

COLECCIÓN: DESARROLLOS CURRICULARES

NIVEL INICIAL

Narrativas Pedagógicas

Texto y trama que acompaña la práctica docente



LAURA SIMÓN

VOLUMEN 1
EDICIÓN 2024



CORRIENTES
somos todos!

Ministerio de Educación
DIRECCIÓN DE PLANEAMIENTO E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

AUTORIDADES

Dr. Gustavo Adolfo Valdés
Gobernador

Lic. Práxedes Ytatí López
Ministra de Educación

Dra. Pabla Muzzachiodi
Secretaria General

Dr. Julio C. de la Cruz Navias
*Subsecretario de
Gestión Educativa*

Prof. María Silvina Rollet
*Presidente del
Consejo General de Educación*

Lic. Julio Fernando Simonit
*Director de Planeamiento
e Investigación Educativa*

Dirección y Coordinación Editorial
Dirección y Coordinación Pedagógica
Laura Sassón
**Dirección de Planeamiento
e Investigación Educativa**

María Lidia Zacarías
Consejo General de Educación

*Este material comparte
imágenes fotográficas
debidamente autorizadas.*



COLECCIÓN: DESARROLLOS CURRICULARES NIVEL INICIAL / VOLUMEN N°1

Autora MARÍA LAURA GALLI

Diseño Gráfico DARUICH JAVIER ALFREDO

Organismo Editor
Ministerio de Educación
Rioja 663
Corrientes
<https://www.mec.gob.ar/>

AGRADECIMIENTO

Especialmente a todos los Jardines de Infantes y Centros de Desarrollo Infantil, que colaboraron con las imágenes para acompañar este documento pedagógico.



Descarga el Diseño Curricular en
www.mec.gob.ar/disenio-curricular-nivel-inicial/

Índice

Presentación	9
Introducción.....	11
Capítulo 1 - ¿CÓMO LLEGUÉ HASTA AQUÍ?.....	15
Capítulo 2 - LA ESCRITURA NARRATIVA: COMO TEXTO Y TRAMA EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.....	35
Capítulo 3 - LA DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS: COMO DISPOSITIVO DE FORMACIÓN.....	55
Capítulo 4 - ORIENTACIONES para la escritura de relatos de experiencias.....	65
Capítulo 5 - ESCRIBIR LAS PRÁCTICAS: UNA TRAMA QUE ORGANIZA, ANTICIPA, INDAGA Y GUARDA MEMORIA.....	79
Capítulo 6 - LA ESCRITURA NARRATIVA Y LAS IMÁGENES: ENLACES POSIBLES DE UNA RELACIÓN PEDAGÓGICA	95
BIBLIOGRAFÍA	103
DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS DE INTERÉS PARA EL NIVEL INICIAL	110

LA NARRATIVA PEDAGÓGICA:

Texto y trama que acompaña la práctica docente

MARÍA LAURA GALLI

- ✓ Docente de Nivel Inicial
- ✓ Licenciada en Psicopedagogía.
- ✓ Realizó el Posgrado de Especialización en Educación Infantil (UBA).
- ✓ Se desempeña como coordinadora pedagógica en el Programa Primera Infancia GCBA.
- ✓ Es profesora de Didáctica III en el Profesorado de Nivel Inicial del Normal N.º 7-CABA.
- ✓ Forma parte de la Red de Formación Docente y Narrativas pedagógicas de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires.
- ✓ Coordinadora de talleres de documentación narrativa de relatos pedagógicos.
- ✓ Es autora y coautora de diversas publicaciones de experiencias pedagógicas vinculadas a la educación en la Primera Infancia.



MARÍA LAURA
GALLI

Presentación

01 ➤ ¿Cómo llegué hasta aquí?

Una pregunta que abre camino al encuentro con la narrativa. Invitaciones e iniciativas que dieron lugar a la escritura narrativa de las prácticas. Experiencias en las cuales la narrativa se fue haciendo camino, impregnado en los pliegues de la tarea. Sentires, pensares y haceres en relación con la experiencia de escribir.

02 ➤ La escritura narrativa:

Como texto y trama en las prácticas pedagógicas. Dos formas posibles en las que la escritura narrativa puede tener lugar, o que podemos darle lugar. Texto: Relato de experiencia pedagógica. Trama: Otros textos que hacen a la práctica docente (planificaciones, evaluaciones, devoluciones, informes narrativos...)

03 ➤ La documentación narrativa de experiencias pedagógicas:

Su enfoque teórico y metodológico. La mirada formativa y transformadora sobre el proceso de escritura y el relato como documento a ser compartido y publicado. El itinerario de escritura: sus instancias sucesivas y recursivas.

04 ➤ Orientaciones para la escritura de relatos de experiencias:

Orientaciones para poder llevar adelante el itinerario de escritura. Los cómo, lo que hay que tener en cuenta. La lectura entre pares y el ejercicio de comentar, la dimensión colectiva de la escritura.

05 ➤ La Escritura de las prácticas:

Una trama que organiza, anticipa, indaga y guarda memoria: Recobrar el sentido de escribir las prácticas, tanto desde la anticipación, como en la reconstrucción narrativa de lo sucedido. La escritura en primera persona como posicionamiento de implicancia y responsabilidad en la tarea que se asume. La escritura narrativa como trama que propone abordar las planificaciones, informes narrativos de los niños, devoluciones a estudiantes y docentes.

06 ➤ La escritura narrativa y las imágenes:

Cómo vincular la narrativa de palabras e imágenes. La documentación pedagógica en relación con lo que los niños hacen y dicen. Documentar desde el lugar de quien enseña, y acompañar la documentación desde el lugar de quien aprende. Narrativas e imágenes narrativas en imágenes: como estrategias pedagógicas para reflexionar, indagar, mejorar, y transformar la experiencia educativa.

Introducción

Este documento es una invitación a escribir acerca de escritura narrativa, de mi encuentro con ella, de la experiencia que fui construyendo desde ese entonces, de los saberes y haceres de la práctica docente indagados al ras de la experiencia docente.

Es un texto que intenta despertar el deseo, generar la necesidad, asumir el compromiso del ejercicio de escritura como un acto pedagógico, ético, formador y transformador de la tarea docente. Un texto que narra la manera en que la escritura se presenta, se torna relato de experiencia, se hace permeable a la práctica de todos los días. Un texto que propone generar tiempos y espacios personales e institucionales para que los procesos de escritura pedagógica tengan lugar en nuestra práctica cotidiana, en nuestros vínculos, en nuestros pensamientos y en nuestras acciones. Es un texto que presenta la escritura narrativa en dos formas posibles de encontrarla y hacerla propia y colectiva al mismo tiempo. El texto como relato de experiencia y la trama como esta escritura que acompaña la organización, la anticipación, la indagación, la memoria y construcción de saberes y saberes haceres de la práctica educativa en cualesquiera de los espacios educativos que habitemos.

En este sentido, es un texto que nos convoca a todos los docentes, de los diferentes niveles con diferentes roles y funciones, a encontrar en la narrativa pedagógica un espacio, tiempo e intención para “conversar pedagógicamente” en torno a escrituras narrativas narradas y compartidas entre docentes. Escrituras que se gestan a partir de prácticas y discursos que son propios del campo educativo, y que van configurando una trama cada vez más amplia y diversa.

Un texto que ofrecerá invitaciones, convites, y también orientaciones y sugerencias para que los docentes se tornen en narradores de su hacer en la práctica, haciendo de esos escritos, documentos pedagógicos que dialoguen con los marcos curriculares, fortaleciendo esa relación didáctica y dialéctica entre la teoría y la práctica, las ideas y las acciones, los pensares y los sentires, las prescripciones curriculares y las narraciones pedagógicas.

Será un texto que desde su inicio toma la escritura narrativa en su forma y contenido. Una invitación a ir y venir desde la escritura, la lectura y la reflexión que de allí se elabore. Será un texto para comunicar y compartir. Para trascender experiencias pedagógicas que conforman nuestros mundos educativos.



Reserva Paleontológica Toropí
BellaVista - Corrientes

Capítulo 1

¿Cómo llegué hasta aquí?

“Escribir es una de las formas que tenemos para estar atentos al mundo y a lo que nos pasa. Escribir forma parte de una tentativa para ser parte del mundo de una forma más reflexiva, más consciente, más plena, más intensa.

Escribir forma parte de ese esfuerzo, nunca garantizado, por estar presentes en lo que nos pasa.”

Jorge Larrosa,
en “Palabras para una Educación otra”
Experiencia y alteridad en educación (2ª edición, 2016).

Una pregunta que abre camino abre al encuentro con la narrativa

¿Cómo llegué hasta aquí...?

Quizás fueron varias las razones. Varios los caminos que vamos trazando en la búsqueda de lo que perseguimos. Muchos los motivos que fui sembrando. Motivos que en diferentes contextos y situaciones priorizan siempre el valor de la palabra, el registro de experiencia vivida que hace historia, que deja testimonio de una época, de un hacer y ser docente.

Es una pregunta que me he formulado y respondido varias veces, y no por hacer de esta pregunta un ejercicio reiterativo, su respuesta ha sido la misma. Ese “aquí” fue tomando la forma de muchos lugares, contextos, personas, vínculos y motivos. Ese cómo, también fue variando de circuns-

tancias, algunas azarosas otras más planificadas que tiñen con diferentes matices cada uno de los recorridos hacia los “aquíes”. Sin embargo, un encuentro inicial, un acercamiento primero, una relación inaugural se reedita en cada pregunta y se transforma en cada respuesta y ese cómo sin dudas me remite “a la escritura narrativa”.

Mi encuentro con la escritura narrativa significó un antes y un después en mi relación con la escritura, pero sin duda alguna, me ofreció la oportunidad de ampliar, diversificar mi manera de pensar, mirar, sentir y hacer mis prácticas docentes. Se convirtió en un cable a tierra, en una herramienta de reflexión, en un desahogo, una posibilidad de creación y transfor-



La escritura narrativa significó un antes y un después en mi relación con la escritura, pero sin duda alguna, me ofreció la oportunidad de ampliar, diversificar, mi manera de pensar, mirar, sentir y hacer mis prácticas docentes.

mación, también de comunicación, de hacer llegar a otros y compartir la práctica pedagógica. La mano me ayuda a pensar, las palabras hacen visibles las cosas que pienso y observo para volver a pensarlas, para verlas de

nuevo, y así, modificarlas y transformarlas. Compartirlas y enriquecerlas. Desanudarlas y liberarlas. Reconocerlas y testimoniarlas.

Mi paso por la narrativa no fue ni será inmune, sino todo lo contrario. Se me hizo carne la necesidad y el ejercicio constante de escribir mis prácticas. La tarea insistente de no dejar pasar, al menos alguna, de esa multiplicidad de situaciones y escenas pedagógicas de las que somos parte a lo

largo de cada jornada, en el devenir de los meses y en cada año calendario. Hacerle un lugar a la escritura y fundamentalmente a la escritura narrativa en los espacios y tiempos que demanda nuestra tarea no es sencillo y muchas veces lo advertimos como imposible. Otras veces como innecesario, en ocasiones meramente burocrático y sobre todo, poco atractivo, propio, inspirador y creativo. Sin embargo, a lo largo de mi recorrido

profesional la escritura narrativa se ha hecho lugar, y yo estuve atenta, consciente y disponible a ofrecerlo. La escritura narrativa se fue filtrando en los pliegues de la cotidianidad, en los nudos de las dificultades, en los llanos de ciertos espacios y tiempos que recortamos de la vorágine institucional para que la palabra circule, las conversaciones se entretejan, la escucha acompañe, la escritura anticipe, organice y deje memoria.

“Otra forma de ser maestros” ... primeros pasos en la escritura de relatos

Pero, quisiera contarles algo más, acerca de cómo llegué hasta aquí, acerca de la escritura pedagógica narrativa y mi encuentro con ella. En el año 1991, ingresé por primera vez a una escuela infantil, por entonces llamada Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. “La Muni” como solíamos llamarla. Esta escuela infantil recibía a niños de 3 a 5 años y estaba ubicada en la zona sur de La Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el Barrio “Ramón Carrillo” DE: 19°. A lo largo de los casi once años que estuve allí, trabajé como maestra de sección de

las salas de 3, 4 y 5 años. Fue a mediados del año 2002, mientras estaba realizando una capacitación en servicio, que la profesora comentó acerca de una convocatoria para docentes que se estaba realizando en la Dirección de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires.

En octubre del 2002, un grupo de docentes de nivel inicial, dejamos nuestras escuelas para formar parte del Proyecto: “Fortalecimiento del carácter educativo de los Jardines Infantiles Comunitarios a través de la inclusión de docentes” ¹. Tal como

este extenso nombre lo expresa, el propósito de este proyecto era fortalecer la tarea educativa que las educadoras² a cargo de niños entre los 45 días y 3 años, desarrollaban en estos jardines y comedores ubicados en las zonas más vulneradas de la Ciudad de Buenos Aires. Nuestro equipo de trabajo estaba conformado por un grupo de cinco maestras, un maestro y la coordinadora. La dinámica de este Proyecto imprimía un tinte diferente a la tarea que habitualmente veníamos desarrollando en jardines de la red escolar. Las características de los espacios,

1- El Proyecto continuó en el marco del Programa Primera Infancia. Gerencia Operativa de Inclusión Educativa Ministerio de Educación, GCBA, hasta el año 2013.

2 - En el marco del Proyecto resolvimos llamar a las cuidadoras “educadoras”, ya que reconocíamos en ellas la intencionalidad educativa que ponían en juego a través de su accionar cotidiano.

3 - Las maestras y el maestro asistíamos a los JIC (Jardines Infantiles Comunitarios) dos veces por semana. Esta frecuencia daba cuenta claramente que la intención no era reemplazar a las educadoras sino fortalecerlas en su rol.

4 - Red de Formación docente y narrativas pedagógicas.

la frecuencia con la que visitábamos los jardines³, la tarea de acompañar a las educadoras. Todo esto nos significó un desafío muy importante. Un gran cambio en nuestra manera de hacer pensar y compartir la tarea educativa.

A mediados del 2003, en una de las reuniones de equipo que manteníamos todos los días viernes, Verónica Kaufmann, nuestra coordinadora, nos acercó una propuesta por demás interesante: documentar la experiencia que veníamos desarrollando en los jardines, escribirla, contarla. Así fue como conocimos un grupo de personas que, entre muchas otras cosas, dedicaban su tiempo y trabajo a convidar con la palabra a los docentes a través de la **Documentación narrativa de experiencias pedagógicas**⁴, un dispositivo de formación e indagación de la práctica docente de manera horizontal y colaborativa. Daniel Suárez, Liliana Ochoa y Paula Dávila, compartieron con nosotros el interés y convicción de que un Taller como éste, nos permitiría realizar un **análisis reflexivo y sistemático del proceso educativo**

La documentación de esta experiencia puso en relieve el hecho de que valía la pena que otros maestros, conocieran a través de este relato colectivo en qué consistía nuestra tarea, la manera en que llevábamos adelante el Proyecto. Tenía sentido entonces, que pudiéramos describir la cotidianeidad en los jardines comunitarios, reflexionar sobre aquello que hacíamos, explorar otras alternativas y pudiéramos como colectivo, construir categorías comunes que permitieran comunicar ese “otro modo de ser maestros” de Nivel Inicial en espacios educativos comunitarios.

que estábamos realizando en estos espacios educativos comunitarios y al mismo tiempo el proceso de escritura narrativa de nuestra experiencia tendría como horizonte la publicación de un material escrito. “Otra forma de ser maestros”, fue como se llamó nuestro relato de experiencia colectiva en los JIC. Toda escritura supone un acto comunicativo y en este sentido, nuestros relatos, puestos en circulación llegarían a muchas y muchos colegas con la intención de compartir nuestra experiencia e invitar a que la conozcan, a que pudieran reflejarse en ellas o se interesaran por lo diferente que les resultaba. “Otra de forma de ser maestros”⁵, se convertiría

en un documento que al tornarse público aportaría a los intercambios, conversaciones, discusiones y reflexiones pedagógicas en torno a la educación de niños pequeños en organizaciones comunitarias. Así fue como comenzamos a escribir nuestra historia, a un año de haberla iniciado. En el equipo ya veníamos escribiendo acerca de nuestro trabajo

en los JIC (Jardines de Infantes Comunitarios). Semanalmente solíamos entregarle a Verónica una síntesis de lo realizado durante la semana, el desarrollo de alguna propuesta, comentarios sobre las educadoras, dudas, inquietudes. **Todo lo escribíamos. Era una manera de tener registro de nuestra tarea diaria** y de que Verónica estuviese al tanto para orientarnos y realizar los ajustes necesarios. Sin embargo, la propuesta de documentar pedagógicamente la experiencia le imprimió un matiz diferente. “Escribir”, tal vez era el denominador común, entre el antes y el ahora, pero el encuadre que sostenía “la escritura de relatos pedagógicos” le imprimió a este ejerci-

5 “Otra forma de ser maestro”.

cio un sentido diferente. La propuesta de escribir la experiencia me sedujo de inmediato. Interesante e inquietante al mismo tiempo. ¿Escribir? ¿Qué? ¿Cómo? ¿Con otros? ¿Quién lo leería? Muchas preguntas y pocas respuestas hasta ese momento. Aquella escritura que hasta entonces se daba como algo naturalizado, casi espontáneo, hasta necesario para dar cuenta de lo que hacía, ahora cobraba otras dimensiones. Mediaba una invitación a escribir, pero escribir de una manera que no era la habitual, escribir como narrar. Partir de una experiencia, **construir una trama narrativa que luego de sucesivas escrituras, lecturas y comentarios se tornara en un relato. Un relato de experiencia pedagógica.**

Comenzamos a transitar los talleres con una frecuencia presencial quincenal. En los primeros encuentros compartíamos relatos orales acerca de lo que hacíamos, al tiempo que se generaban espacios de reflexión y debate que ponían en tensión algunas formas, ciertos juicios y prejuicios que daban cuenta de nuestras biografías escolares y profesionales, y cómo se ponían en juego en estos espacios junto a las educadoras. Paula y Liliana se ocuparon de recopilar

nuestras planificaciones y otros escritos, memorias muchos de ellos de nuestras reuniones de equipo de los viernes. Luego, tuvieron lugar las primeras consignas de escritura. La primera fue un relato autobiográfico acerca de ¿“Cómo llegué hasta aquí?”. **“Cartas a un amigo para contarle lo que hacíamos”, “Un día en la vida del jardín”,**

estampas y escenas cotidianas que se sucedían una y otra vez, adentrándonos de lleno en cada situación vivida, expresando sentimientos, germinando pensamientos y reflexiones.

Versiones 0, 1, 2 y 3 de cada uno de los relatos que se abrían ante alguna pregunta de Paula, Lili o Daniel. De esta manera, fuimos superando la impronta muda de la hoja en blanco. El temor por “no saber escribir”. La sensación de sentirnos a la intemperie de nosotros mismos cada vez que nos mostrábamos a través de los primeros textos. De a poco, fuimos encontrando nuestras palabras y confiando mucho más en ellas. Las leíamos y comentábamos ahondando en sus sentidos. ¿Qué queríamos decir con ellas? ¿Cómo podíamos explicarlo mejor? ¿Cómo desnaturalizar lo ya sabido? Volver sobre lo obvio

una y otra vez. **Escribir y volver a escribir, no porque estuviera mal, sino porque el escribir, leer, comentar se tornaba en un ejercicio de pensamiento que nos hacía ver las cosas de otra manera, más amplia y diversa. Menos individual y más colectiva.**

La propuesta de documentar narrativamente nos permitió tomar distancia sobre nuestro quehacer cotidiano y recuperarlo desde otro lugar. Fue una instancia en donde cada uno de nuestros relatos individuales se reunía en un momento de lectura y escucha colectiva. Comenzaban a dar cuenta de una historia en común sin perder las singularidades de cada uno de los maestros. A partir de los relatos y conversaciones que se generaban en los encuentros de Taller, Daniel, Paula y Lili, nos orientaban en el proceso de escribir, de definir categorías y temáticas. Un proceso altamente recursivo. El escribir, pensar, leer y conversar sobre un primer índice devino en la resolución de cada uno de los capítulos que finalmente conformaron el documento.

La experiencia de escribir ese relato colectivo fue única para mí. Un relato que fue mucho más que la suma de voces individuales.

Un proceso difícil por momentos. Gratificante en otros. Un proceso de escritura que me abrió un nuevo universo de palabras, de voces que se conjugaban, de sentidos que se construían.

Se trataba de escribir “con” otros y “para” otros y al mismo tiempo, desde mí.

Compartir la palabra, abrirla a otros significados, a otras voces que las nombren, a otras preguntas que la cuestionen. **Vivenció lo valioso**

que es tomar la palabra y lo imprescindible que es autorizarse a ello.

Después de haber transitado durante varios meses el itinerario de escritura llegamos a la versión final de nuestro relato colectivo: “Otra forma de ser maestros⁶” y meses después se concretó su publicación.

Me gustaría citar uno de los párrafos de dicho documento para expresar que: “El mérito de ese trabajo, si bien tuvo un valor en sí mismo, es que ofrece a otros el sentido de una experiencia sin

aspiraciones objetivas, académicas, explicativas o normativas.

De lo que se trató, entonces, fue de poner a prueba otros modos de escuchar, de escucharse, de escribir y de escribirse hacia otros sentidos que no muestren el camino seguro, verdadero, a prueba de desgracias escolares, sino caminos complejos, repletos de desafíos y nuevas preguntas, que nos pongan en disposición y posición de pensar y hacer, de hacer y pensar con esto que pasa y que nos pasa.”

“Cambia... todo cambia: las personas, los espacios. ¿Cómo pensar entonces en planificar una tarea sin contar con ciertas condiciones que la organizaran y sostuvieran? Frente a esta situación de inestabilidad, habríamos podido, tal vez, adoptar diferentes actitudes: paralizarnos o huir desesperadamente; posicionarnos en el lugar de la queja o entregarnos a la confortable espera de vaya uno a saber cómo y por quién la situación podría modificarse para empezar a hacer algo.

Cambia... ¿Todo cambia? Aprender a mirar las cosas desde otro lugar hizo posible que entre tanta inestabilidad encontráramos algo que permanecía y eso era precisamente el cambio, el cambio constante. Lentamente, nuestra actitud comenzó a ser otra: apostar a convivir con la incertidumbre y encontrar en ese cambio permanente otra manera de organizar y sostener la tarea.

El cambio, ¿es siempre una cualidad que obstaculiza la práctica docente o puede convertirse en una potencialidad que genere nuevas formas de

desarrollar nuestra tarea? Nuestra experiencia, poco a poco, nos fue mostrando que, en situaciones de incertidumbre, en el "mientras tanto", aunque

las condiciones no siempre sean las mejores, podemos construir nuevas formas de hacer y de pensar." (Otra forma de ser maestros, Cap 2, Pag. 22).

De docente narradora a coordinadora de Talleres de escritura

Tiempo después, el camino de la narrativa me llevó a reencontrarme nuevamente con Paula, Daniel y Agustina Argnani. Una vez más la invitación a transitar con ellos otro proyecto, pero en esta ocasión, del otro lado de la historia, como co-coordinadora de talleres de escritura de los que participaron maestras, directoras y supervisoras de Nivel Inicial. Este nuevo Proyecto iniciado en el año 2012, se enmarcó en un Seminario –Taller de formación para coordinadores de procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas del Nivel Inicial en la Provincia de Buenos Aires. Experiencias vinculadas a la Alfabetización y a la Construcción de normas desarrolladas en tres municipios: Pilar, San Martín y La Matanza de la que participaron). Cada Taller se conformó con un colectivo de docentes narradoras dispuestas a escribir experiencias que les resultaran significativamente pedagógicas. De ahí en más, me incorporé al equipo de la "Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas"

(Proyecto de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires), escribiendo relatos y coordinando talleres de escritura de relatos de experiencia. El más reciente fue un Proyecto que se desarrolló desde un ámbito de trabajo de cooperación entre la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, junto a ACUMAR (Autoridad de la Cuenca Matanza Riachuelo) y las instituciones educativas a las que pertenecían los docentes que fueron convocados. La iniciativa de este proyecto se centró en el despliegue del dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas en busca de que los docentes produjeran relatos escritos con el propósito de indagar y reflexionar de manera colaborativa acerca de sus experiencias de enseñanza vinculadas a la educación ambiental y al compromiso de trabajo que venían sosteniendo hacia el cuidado del ambiente desde y por sus escuelas y la comunidad de la que forman parte. Cada uno de los relatos

escritos por los docentes constituyeron piezas únicas y valiosas que les permitieron recuperar el dinamismo, el color y la textura de lo que sucedió y les sucedió a los protagonistas de esas experiencias. Resaltaron la "sabiduría práctica" que ponen en juego los maestros en lo cotidiano de sus aulas y sus salas. Problematicaron decisiones, propósitos, perspectivas, representaciones teóricas, sentidos personales e institucionales que daban cuenta de las particularidades de cada experiencia en el marco de la educación ambiental como anclaje común a todas ellas. La descripción de los escenarios que alojaban las experiencias y las vivencias de quienes los habitan, dejaron a la luz, entre otras cosas, que los proyectos de educación ambiental no sólo surgen en contextos de vulneración que nos interpelan por sus olores, por las heridas que producen, por los sufrimientos que provocan, por los peligros latentes. Sino que el concepto de la educación ambiental también tiene su implicancia en otros

entornos parquizados y con aires -aparentemente-respirables. **Este proyecto culminó con la publicación⁷ de dos libros en formato digital y en papel y la organización de dos Ateneos**

para su presentación en los que disfrutamos de la lectura de los relatos en las voces de sus protagonistas. Matices, tonos, emociones y sentimientos que teñían cada historia haciéndola única e

irrepetible. Valiosa en sí misma. Todos los relatos son únicos y valiosos, como cada narrativa pedagógica que contamos a través de ellos, como cada trama de sentidos que construimos a partir de ellos.

“No se trata de contar un proyecto, sino de narrar una experiencia que haya tenido lugar en el marco de ese proyecto”. Esta fue una frase que repetimos con insistencia. Una frase que generaba desconcierto e incomodidad en estas y estos docentes desbordados de experiencias y años de trabajo dedicados a la educación ambiental. Proyectos de sala, institucionales, de supervisión. En el nivel inicial, en el nivel medio, en Institutos de Formación Docente, en diversos rincones de la provincia de Buenos Aires, allí donde la cuenca se expresa en forma de arroyos. Niños, docentes, especialistas, familias, comunidad. Proyectos que nacían en las aulas, recorrían los pasillos de las instituciones, visitaban otras, salían a recorrer calles, paisajes urbanos, otros más alejados. Reutilizar, clasificar, reducir, tomar muestras, realizar mediciones, socializar, competir, aportar a la propia comunidad, salir al mundo. ¿Cómo desplegar y concentrar todo eso en un relato? ¿Cómo seleccionar una sola experiencia? ¿Cómo elegir y resignar, ampliar y quitar, escribir y reescribir, dejar para otro relato?” (Relatos de experiencia de Educación ambiental Volumen II, Pag. 3).

La gran ocasión: inicios en la escritura narrativa en el Programa Primera Infancia

Volviendo a mi recorrido por los Jardines Infantiles Comunitarios (JIC), luego de nueve años de trabajo allí y de esa primera experiencia de escritura que me convocó como maestra, me integré como coordinadora pedagógica de espacios educativos diurnos y vespertinos pertenecientes al Programa Primera Infancia. Estos funcionan en establecimientos de Educación Media y/o Adultos durante el turno mañana, tarde y vesper-

tino y reciben (prioritariamente) a los hijos de las alumnas madres y alumnos padres que asisten a la escuela secundaria en el horario en que cursan su jornada escolar.

Junto con un valioso equipo de maestras de nivel inicial, nos embarcamos en la búsqueda de una propuesta pedagógica que les ofreciera identidad a estos espacios educativos. Una búsqueda que nos llevó en muchas ocasiones, a reflexionar y poner en

tensión aspectos nodales que caracterizan ciertas prácticas educativas más convencionales y tradicionales que se desarrollan en los jardines de la red escolar, tales como: la organización de los grupos de niños, la regularidad en su asistencia, la ambientación y preparación de los espacios de juego, la organización de los tiempos, la relación con las madres y padres, el período de inicio, etc. Las analizamos en el contexto escolar, para

⁷ En la bibliografía se mencionan los enlaces para acceder a las publicaciones digitales.

⁸ El Programa Primera Infancia pertenece a la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa (GOIE) del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ofrece espacios educativos para niños de 45 días a 3 años en el turno diurno y de 45 días a 5 años en el vespertino. Acompaña a estudiantes madres, padres y familiares a continuar y finalizar sus estudios secundarios, terciarios o de adultos. La mayoría de estos espacios funcionan dentro de escuelas medias del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

luego poder enfocarnos en el nuestro ámbito y de allí en más, avanzar en la construcción de una propuesta educativa que respondiera y se adecuara a las características del entorno y a los propósitos que les dieron origen a estos espacios en el marco del Programa Primera Infancia.

Nuestras conversaciones y, las notas y registros que tomábamos de cada una de ellas, nos dieron pie para acercarnos a la escritura narrativa, como herramienta de indagación de esa práctica pedagógica que se nos presentaba ajena y diferente a las representaciones y experiencias que habíamos transitado quienes estábamos juntas en este proyecto. Adentrarnos en el proceso de escritura

implicó un proceso de construcción de identidad y pertenencia. Un proceso del cual fuimos sujetos de aprendizaje, de análisis y reflexión y al mismo tiempo, objeto de conocimiento de nuestras propias prácticas. El proceso de escritura nos llevó a tomar distancia de nuestro hacer cotidiano, mirarnos desde diversos puntos de vista, más cercanos, más lejanos. Abrir a otras lecturas y escrituras. Palabras que se entrelazan y sostienen, que acompañan y abren posibilidades de nombrar y ser nombrados.

Escribir acerca de la propuesta de estas salas nos llevó en muchas ocasiones, a reflexionar y poner en tensión aspectos no-
dales que caracterizan ciertas prácticas educa-

tivas más convencionales y tradicionales que se desarrollan en los jardines de la red escolar, tales como: la organización de los grupos de niños, la regularidad en su asistencia, la ambientación y preparación de los espacios de juego, la organización de los tiempos, la relación con las madres y padres, el período de inicio, etc. Fue así como nuestras primeras definiciones las fuimos construyendo desde la diferencia, desde lo que “no” éramos, desde lo que “no” hacíamos. Recorrimos un largo e intenso camino, hasta que finalmente llegamos a un posicionamiento diferente, la posibilidad de ser, de pensarnos desde lo que somos y hacemos, de construir identidad.

Recuerdo aquella carta con la que invité a las docentes a escribir sus primeros relatos:

“Me gustaría invitarlas a andar juntas por el camino de la escritura narrativa y me pareció que esta propuesta bien podría llamarse “La gran ocasión”, título que pertenece a una escritora de literatura infantil Graciela Montes.

Nuestra querida Graciela refiere a “la gran ocasión”, en términos de que la escuela se asuma como la gran ocasión para que todos lleguemos a ser lectores plenos y poderosos. La lectura no es algo de lo que la escuela puede desentenderse. Y la autora agrega, que también, la escuela es la gran ocasión para poder “escribir” o “inscribir” en palabras el mundo que leemos y en el cual vamos construyendo sentidos.

Me pareció interesante pensar en esta “gran ocasión” que se nos presenta como colegas y que vale la pena asumir para poder contar nuestra experiencia de trabajo en este proyecto vinculado a la atención y educación de los hijos de alumnas madres, alumnos padres y embarazadas. Una gran ocasión para recortar un espacio y tiempo dentro de nuestra vertiginosa cotidianeidad para nombrarla, escribirla y leerla a través de nuestros propios relatos”.

La escritura de relatos con estudiantes del Profesorado de Nivel Inicial

Sinceramente, nunca había pensado trabajar como docente en los institutos de formación. Sin embargo, en el año 2011 y por insistencia de Verónica Kaufmann quien me alentó mucho para que lo hiciera, concursé para el EDI⁹ 3: Taller de “Atención a la Primera Infancia” en el Normal N°7.

El propósito era (y sigue siéndolo aún) que los estudiantes conocieran otros espacios educativos no escolares y de esa manera ampliaran las expectativas y las representaciones del trabajo docente en relación con otros ámbitos educativos y comunitarios en donde se desplegara la tarea docente.

Fue allí, donde se dieron esas primeras conversaciones entre estudiantes de Nivel Inicial y las docentes de Primera Infancia, tanto en las visitas que hacíamos con las estudiantes a los espacios, como cuando recibíamos a las maestras en el profesorado. El ¿Cómo llegaste hasta aquí?, era la pregunta que invitaba a contar, a conocerse, encontrarse en historias de otros, aunque no fueran las propias. Era una pregunta que habilitaba muchas otras que se adentraban en los recovecos de esos relatos orales y descubrían lo no dicho o lo guardado, tal vez invisible a la mirada de quien lo vive.

Esta posibilidad de en-

cuentro entre docentes y estudiantes es una inquietud, una intención que siempre me acompaña y que trato de hacerla posible cada vez que se da la oportunidad, como docente de institutos de formación y como coordinadora.

Valiosos encuentros de saberes, académicos y en formación, saberes en contextos de práctica y formación. La modalidad de Taller me daba cierta flexibilidad para buscar diferentes formas de acreditarlo y esa variedad me daba la posibilidad de darle lugar y resguardar la escritura de relatos de las y los estudiantes que dieran cuenta de su experiencia en el EDI.

“En un principio, principios de los principios de la cursada y del EDI III, no me animaba ni a escribir, es la sensación que pesa tanto del saber, del saber academista que es el que supuestamente acredita a poder opinar o escribir determinadas palabras, con el correr de la cursada me di cuenta de que sí podía escribir y de que sí podía leer y comprender algunos textos y de que sí puedo ir permeándome de las experiencias en las que participamos. Se acentuó el trabajo colectivo y se revalorizó la importancia que tiene el trabajo en grupo, escuchando y haciendo que las diferentes opiniones y miradas formen parte de ese proceso. Así como se acentuó el trabajo colectivo se hizo bien presente el “no” miedo a la equivocación y al no saber algo, y pude preguntar, equivocarme, volver a pensarlo, compartirlo nuevamente, escribir sin miedo a que tenga que ser algo extremadamente interesante y dar lugar a las palabras que salían más espontáneamente en relación a determinado tema”.

⁹ EDI significa Espacios de Definición Institucional. Según lo dispuesto por los planes para el Profesorado de Educación Inicial (RM N° 6626/MEGC/2009) y para el Profesorado de Educación Primaria (RM N° 6635/MEGC/2009) y en cumplimiento a lo establecido por la resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación se integran “los Espacios de definición institucional” y permiten delinear recorridos formativos atendiendo a las necesidades y demandas de cada institución. La elección de estos espacios de definición institucional deberá ser discutidos y acordado por los diversos actores institucionales, garantizando la articulación con las unidades curriculares obligatorias y completando la carga horaria prescripta por los Campos de formación específica y de las prácticas docentes”.

“Con la profe y entre compañeras, fuimos armando el recorrido por los espacios de Primera Infancia. Cada una vivía, observaba y se detenía en diferentes cuestiones. Algunas compañeras se centraron más en lo pedagógico, otras en las propuestas, otras en el rol docente, otras en los actores que intervienen, otras en la relación con el barrio, otras en la relación con las familias, otras en el contexto institucional de cada escuela. Entre todas construimos y compartimos las miradas de cada una frente a un mismo espacio y lo que nos generó. Era imposible no dejar de reflexionar después de cada visita. Los viajes de vuelta en pre metro y subtes eternos eran momentos para pensar y re pensar, de cuestionar, sentir impotencia, hacernos preguntas, reconocer el valor de los espacios, descifrar las tensiones que existen, incorporar esta idea y realidad de que los niños no solo van a las escuelas de la red escolar, sino que también hay otros espacios educativos y comunitarios que los reciben y alojan.”

Agustina Julián, estudiante de EDI III, 2012.

Pero también, esas conversaciones con estudiantes nos inspiraron como docentes a traducir esos relatos orales en relatos escritos. Pasar del decir al escribir. Sen-

tíamos que valía la pena hacerlo, que podíamos aportar con nuestra experiencia.

Que valía la pena trascenderla y compartirla. La implicancia en la es-

cucha y comentario de los estudiantes nos animó, nos permitió implicarnos aún más en nuestra experiencia e iniciar un itinerario de escritura de relatos.

“Las maestras llegamos al colegio a las 7:30 hs, abrimos el espacio y comenzamos a ambientar la sala para transcurrir la mañana y preparar los escenarios de juego. A veces la apertura de la sala la hacemos con algunas familias que nos ayudan y otras veces los recibimos con las propuestas ya armadas. Dependiendo de la necesidad de cada niño, su mamá/papá se queda un rato en la sala jugando, dando el pecho, o pueden irse rápidamente, pero todos, absolutamente todos se despiden de los chicos. Hay familias que se despiden aun sabiendo que vuelven a ver a su hijo en uno o dos recreos y otras familias se despiden hasta el horario de finalización de su cursada ya que estudian en colegios cercanos a la zona y no es práctico que estén yendo y viniendo.” “Un día en la Sala Tinku”, de Gabriela Lombardo.

La escritura narrativa y su incipiente tejido en la tarea de todos los días

La narrativa siguió su curso filtrándose y permeabilizando las prácticas. La escritura en primera persona aparecía intencionalmente y cuidadosamente en las planificaciones didácticas. Ese giro de enunciación les otorgaba a las maestras mayor implicancia en las propuestas que planificaban, en los recortes que seleccionaban, en los propósitos que enunciaban, en las formas en que organizarían los espacios y distribuirían los materiales. Las planificaciones comenzaron a tener otras apariencias en su registro escrito. También mayor sensibilidad en lo que expresaban. La escritura narrativa se transformaba en la oportunidad para decir desde

sí mismas, situarse en sus salas, pensar en los niños. Dar cuenta de las dudas y de los desafíos pedagógicos que pondrían en juego en esas planificaciones.

Al leer esos documentos, comprendía con mucha claridad cómo sería esa actividad, podía imaginar a los niños jugando en ellas. También advertía a cada docente, a través del tono, de las palabras, del ritmo de la escritura. Claro está que esas planificaciones no se escribían de una vez, sino que a través de ellas dialogaba con cada una de las docentes a través de comentarios que procuraban adentrarse en esa porción de mundo que las docentes querían acercarles a los niños.

La escritura narrativa se transformaba en la oportunidad para decir desde sí mismas, situarse en sus salas, pensar en los niños. Dar cuenta de las dudas y de los desafíos pedagógicos que pondrían en juego en esas planificaciones.

“Proyecto: “Inti-Killa”

Espacio de Primera Infancia Tinku

Multiedad: 45 a 3 años

Fundamentación:

“Pensar en el amanecer y anochecer de cada familia nos lleva a este proyecto. Cada una despierta a una hora distinta...”

Hay niñas y niños que se levantan de madrugada para venir al jardín, hay otras y otros que duermen toda la mañana en la sala porque no han dormido durante toda la noche y amanecen al mediodía como si recién comenzara el día. Entonces para algunas es de día, para otros es de noche, para algunas está el Sol y para otros la Luna, todo eso sucede en un mismo momento y en un mismo lugar... En nuestro espacio siempre está la posibilidad de adaptarnos a esas realidades, de jugar con esas diferencias de horarios y porqué no, de traer el Sol para que nos ilumine y dé calor, y la Luna para que acompañe la noche y nos acune suavemente como la marea cuando oscurece. Recrear espacios que nos lleven al mundo nocturno y diurno, descubrir lo que nos rodea y ver que traen de la mano el Sol y la Luna es un desafío que nos llevará a ver distintos cielos y acercarnos a la naturaleza cósmica. Con la energía del Sol, y el brillo del Sol y la Luna llevaremos a cabo este proyecto, aprendiendo sobre esta hermosa estrella y este bello satélite que nos trae mes a mes distintas mareas en nuestro Planeta Tierra”.

Muchas veces los comentarios se enunciaban a modo de preguntas que no buscaban respuestas unívocas, sino por el contrario, invitaban a abrir sentidos, a pensar en otras preguntas. El ejercicio de la pregunta, también es una práctica a la que los docentes no estamos habituados. Preguntas que inviten a una conversación, a un ida y vuelta, a repensar a partir de la mirada del otro, a vivir y sentir la necesidad en esa otra mirada que abre horizontes al ver lo que yo no veo. “La potencialidad de los materiales”, “la significatividad de la propuesta”, “las dificultades que se nos presentaron pudieron resolverse”, “el interés

y entusiasmo que manifestaron los niños”. Los comentarios también intentaban abrir esas expresiones. Frases cargadas de sentido pedagógico que habitan nuestros decires y escrituras. Conceptos que tomamos de textos académicos, documentos curriculares y bibliografía, pero que por sí solos no hablan acerca de lo que acontece en cada sala, con cada grupo de niños, de la mano de cada docente. ¿Qué significa para vos esa potencialidad? ¿Cómo podrías dar cuenta de esa significatividad con tus propias palabras? ¿Contame cómo pudieron resolver esas dificultades, qué hicieron? ¿Qué observaste o escuchaste

en los niños para advertir o leer en ellos ese interés y entusiasmo? La escritura narrativa también permeó los relatos narrativos que las maestras compartían con las familias para que dieran cuenta de algunas de las muchas experiencias que los niños vivían en el jardín. ¿Recordás alguna situación en particular de Zoe en la sala? ¿Qué es lo que más le gusta hacer? ¿Cómo la acompañaste en esa situación? De ese modo, aparecían relatos a través de los cuales las maestras hablaban con los niños o desde ellos. Relatos que los narraban en toda su singularidad, recortando pedacitos de la vida y del mundo de los niños en el jardín.

“Cuando nos sentamos a escribir este relato, recordamos que fue a mediados del mes de febrero que nos volvimos a ver. Si bien éramos las mismas maestras, el espacio estaba un tanto cambiado. Las paredes estaban pintadas de otro color y colocamos cortinas blancas muy grandes que tapaban las estanterías con los materiales y juguetes. También, estaban recién llegados Sebastián y Ramiro. Entonces pensamos mucho qué presentarles para que se sintieran a gusto y de a poquito cobrar confianza. Como sabemos que te gusta mucho jugar a meter y sacar objetos de latas y recipientes, armamos una propuesta que tuviera todos esos materiales, y la armamos casi a la entrada del espacio, porque sabemos que al principio siempre te quedás allí, de la mano de quién te acompaña.... Los primeros días escuchamos muchas canciones, nosotras las cantábamos y a vos te gustaba mucho. “El Mamboretá” fue una de ellas y te contamos algo... cada día que la escuchábamos nos parecía que te gustaba un poquito más, hasta aprendiste a nombrar algunos animales, en guaraní. Acá te comparto la canción para que la escuches cuando tengas ganas en casa con tu familia:

<https://www.youtube.com/watch?v=-ilPkG2TKzI>”

La primera persona en plural da cuenta de esa cercanía, de la implicancia, del estar allí, atenta y en presencia de los niños. ¿A quién le estamos contando? ¿A la familia? ¿Al niño? Pero si aún no leen, pero sí, pueden escuchar la lectura de sus relatos

en la voz de sus familiares. Escribirles a los niños su informe narrativo, evocándolos como sujeto destinatarios es una manera de construir subjetividad y aportar a dejar registro de sus biografías escolares. En este sentido, es todo un gesto de

crianza compartida entre la familia y las docentes. Invitando a que lean estos relatos, a que los guarden y resguarden hasta que sean ellos, los niños quienes puedan acceder a su propia historia educativa.

“Docentes que cuentan en pandemia” ...relato de una experiencia colectiva

Docentes que cuentan en pandemia es un compilado de relatos de experiencias pedagógicas que escribimos junto a docentes del programa Primera Infancia hacia fines del año 2020. Es un relato colectivo que reúne en su trama escrita en primera persona del plural las voces de maestras y un maestro, contando experiencias vividas en pandemia. Experiencias vinculadas a estos espacios educativos que funcionan dentro de escuelas secundarias y reciben a hijos de estudiantes madres, padres y familiares, mientras ellos están en su jornada escolar.

Inevitablemente, la narrativa tuvo su afección e implicancia en el 2020, durante la pandemia. Salimos al ruedo casi sin darnos tiempo. Pensar y hacer, repensar y rehacer. Inventar y reinventar,

configurar y reconfigurar. Así salimos a planificar nuestra tarea. Una tarea que encontró en nuestros hogares su espacio de gestación y en las familias su destino. La virtualidad abrió un espacio y tiempo de encuentro entre estudiantes y profesores, entre los maestros con los niños y sus familias, mediado por dispositivos y conectividades. Y casi sin sospecharlo, la virtualidad configuró un espacio y un tiempo en nuestros hogares que pudimos poner a disposición de la escritura. Paradójicamente, un tiempo de estar juntas y compartir la escucha y la palabra que en nuestra estadía física en los espacios no teníamos. Nuestro estar en los espacios implica atender y cuidar de los niños, un estado de atención y acción constante en torno a

ellos, que deja poca posibilidad para la conversación y menos aún para la escritura. De esta forma, la virtualidad nos puso a disposición nuevamente las variables de tiempo y espacio para escribir. El primer relato que les propuse escribir a las docentes fue de corte autobiográfico, con la intención de que puedan situarse en el aquí y ahora de la cuarentena en relación con la tarea. Alentar el pasaje del decir al escribir en torno a “¿Cómo estoy transitando mi rol de docente en esta cuarentena?” Los relatos fueron llegando de a poco, de a muchos. Lograban expresar mucho más de lo que sus autoras compartían en los encuentros virtuales. Pasaje de la catarsis a una relación dialéctica entre el sentir, el pensar y el hacer pedagógico.

*Así empiezo así mi relato ...
 Se cerraron puertas y yo elijo abrir ventanas...
 Elijo música para mis alumnas y alumnos...
 Propuestas de juego...
 Les pienso cuando les preparo algo con mis manos...
 Les imagino jugando...
 Les pinto cajas literarias.... Les canto por dentro...busco poesía...
 Ordeno los libros...
 Me escucho leerles un cuento...
 Y me veo armándoles un escenario
 Me veo, me encuentro y me reconozco
 Reconozco a otras/os, los veo y les encuentro también...
 “Se cerraron puertas y yo elijo abrir ventanas”,*

de Laura Laguna.

Si bien la virtualidad generó un espacio y tiempo que posibilitaron llevar adelante este proceso de escritura, hubo una tercera condición que estuvo dada por el “desconocimiento” como “lugar común” que nos puso en paridad y horizontalidad para revisar nuestros saberes. Muchas veces escribir implica exponerse, y más aún cuando eso que escribimos nos pone a la intemperie y cuenta acerca de lo que nos pasa, lo que sentimos, lo que pensamos. Muchas otras veces, el escribir parece ser patrimonio de los que saben y militantemente, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas da lugar a que sean las y los docentes quienes escriban acerca de lo que saben, acerca de ese saber hacer que se construye al ras de la experiencia dentro de las salas, de

las aulas, de cualesquiera de los espacios educativos que habitemos. Llegando ya al mes de noviembre, les compartí una segunda invitación para escribir. Detenernos una vez más para evocar alguna situación vivida en estos meses. Algo puntual, que haya sido importante para cada uno. Una situación, una conversación, una respuesta, una anécdota que no les haya pasado desapercibido. Con las familias, con los niños, con los compañeros de trabajo con nosotros mismos. No necesariamente tenían que ser historias “color de rosa”, porque apostamos a que de los errores también aprendemos. Tampoco situaciones necesariamente felices, porque sabemos lo importante que es dar lugar a la expresión de nuestros sentimientos y emociones. Sencillamente tenía que

ser algo que diera cuenta de alguna experiencia pedagógica de nuestra tarea en tiempo de cuarentena. Muchas de esas experiencias las convertimos en relatos que hoy se entretajan en un relato colectivo titulado “Docentes que cuentan en pandemia”. Un documento que circulamos en algunos profesorados de nivel inicial y en diversos ateneos de lectura de relatos convocados por la Red de Formación docente y narrativas pedagógicas. Relatos que reconstruyeron experiencias a través de la palabra escrita y así permanecerán vivas en la memoria. Testimonio de época, historización de una manera de ser docentes y hacer una práctica diferente. Reinventarnos, reconstruirnos, seguir apostando a una práctica transformadora, que sobreviva y que perdure.

“Algo así como docencia para llevar, ya sabemos que la sala dejó de ser nuestro escenario de trabajo, nuestro “campo de juego”. Hoy es pensar y planificar actividades de las cuales no seremos parte en el momento de acción y no conocemos el escenario, pensaremos e intentaremos transmitir nuestras ideas, formas o recursos, pero ¿Todos tenemos los mismos recursos, ideas o “bagaje cultural”? La entrega de “viandas”, se convirtió en el momento de intercambio presencial con las familias. Y la ventana improvisada por donde entregar nuestros recursos, “el campo de juego”. “Docente take away”,
de Martin Ortenzi.

Y nuevamente se generó el encuentro. “Docentes que cuentan en pandemia” permitió que docentes y estudiantes del profesorado se reunieran en torno a relatos de experiencias. El compilado llegó a manos de la profesora Liliana Ro-

dríguez y ella generosamente nos invitó a participar de un encuentro en el marco de su EDI 2: “Documentación Narrativa de la Práctica Docente”. Nuevamente los relatos como centro y motivo de conversaciones pedagógicas. Expe-

riencias de formación y profesión. Nuevamente el reconocimiento a través de la palabra, de la escucha, del comentario. Nuevamente la narrativa, construyendo puentes y los relatos de experiencia dando forma y sentido a nuestras experiencias.

“Agradezco mucho que nos hayan dejado participar del encuentro con los docentes. Para mí fue muy gratificante escuchar en primera persona los relatos de sus vivencias, me sirvió para poder seguir adelante con mi propio relato. Rescato mucho lo que se dijo en cuanto a que no hay relatos buenos ni malos, que es un momento de reflexión en el cual contamos lo que pasó y lo que nos pasó y que también es bueno hablar y compartir con otros el escrito para que nos ayuden a mejorarlo.” Natalia, estudiante.

Finalmente, llegué hasta aquí...

Llegué hasta el “aquí” de este texto, pensando en esa pregunta inicial con la que lo abrí y que sin dudas abrió a muchos sentidos, muchas experiencias o partes de ellas que fui recordando e hilvanando en una trama. Mientras escribía este

texto tuve que bucear en mi memoria, evocar recuerdos, personas, voces, escenarios, situaciones que por un motivo u otro provocaron un antes y un después. Un punto de inflexión. Un “darme cuenta que”. Una particular implicancia sensible y

conmovedora, un sentirme parte de una trama colectiva y transformadora. La experiencia nos transforma y la escritura también, después de ellas ya no somos ni pensamos lo mismo. Mientras escribía este texto, pensaba en ¿qué

era lo que me motiva a seguir escribiendo? La posibilidad, ***la necesidad y la tarea comprometida de construir sentidos, particulares, propios, heterogéneos que le dan identidad a cada práctica pedagógica***, a cada grupo de personas que se involucran en ellas, a cada tiempo y espacio que le da lugar. ¿De qué hablamos cuando hablamos de...? Es una pregunta que a menudo suelo hacerme y formularles a mis colegas y compañeros de trabajo. ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizajes significativos, de favorecer la autonomía en el niño, de involucrar a las familias en el jardín y de otras tantas cosas? ¿Qué podemos decir de todo ese universo que constituye nuestro contexto de prácticas y discursos, acuñando palabras propias? Muchas veces siento que nos adueñan palabras académicas que comienzan a pronunciarse desde nosotros mismos, apropiándose de nuestro lenguaje. Nos paramos desde allí como punto de enunciación, de certeza, de definición. Hablamos de nuestras prácticas pedagógicas con palabras de otros y quizás sin la menor intención y conciencia, comenzamos a homologar sentidos. Hoy por hoy, encuentro en la narrativa el camino para comenzar a hablar de nosotros mis-

mos, de nuestro propio campo de prácticas y discursos. La herramienta, el recurso, la posibilidad de tornar visible lo natural y obvio, de construir sentidos e intervenciones innovadoras, de tornar público el acontecer áulico, de posicionarnos en un punto de reflexión e invención sobre nuestro accionar pedagógico. Mientras escribía este texto, verán que aparecen muchas ideas y conceptos “escritura narrativa”, “Documentación pedagógica”, “relatos de experiencia”, entramados todos ellos en una historia que daba cuenta de un quehacer pedagógico, de una experiencia que pone en relieve la práctica como un terreno fértil para la producción de saberes y saberes haceres.

Pensaba en la narración y la vida, en la narración y la experiencia educativa. La narración como trama que nos constituye, que nos da identidad y pertenencia. Mientras escribía este texto, la misma se tornaba en relato. Relato de una experiencia que comparto con ustedes, dispuesta a generar encuentro y ponerse en conversación con otras muchas a través de las páginas del documento, estrechándoles la mano para transitar juntos el mundo de la documentación narrativa en la cotidianeidad de nuestra tarea docente.

La experiencia nos transforma y la escritura también, después de ellas ya no somos ni pensamos lo mismo.

Encuentro en la narrativa el camino para comenzar a hablar de nosotros mismos, de nuestro propio campo de prácticas y discursos. La herramienta, el recurso, la posibilidad de tornar visible lo natural y obvio, de construir sentidos e intervenciones innovadoras, de tornar público el acontecer áulico, de posicionarnos en un punto de reflexión e invención sobre nuestro accionar pedagógico.



Barrancas
Empedrado - Corrientes

Capítulo 2

LA ESCRITURA NARRATIVA: COMO TEXTO Y TRAMA EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

” La escritura de la experiencia tiene que tratar de decir algo que merezca la pena decir; de pensar en algo que merezca la pena pensar. La escritura de la experiencia tiene que “dar a ver” alguna cosa, tiene que “dar a pensar” alguna cosa, tiene que tratar de poner en palabras alguna cosa. “

Jorge Larrosa,
en “Palabras para una Educación otra”
Experiencia y alteridad en educación (2ª edición, 2016).

La escritura narrativa, primeras palabras en torno a ella

Este documento tiene la intención de acercar a los docentes a la escritura y muy especialmente, a la escritura narrativa. Apropiarnos de ella, recuperarla a partir de la oralidad. Tomarla como herramienta y ejercicio para acompañar nuestra práctica cotidiana y desde allí, volver hacia ella para indagarla y reflexionarla.

La escritura narrativa es una forma o registro de escritura que nos permite contar, narrar historias. Historias de las que fuimos protagonistas o testigos privilegiados. Historias que de una manera u otra nos han llegado, nos marcaron, nos dejaron

huella. Historias de vida, autobiográficas, biografías escolares, historias de formación y también de profesión.

Como docentes solemos contar mucho acerca de lo que hacemos en lo cotidiano de nuestra tarea docente. Las escuelas, nuestras salas y aulas, nuestra vida profesional está llena de historias que dicen acerca de nuestro ser y hacer, sentir y pensar docente. Historias que se constituyen en relatos orales, en el momento mismo en el que recordamos una escena, evocamos una voz, describimos una presencia. Escenas, lugares, personas, palabras,

sentires y acciones que en el mismísimo acto de narrar las vinculamos de tal manera que van configurando un sentido propio y particular para quien la cuenta. Nuestra intención es que a lo largo de este documento echemos mano de la escritura narrativa, la sintamos parte de nuestra tarea, podamos darle un espacio y tiempo, podamos dejarla fluir y teñir algunos de los documentos pedagógicos que habitualmente escribimos, tales como planificaciones, informes narrativos de niños, devoluciones a docente o directivo, proyectos. Pero también, nuestra invitación es a

que conozcan un poco más, acerca de la Documentación Narrativa de experiencias Pedagógicas en tanto dispositivo para el trabajo colectivo y horizontal vinculado a la sistematización de saberes pedagógicos “no documentados”. ¿Cuáles son estos saberes no documentados”? Todos aquellos que los docentes construimos al ras de nuestra práctica pedagógica. De nuestra vivencia y convivencia diaria de la que somos parte en los espacios educativos cualesquiera que sean, junto a niños, colegas docentes, personal auxiliar y familias. Saberes que dan cuenta de formas de hacer en función de un grupo de niños, estrategias que construimos atendiendo a las particularidades para que todos encuentren un lugar en la sala y en la escuela y también una identidad que se vaya construyendo con otros en el barrio y la comunidad.

Pero muchas veces sucede que esa construcción de saberes parte de una vivencia que, por algún motivo en particular, se transforma en experiencia. O, mejor dicho, la transformamos en experiencia vivida. Experiencias que quedan en nuestros recuerdos o se comparten entre docentes, o intentan plas-

marse en un papel, con el riesgo de que muchas veces se torna en un claroscuro que opaca los sentires que le dan vida y conmueven, las ideas y pensamientos que hicieron preguntas, los contratiempos y equivocaciones que hicieron dar marcha atrás con lo planeado, las veces que volvimos a empezar y los aciertos que nos impulsaron a seguir adelante. Las reflexiones e indagación de nuestras propias acciones y sus repercusiones, la mirada atenta y dispuesta hacia las infancias que nos mostraban caminos posibles para recrear proyectos. Todo esto muchas veces se opaca en las escrituras educativas. Toda esa experiencia se encorseta en estructuras académica e institucionalmente esperadas y validadas. Esas escrituras, muchas veces, corren el riesgo de quedar anónimas, iguales o parecidas homologando recorridos, intenciones, aprendizajes lugares, personas, sentires y vidas. Es por eso, que la documentación narrativa de experiencias pedagógicas habilita tiempos y espacios para que las voces de los docentes se tornen escritura y esa escritura dé lugar a un proceso por el cual puedan escribir sus experiencias a través de relatos de ex-

periencias. Relatos que luego serán documentos pedagógicos valiosos para indagar las formas en que los docentes llevan adelante su tarea en el marco de todas las diversidades posibles en las que esas prácticas tengan lugar. A través de esos relatos de escritura, la palabra de los docentes entra en conversación con otras tantas palabras que los especialistas del mundo académico ya han pronunciado y siguen haciéndolo.

Y allí está el valor de documentar las experiencias docentes y tornarlas públicamente disponibles, darles un lugar y legitimar su potencialidad para las conversaciones y debates pedagógicos en el campo educativo. “Expandir y reconstruir de manera más democrática la memoria pedagógica de los mundos escolares.” (Suárez, 2007).

Y allí está el valor de documentar las experiencias docentes y tornarlas públicamente disponibles, darles un lugar y legitimar su potencialidad para las conversaciones y debates pedagógicos en el campo educativo.

Un poco más sobre narrativa, autobiografía y el mundo educativo

La narrativa nos constituye como personas, como seres humanos, como sujetos de vínculo, de relación con otros que nos nombran, que nos van mostrando el mundo, que nos abren a ese mundo. **Somos seres narrados que luego seguiremos narrándonos con palabras que nos prestaron, con las que nos enseñaron, con aquellas que pudimos apropiarnos y con otras palabras a través de las cuales decidimos acuñar nuestras propias formas de decir y nombrar el mundo.** Es

así, como toda esta narrativa que nos recibió, nos envuelve y acompaña, nos va dando identidad y pertenencia y de esta manera sentido a nuestra experiencia. A medida que transitamos la vida vamos tomando la pluma para seguir narrando nuestra propia historia en la narrativa de muchas otras historias. Nuestra historia de vida y nuestras biografías escolares y formativas. Nos narramos a nosotros con y para otros.

Jorge Larrosa, pedagogo catalán muy cercano a

nuestro país a través de sus visitas y disfrute de ellas, nos propone pensar “experiencia” y “sentido”, como dimensiones de la vida humana, para intentar comprender la complejidad de la vida en las aulas, en las salas, en cualesquiera de los espacios educativos que habitemos. Es allí, cuando la narrativa se constituye como una forma de interpretar y darle sentido a las múltiples escenas educativas de las que como docentes somos parte en la cotidianidad de nuestra tarea.

Larrosa (2006) nos cuenta en primera persona:

“Tengo la impresión de que la palabra experiencia o, mejor aún, el par experiencia-sentido, permite pensar la educación desde otro punto de vista, de otra manera. Ni mejor ni peor, de otra manera. Tal vez, llamando la atención sobre aspectos que otras palabras no permiten pensar, no permiten decir, no permiten ver. Tal vez configurando otras gramáticas y otros esquemas de pensamiento. Tal vez produciendo otros efectos de verdad y otros efectos de sentido. Y lo que he hecho, o he intentado hacer, con mayor o menor fortuna, es explorar lo que la palabra experiencia nos permite pensar, lo que la palabra experiencia nos permite decir, y lo que la palabra experiencia nos permite hacer en el campo pedagógico”.

Narración y vida, narración y experiencia educativa. La narración como texto y trama que nos constituye, que nos da identidad y pertenencia y que nos convoca a construir sentido. Nuestra intención y

nuestra invitación es acercarnos a la escritura narrativa, sensibilizarnos y conmovernos con ella. Hacerla propia, pero no privada, construirla colaborativamente como herramienta, que nos ayuda a pensar nuestra

práctica, aclarar nuestros pensamientos, indagar acerca de eso que hicimos y lo que sucedió y también aquello que no. Vincularla con escrituras teóricas y curriculares escolares para que potencien un recorrido de ida

y vuelta entre la práctica y la teoría, una dialéctica que se nutra en cada uno de sus vaivenes. Hacer de la escritura un ejercicio persistente e insistente que nos acompañe en el hacer, que nos permita indagarlo, pensarlo, mejorarlo, transformarlo y

producir conocimiento. Nuestra invitación es también a vivenciar la escritura, sentirla parte, necesitarla, enriquecerla y compartirla. Hacer que a lo largo de este documento la escritura narrativa encuentre poros por donde filtrarse en la

tarea de ustedes, intersticios por donde fluir, recorridos se introduzcan en los pliegues de sus prácticas y la tornen transparente, pensada, interpretada, comunicable, colectiva, pedagógicamente valiosa y prometedora.

La escritura narrativa como “texto”, ¿a qué nos referimos con esta idea?

Pensamos en esta idea de la escritura narrativa como “texto”, para acercarnos al relato de experiencia pedagógica y su proceso de escritura en tanto dispositivo de indagación y formación colaborativa que pone en valor la palabra escrita de los docentes y aporta saberes y saberes haceres contruidos en y desde las experiencias educativas de las que forman parte. Hace ya más de dos décadas que la **Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas** se viene abriendo paso en muchos proyectos y políticas educativas, tanto en nuestro país como en otros de Latinoamérica, incorporándose como modalidad de formación-acción y participación docente a través

de estrategias narrativas y autobiográficas. Esta propuesta se sitúa en un conjunto de antecedentes en la formación permanente de docentes que ponderan su activa participación en procesos colaborativos de producción, intercambio y socialización de saberes profesionales, pedagógicos y didácticos vinculados con la propia práctica. **La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas** se presenta como un recorrido con cuatro momentos que conforman un itinerario sucesivo y recursivo que invita a los docentes a escribir relatos acerca de sus experiencias pedagógicas. Evocar y decir, decir y pensar, escribir y escribir y dar a leer, reescribir y volver a pensar.

“Un relato de experiencia cuenta una historia. Una de las tantas que los docentes vivimos a diario. Una historia que necesita de la evocación y el recuerdo para seleccionar ese acontecimiento que nos gustaría contar. Pero contar no solo lo que pasó, sino lo que nos pasó, de allí que esa vivencia se torne experiencia. A través de un relato de experiencia podemos conocer qué es lo que hay detrás de las decisiones de los maestros cuando enseñan. Sus variados puntos de vista, sus supuestos y proyecciones. La narrativa da lugar a que las prácticas escolares sean contadas por sus protagonistas en el lenguaje de la acción. En este sentido, los relatos de experiencias pedagógicas

nos enseñan a mirar el mundo educativo desde el punto de vista de sus protagonistas que no sólo describen, sino que interpretan e incorporan sus propias miradas y reflexiones otorgando sentido a lo que hacen y comparten diariamente en las escuelas¹⁰”.

El ejercicio de escribir nos permite tomar cierta distancia de nuestro quehacer cotidiano. Nos dispone a sumergirnos en una relación de ida y vuelta entre el pensamiento y la escritura, la escritura y el pensamiento. Sin embargo, si bien la escritura del relato es un proceso que nos implica e involu-

cra en primera persona, encuentra en otros con quienes compartimos su lectura su dimensión colectiva y colaborativa. Es allí donde el relato crece y la experiencia se enriquece, los sentidos se amplían y las miradas se conjugan. Es allí, donde cada relato toma profundidad en algunas de sus partes, talla relieves en otras, se entromete o se despliega, toma cuerpo y se potencia. Los relatos de experiencia son documentos pedagógicos que dan cuenta de lo que los docentes dicen, hacen, indagan y reflexionan sobre sus prácticas, construyendo un saber y

un saber hacer, que surge de la propia experiencia educativa.

El proceso de documentación narrativa de experiencias pedagógicas, no solo se construye a través del itinerario de escritura y el arribo al relato en su versión final, sino también, el impulso suficiente para que cada relato traspase la frontera del “adentro” de ese colectivo docente que acompañó su elaboración. Supere el ámbito de lo íntimo y de lo privado y trascienda hacia el “afuera”, con el deseo y la intención de compartirlo con otros docentes y adquieran dimensión pública.

El maestro Iglesias y nuestra querida Teresa Punta

El maestro Luis Iglesias, ha sido uno de esos maestros que, a través de su escritura, trascendió las fronteras de su aula, de su escuela, para dar a conocer y compartir su propio proceso de trabajo y el conocimiento que construyó a partir de él. Maestro y escritor, fue narrando sus búsquedas y hallazgos en la Escuela Rural N°11 de

Tristán Suárez. “Diario de ruta” (1963), es una de sus obras más reconocidas. Les compartimos este enlace para saber más sobre la obra del maestro Iglesias:

El camino de un maestro

<https://www.youtube.com/watch?v=4KY5R-TVqIx0>

Teresa Punta, docente y directora, también ha

escrito obras en las que toma la narrativa como esa palabra que enunciada desde el nosotros, cuenta y hace historia sobre su escuela. Una escuela que puede ser o parecerse a la nuestra. Docentes que al igual que nosotros parten de su experiencia y a través de la escritura la piensan, la hacen y transforman.

<https://www.youtube.com/watch?v=4KY5R-TVqIx0>

Compartimos un fragmento de
“Señales de vida: Una bitácora de escuela¹¹”:

“¿Cuándo empezaron?, nos preguntan. ¿Qué cambiamos?, nos preguntamos. ¿Cómo fue que fuimos cambiando? ¿Qué éramos, qué somos? ¿Cómo es que lo fuimos pensando? Fueron sucediendo cosas, nos fueron sucediendo. Y en ese sucedernos, “devinimos” ... ¿será? Sucedió otra escuela, y seguramente otras sucederán. Las cuestiones más cotidianas y de todos los días (o de una vez al año) se nos hacían vacías, y empezábamos a pensar cómo darles un sentido nuevo, no “llenarlas” de sentido. Queríamos cambiar lo que nosotras llamábamos “reflexionar” por un movimiento más alegre, algo que afirme, que cree, no movernos en la pura sombra de lo ya pensado. No queremos seguir sosteniendo referencias antiguas que pertenecen a problemáticas antiguas. Elegimos experimentar e indagar en los nuevos modos de existencia que nos van estallando a cada minuto en las manos. El cuaderno rodante, sobre el cual les vamos a contar más en estas páginas, es uno de los alimentos de estas escrituras. La mayoría de los relatos de cada capítulo parte de estremecimientos que quedaron impresos en alguno de nosotros y que a veces también volcamos en el cuaderno rodante.”

En el Capítulo 3, abordaremos la documentación narrativa con conceptualizaciones más precisas y orientaciones para que los docentes se inicien en esta escritura, como así también, los equipos de conducción ofrezcan espacios y tiempos para que este proceso tenga lugar, implicarse en procesos de escritura de relatos de experiencias. Entregarse y disponerse a la escritura, no solo requiere de ciertas condiciones externas a nosotros mismos que lo habiliten, sino y, sobre todo, la posibilidad y oportunidad para que cada quien se autorice a hacerlo. Muchas veces escribir implica exponerse, y más aún cuando eso que escribimos nos

pone a la intemperie y cuenta acerca de lo que nos pasa, lo que sentimos, lo que pensamos. Muchas otras veces, el escribir parece ser patrimonio de los que saben y militantemente, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas da lugar a que sean los docentes quienes asuman su implicancia y autoría.

La escritura de relatos pedagógicos nos convoca a que los docentes narremos en primera persona aquellas escenas pedagógicas de las que fuimos parte. Cuando la experiencia se torna relato nos da la posibilidad de volver vivencial y reflexi-

vamente sobre lo hecho para seguir construyendo nuevos saberes sobre la práctica, priorizando siempre el valor de la palabra, el registro de la experiencia vivida que deja testimonio de una época, de un ser hacer del oficio docente.

Hasta aquí hemos nombrado mucho al “relato”. Hablamos sobre él, su sentido, su trascendencia, su potencialidad. Todo relato parte de una experiencia que nos ha resultado significativa. ¿Qué entendemos por “significativa”? Una situación, una escena, un acontecer que nos dejó huella, que nos interpelló, que nos dio la posibilidad de advertir algo di-

11 Teresa Punta escribió “Señales de vida: Una bitácora de escuela” en el año 2016 y su edición se realizó en Lugar editorial.

ferente, transformador. Los docentes solemos contar muchas historias, el desafío y la apuesta es que podamos escribirlas. Escribir narrativamente una experiencia nos permite volver a lo acontecido y repensarlo, incorporando nuevas miradas, profundizando reflexiones, probando diferentes interpretaciones, otorgando sentido y construyendo conocimiento desde el hacer de cada día. “Doña, ¿Me compra una rosquilla?”, es un relato de experiencia que escribí allá por el año 2015.

Me encontraba como coordinadora pedagógica en el Jardín “Isauro Arancibia”, un espacio educativo que funciona en el Centro Educativo “Isauro Arancibia” y se vincula con el Programa Primera Infancia. Estaba allí, en una de las salas, cuando algo sucedió, “algo” que, luego, al llegar a casa, provocó en mí la necesidad de escribirlo. Una historia inigualable, como todas aquellas que se resguardan y perduran en los relatos de experiencia que escribimos los docentes.

Todo relato parte de una experiencia que nos ha resultado significativa. ¿Qué entendemos por “significativa”? Una situación, una escena, un acontecer que nos dejó huella, que nos interpeló, que nos dio la posibilidad de advertir algo diferente, transformador.

Relato: “Doña, ¿me compra una rosquilla?”

Docente: María Laura Galli
Coordinadora pedagógica
Jardín Isauro Arancibia¹²

“Era la hora del almuerzo. Carmen llevó a los niños y niñas al comedor. Mientras tanto, me quedé en la sala armando el espacio para las propuestas de la tarde. En un sector, junto a la ventana, algunas colchonetas, almohadas y mantas dobladas a los pies para Juana, Ismael y Ale que, en vez de jugar, prefieren hacer una siesta después de comer. En otro sector de la sala, cerca de la puerta, coloqué dos “gomas”, esas que se colocan en el piso para resguardar las caídas pero que al mismo tiempo ofician de base de color para la presentación de los materiales que ofrecemos. Sobre esas gomas azules coloqué cilindros de cartón duro de diferentes diámetros y alturas. Algunos parados, otros como si rodaran, algunos apilados, en fin, dispuestos de una manera que sea atractiva, que guarde cierta estética. Agregué luego algunos recortes de cartón con diferentes formas: círculos, rectángulos y cuadrados.

¹² completar descripción, no consigna en el documento

Algunas de esas piezas las dispuse intercaladas entre los cilindros apilados, otros como abanico de naipes sobre la goma. Otros, sencillamente dispuestos sin ninguna geometría.

Frente a ese sector, acomodé una mesa contra la pared, cubierta con una tela brillante y libros expuestos sobre ella. Seguidamente, una mesa más, con algunas sillas alrededor para que los niños/as puedan mirar y leer las imágenes de los libros. A veces, hay quienes prefieren llevárselos a las colchonetas y mirarlos antes de dormirse.

Se abre la puerta, Ismael y Juana se acercan a la mesa de libros. Hojean algunos de parado y luego, casi en simultáneo se recuestan en las colchonetas y se arropan. Carmen, la maestra de la sala, entró con Ale de la mano, con los ojos medio entreabiertos. Lo recuesta en las colchonetas y se sienta a su lado. Una o dos caricias en la frente y ya se quedó dormido.

Byron hace un recorrido por toda la sala. Florencia lo sigue. Mira a Ale, su hermano, y lo ayuda a taparse. Se acerca a la mesa de libros. Mira las tapas, intenta abrir el "Sapo enamorado", pero no convencido se dirige al sector de construcciones donde estaban preparados los cilindros y cartones. Florencia, lo sigue.

Los mira, toma uno y luego otro, los suelta. Así sucesivas veces, probando, mirando, pensando...tal vez. Derriba los dos que estaban apilados. Luego, selecciona los cilindros más cortos, los que vienen dentro de las cintas de embalar. Comienza a apilarlos nuevamente, intercalando un cilindro, un cartón, un cilindro, un cartón. Hace varias torres, escalonadas, bastante alta una de ellas. Se pone en puntas de pie para colocar el último.

- "¿Doña, me compra una rosquilla?", me preguntó Byron.

- "¡Claro!", le respondí. Tomé unas tiras de cartón que me habían quedado, sobrantes de las piezas recortadas. ¡Semejante invitación merecía ser retribuida con algo de dinero!

-Hola Doña, ¿quiere una?, me preguntó Byron ofreciéndome uno de esos cilindros que ya se estaban transformando por medio de un acto creativo e imaginario.

- ¡Sí, claro! ¿Cuánto sale?, le pregunté interesadamente.

- "Sírvase, mmmmm, ¡5 pesos!", responde al tiempo que me entrega una "rosquilla" sobre un cartón a modo de servilleta.

- "¡Muchas gracias! Mmmm, ¡Qué ricas!", le dije al darle un bocado al aire.

- “¡Y calentitas! Hija, ¡quedate sentadita que estoy trabajando!”, le dice Byron a Flor que estaba jugando tímidamente con las “rosquillas”, digo con los cilindros. En realidad, no sé bien con cuál de las dos. Flor se queda sentadita, en cuclillas, sonríe y parece aceptar ese rol.
- “Uno, dos, tres, cuatro y cinco”, cuento y le doy cinco recortes de cartón.
- “¡Señora, tome el vuelto!”, recibe mis “billetes” y me devuelve uno.
- “¡Señora, señora, se va el tren, corra!”
- “¡Uh, es verdad! Chau, gracias, ¡¡hasta mañana!!”

Improvisé dos sillas, a un costado y allí me senté. Lo saludé por la ventana y el vendedor también lo hizo.

- “¡Rosquillas, rosquillas!”

En menos de unos pocos instantes, baje del tren. Tomé mi cartera y me dejé tentar nuevamente por esas ricas rosquillas.

- “Hola señora, ¿cómo está?”
- “¡Muy bien! ¿y usted?”
- “Bien, con mi hija que me acompaña. Quedate ahí quietita eh?, que estoy trabajando. A la tarde termino y nos vamos para Moreno.” Byron vuelve hacia mí y me acerca una rosquilla.
- “¡Sí, claro! ¿Cuánto es?”
- “5 pesos”, responde contundentemente.

Le doy una sola tira de cartón, la única que tenía...el vuelto... ¿recuerdan?

Byron la toma, y me devuelve otra tira.

- “¡Corra, corra señora! Se va el tren. Este va de Once a Moreno. Después vuelve para Capital. ¡Corra, corra! Hice varias veces este recorrido, sola, hasta que, en un momento dado, Juana se despierta y Byron pregunta: “Señora, ¿es su hija!! Ahí tiene un asiento para ella. Viajamos varias veces con Juana, compramos varias rosquillas, hasta que luego de varias compras, nos vimos obligadas a devolverlas para recuperar el stock de venta. Mientras tanto, el joven vendedor le dijo cariñosamente a su hijita: “Me quedó una rosquilla. ¿Es para vos hija! ¡Muy bien! Bueno vamos a casa que mañana volvemos.” El tren se alejó en la distancia metafórica de la imaginación.

Quizás podría haber iniciado este relato contando que esta escena de juego tuvo lugar en una sala de un que recibe a niños cuyas familias se encuentran en situación de calle. Que mientras estos niños están en la sala sus mamás y papás intentan cursar contra todo pronóstico vulnerable, el segundo ciclo de nivel

primario en Centro Educativo Isauro Arancibia. Que Byron tiene 3 años y medio, que su mamá es adicta y atraviesa difícilísimos períodos de abstinencia. También podría contarles que la tarea en este jardín asume ciertas características que más allá de concebirlas como dificultades, se transforman en desafíos y particularidades que asimilamos en nuestra tarea: grupos de niños de edades heterogéneas, asistencia irregular, rotación y fluctuación de los niños durante todo el año, zapatillas rotas, necesidad de baños y de comida caliente. Características todas ellas que se desprenden de inimaginables situaciones de vulnerabilidad que se inscriben en esas familias día a día, minuto a minuto. Paso a paso, respiro a respiro. Sin embargo, preferí presentarles a Byron de otra manera: a través de su juego, de la invitación a jugar que recibí amorosamente. Preferí presentarlo recuperando sus palabras, su imaginación, sus conocimientos acerca de lo cotidiano, su experiencia de vida. Preferí presentar este espacio educativo describiendo escenarios de juegos, materiales, propuestas. Preferí relatar la escena de juego impermeable a condicionamientos, a coletazos de pobreza y marginalidad. Pretendí hablar “con” Byron y escucharlo, en vez de hablar “de” él y silenciarlo. “Doña, ¿me compra una rosquilla?”

Es este el momento en el que el texto, deja de ser propio y nos trasciende. Cuando llega a otros que lo leen en voz baja y se meten en su mundo. Este relato nos permitió compartir una de las tantas escenas que suceden en la intimidad de nuestra tarea. Tal vez hubo algunos pasajes en los que se vieron reflejados o tal vez, la lectura les hizo recordar alguna otra experiencia que hayan vivido. Hubo detalles que describieron minuciosamente la organización

de las propuestas, la utilización de los espacios, la disposición de los materiales.

También advertimos cierta dinámica de organización de la jornada, la simultaneidad de propuestas, la centralidad de los niños y el respeto por sus iniciativas y elecciones. La reconstrucción de algunos diálogos nos permitió escuchar sus voces y mis intervenciones. La manera en que el guión lúdico se desplegaba y ofrecía indicios vinculados a la vida fami-

liar de ese niño y los entornos que hacían al paisaje de su vida por fuera del jardín.

El párrafo final, condensa la intriga narrativa del relato. Busca complicidad con el lector. Interpela nuestra mirada hacia las infancias y sus desigualdades culturales y sociales. Resalta el lugar privilegiado del juego en la vida de los niños y sobre todo, en el ámbito educativo como oportunidad y garantía de que ese derecho pueda ser ejercido.

La escritura narrativa como construcción de una “trama”, ¿a qué nos referimos con esta idea?

Con esta idea de “trama” nos referimos a las muchas escrituras pedagógicas que son parte de nuestra práctica docente cotidiana. Tal como hemos visto hasta el momento, decimos que la narrativa se despliega llanamente en los relatos de experiencias pedagógicas, pero también puede hacer trama en otros escritos pedagógicos que son parte de la práctica docente cotidiana, tales como las planificaciones, los informes narrativos de los niños, las observaciones de actividades y sus devoluciones, en la medida en que reconocamos su potencialidad formativa y legitimemos su valor pedagógico. La escritura narrativa recupera y torna visibles las decisiones e indecisiones, las acciones y los motivos. Los aciertos y desaciertos que forman parte de cada práctica pedagógica.

La narrativa teje esa trama en la que se diseña una práctica, se piensa una intervención, se planifica una propuesta, se implementa y se evalúa, y se vuelve a diseñar. Es

aquí donde tiene lugar la escritura en tanto ejercicio que se impregna en la tarea diaria. La escritura como ejercicio que colabora y andamia, potencia la indagación y fortalece la reflexión sobre la propia práctica. La escritura como gesto de dar a leer y compartir con otros el ejercicio del oficio. La escritura como ese espejo en donde verse reflejados en lo similar de una experiencia, y reconocerse diferente en lo ajeno que se pueda interpretar. En esa trama no se jerarquizan saberes, sino que se comparten, se enriquecen y democratizan. Son saberes que construimos desde nosotros en relación con otros, en el diálogo con los textos, en el encuentro entre nuestras ideas y miradas y las de quienes forman parte de los equipos institucionales. Acompañar a los docentes es valorar sus experiencias, interpretar de manera conjunta los sentidos y significaciones que se ponen en juego, transformarlas en motivo a indagar y profundizar su reflexión.

La escritura narrativa recupera y torna visibles las decisiones e indecisiones, las acciones y los motivos. Los aciertos y desaciertos que forman parte de cada práctica pedagógica.

La escritura narrativa produce un “proceso permanente de ida y vuelta entre lo personal y lo colectivo, nos narramos engarzando nuestras vivencias a nosotros mismos, y también las narramos a y con otros, así la forma narrativa es ese discurso capaz de sostener la capacidad perceptiva del grupo y las singularidades que lo integran.”

(Falbo, 2017)¹³



¿Cómo pensar en la escritura narrativa como construcción de una trama que acompañe nuestra práctica cotidiana brindándole forma y sentido? ¿Cómo hacer de la escritura narrativa un recurso potente y valioso para producir conocimiento?



Quizás este fragmento acerca del “Período de recibimiento y acompañamiento inicial” en espacios educativos que reciben a hijos de alumnas madres y padres y que funcionan dentro de escuelas medias, nos permita pensar juntos las posibles respuestas y sobre todo poder abrir muchas preguntas más.

“El período de recibimiento y acompañamiento inicial describe esos primeros días en que recibimos a las niñas y niños que vienen por primera vez a la sala o nos reencontramos con aquellos/as que continúan del año anterior. Los años de pandemia incluyeron otra categoría para reconocer: aquella niñas y niños a quienes conocíamos solo a través de las pantallas y ahora nos reencontramos en mirada, cuerpo y presencia. Nos dedicamos a que puedan transitar lo más feliz y placenteramente posible el desafío que implica este proceso, que es ni más ni menos que comprender el encuentro, desencuentro y reencuentro con su mamá o papá, iniciando lazos amorosos con otras adultas y adultos que progresivamente

13 Falbo, G. (2017). El poder de la narración. Escritores, periodistas, lectores y medios. Rosario: Homosapiens.

pasarán a ser personas significativas para él o para ella. Un proceso que requiere del tiempo como condición indispensable.

Recibir y acompañar son acciones que se mantienen a lo largo de todo el año. Recibir cada día implica siempre una oportunidad de encuentro y fortalecimiento de vínculos a través del juego, del sostén y el contacto con otras y otros, del diálogo gestual y de la palabra que crece. Acompañar cada día implica estar al lado de cada familia, complementándonos con ellas en la crianza para que puedan sostener y finalizar su escolaridad. Enfatizamos el concepto “inicial”, ya que no se refiere a un período de tiempo determinado por calendario escolar, sino que es “inicial” para cada niña y niño que llegue a la sala, que inicia su historia en ella.

Intentamos que este período se inicie unos días antes del comienzo de clases regulares de las y los estudiantes madres y padres, de manera tal, que puedan dedicarle tiempo y tranquilidad a sus hijas e hijos. Al mismo tiempo, les dará la posibilidad de disfrutar de ese primer día de clases y reencuentro con compañeras y compañeros, atender a las profesoras y profesores en sus primeras presentaciones, sabiendo que su hija o hijo también disfruta de su propio espacio. Planificamos los primeros “encuentros de juego” con las familias. Tomamos en cuenta nuestros conocimientos en relación con el desarrollo y particularidades de las niñas y niños en estas edades. Al mismo tiempo, nos basamos en experiencias previas, observaciones realizadas de niñas y niños en otras propuestas. Recordamos a qué le gustaba jugar a quienes regresan del año anterior, cuáles eran sus juegos y objetos preferidos. Con todo este bagaje planeamos estos primeros escenarios de juego. Al mismo tiempo, una mesa ubicada en algún lugar de la sala, permite que una de las maestras converse con las mamás y papás, mientras que la otra permanece disponible para las niñas y niños. Este momento es ideal para que las alumnas madres y alumnos padres puedan establecer los primeros lazos con las docentes y al mismo tiempo, que las docentes conozcan a las niñas y niños no solo a través de sus propias expresiones sino también a través de las palabras, de los gestos, la manera en que la mamá o papá se vinculan.

Con el escenario allí desplegado y en acción, las mamás y papás van conociendo qué es lo que hacemos y de qué manera. Telas de colores cubriendo algunos muebles, gomas en el piso para presentar los materiales, objetos de uso cotidiano dentro de algunas cestas, imágenes artísticas pegadas en la pared

a baja altura o dentro de cajas enormes en donde puedan meterse dentro. Tules para taparse y esconderse. Así es mucho más sencillo y vivible contar qué hacemos y por qué, qué necesitan y les gusta a los niños en estas edades y cómo podemos ofrecerles experiencias que los enriquezcan al crecer. La presencia de las mamás y papás en estos primeros encuentros también nos enseñan mucho. Conocemos cómo les hablan a sus hijas e hijos, como juegan con ellos, como las o los calman, como los arrullan o duermen. Primeros pasos, primeros momentos, primeros encuentros para acompañar y formar parte del proceso de crianza dentro de un espacio educativo^{14 - 15}”.

De este modo, cuando la escritura narrativa se entrama en la cotidianeidad de la tarea docente y construye formas de ser y hacer docente en la particularidad de una sala y de una institución. Las escrituras pedagógicas abren espacios de diálogo y conversación entre docentes en torno a sus prácticas, se enriquecen los espacios de intercambio, se democratizan los conocimientos, se producen y hacen propios, comunes, contextuali-

zados e identitarios. Corría el año 2016, luego de esos días de licencia, regresé al Espacio Educativo “Luz de Luna ¹⁶”, del cual era coordinadora pedagógica. Allí estaban Muriel y Laura, docentes del espacio. Algunos niños, entre ellos Baltazar. Luego de saludarlos, me quedé a un lado, sentada y observando todo lo que allí sucedía. Minutos después, busqué mi cuaderno y comencé a anotar algunas palabras, sensaciones, preguntas, frases

que escuchaba. Esos días de ausencia me habían dado la extrañeza necesaria para mirar de otra manera, para advertir otros detalles, otros gestos. Al día siguiente les envié a las docentes mi devolución acerca de lo que había observado esa mañana. Un texto que partió de esas breves y espontáneas anotaciones y luego, se fue nutriendo con pensamientos, reflexiones e interpretaciones sobre esa práctica que había vivido y observado.

“Regresar a un lugar conocido después de un tiempo de ausencia, hace que la mirada se reencuentre con lo familiar desde un lugar de lejanía y recuerdo, y en esa rara sensación del volver a mirar, uno lo hace de otra manera, inquieta por encontrar lo conocido y buscando aquello diferente. Algo así me pasó la semana pasada, cuando regresé después de unos cuantos días de licencia (mi hija, Lucía, estuvo enferma).

Al llegar a la sala, más precisamente al pequeño pasillo de entrada a la sala, me encontré (valga mi sorpresa) con un hermoso espacio de juego. Un es-

14 - Galli, M. L. (2022) Fragmento extraído de “La primera infancia junto a las maternidades y paternidades adolescentes.” En “Diversidad para la Igualdad. Derecho a la educación desde la cuna”, Violante, R., coord., Praxis Grupo Editor.

15 - Espacio Educativo “Tinku” y Espacio Educativo “Luz de Luna”, Programa Primera Infancia, Ministerio de Educación GCBA.

16 - Espacio Educativo “Luz de Luna” del Programa Primera Infancia, ubicado en el Colegio N° 13 “Thomás Espora”, en el barrio de Liniers, CABA.

pacio más que se sumaba al de la sala. Un espacio ganado lúdica y creativamente al espacio físico de la sala. Un espacio que les ofrecía a los niños/as, la posibilidad de disfrutar de otro lugar para desplazarse, para cambiar de clima, un lugar semiabierto, con vista al patio, con luz natural, con la visual a otras personas que hay en el colegio, (alumnos y profesores).

Los pisos de goma de colores enmarcaban una propuesta de exploración de objetos: bidones transparentes con diferentes aberturas y tapitas de gaseosas, palanganas (en algunas de ellas se ofrecen las tapitas, otras están vacías). Una cortina de tiras de tela, de la cual colgaban objetos plásticos, que llamaban la atención especialmente por sus colores vivos y por el sonido que producían algunos cuando los niños/as los tocaban, los agitaban y golpeaban entre sí.

Ingresé a la sala, con ganas de volver a verlas y con la intriga de ver qué propuesta recibía a los chicos ese día. Ese día, como todos los días, ya que es la manera en que comienza la jornada en la sala. Las maestras preparan escenarios de juego con propuestas diferentes, pensadas para todos los niño/as y para cada uno en particular, atendiendo a la variedad de edades que conforma el grupo. En el sector de los bebés, estaba la "cuna-casita", refugio/escondite y lugar de descanso, de intimidad o sueño. A su lado, la colchoneta con algunos almohadones, reflejados en el espejo que hay en la pared, rodeado de rostros de hombres y mujeres, de niños/as y adultos, sonrientes y serios, claros y oscuros, diferentes, individuales, como somos todos. Ese lugar se usa especialmente para que los niños/as se recuesten y duerman sus siestitas o bien, cuando llegan dormidos desde sus casas, puedan continuar su sueño allí.

En el piso había otra propuesta de exploración: latas de diferentes tamaños y una serie de objetos diversos para poner y sacar, llenar y vaciar, trasvasar. Todas ellas duplas de acción a través de las cuales los bebés y niños/as pequeños manipulan y exploran los objetos de su entorno, el mundo. El mueble divisor, en el que habitualmente está apostado la caja de retroproyector (o el retro cuando se usa), algunas mochilas y otras cosas, esta vez, se había transformado en un atractivo expositor de libros. Una tela amarilla lo cubría y algunos libros estaban allí, a la vista, entreabiertos, expuestos, como una tentadora invitación a entrar en el mundo de la ficción y de la imaginación.

Sobre la mesa, el mantelito individual de siempre, con una canastita de papel reciclado tentaba con ricas galletitas, una o dos mamaderas, el mate, un vasito de yogurt. Una invitación a desayunar para aquel que así lo quiera, tanto los niños como los adultos, lo que impregna de un aire familiar y amoroso.

Así comienza la mañana, así se recibe y se espera a los niños/as y a sus mamás. Así también nos reciben a quienes visitamos la sala con otras funciones. El señor de la leche, Manuel el camarero, Luisito, el repartidor del concesionario, Graciela, la auxiliar Laura, la coordinadora de Primera Infancia, las alumnas madres (más madres que alumnas en ese pequeño ámbito). Todos tienen un rol fundamental y gozan de un reconocimiento y pertenencia particular en esta sala.

Así es como Luisito, cumple un rol fundamental, que excede su reparto. Baltazar sabe que cuando él llega con la comida, "falta poquito" para que su mamá venga a buscarlo. Ese saber, esa anticipación, esa previsibilidad alimenta su confianza para que se fortalezca el vínculo con las maestras, con los otros niño/as, con el espacio de la sala. Balti, lo sabe, además, porque Laura L., Laura G, Vane o Muri, se lo han dicho muchas veces y de muchas maneras. Todas ellas cálidas, contenedoras, respetuosas. Todas ellas pronunciadas con la absoluta convicción de que las palabras no se dicen de una vez y para siempre. Las palabras se reiteran, se entrelazan, envuelven, calman, abrazan y acarician.

No solo la palabra está presente en todo momento, disponible, invitando, proponiendo, alegrando, ofreciendo. La mirada también está presente, con las mismas características. La mirada dice, calma y acompaña. Cuida como el ejemplo que nos contó Laura L., cuando le dijo a Baltazar: "Esta vez vos podés ir hasta el baño y yo en vez de ir con vos, te voy a acompañar con la mirada y también te voy a cuidar con la mirada." "¡Me cuidaste!", le dijo Balti cuando regresó.

La palabra y la mirada se muestran enlazadas en estas queridas maestras, en una amorosa comunión. Sus cuerpos acompañan el ritmo de los movimientos de los niños y sus tiempos. Nada se adelanta a

esos tiempos y ritmos. Nada embate ni presiona. Los niños/as son los que marcan el pulso, las maestras los acompañan. La mirada de ellas se anticipa a las acciones de los niños/as, a sus impulsos, al devenir de sus juegos, de sus sueños, de sus ansiedades por esperar el pecho de la mamá, o el momento en que vienen a buscarlos. Las palabras vienen luego. Respetuosas. Cálidas. Amigables. Divertidas. Confiables.

"Querés que cerremos la reja del patio? Vamos juntos, te acompaño." "Me parece que tenés hambre, y no te gusta la mamadera, ahora vamos a llamar a mamá para que te dé un poco de teta." "Te gustaría leer algunos libros? Si querés que te los lea decime, sino podés leer vos las imágenes" "Se volcó un poco el yogurt, te acompaño a buscar una rejilla." "Disculpáme que voy a usar el celu ahora, pero te cuento, le estoy mandando un mensaje a mamá y a las otras mamás para preguntarles si mañana van a venir a la escuela." "No hace falta que comas todo. No depende que comas mucho o poco para que te vayas. Solo depende de que sea la hora".

Estas frases, las cuales traté de evocar con toda la fidelidad posible, no son solo frases "dichas", sino que son "frases corpóreas". Una expresión que me animo a inventar para poder describir lo mejor posible, un modo de actuar que se hizo carne en cada una de las maestras. Una hermosa conjunción entre el pensar, el decir y el hacer. Muchas veces leímos a Pikler. Subrayamos frases, resaltamos palabras, anotamos al margen. Nos interesamos por la autonomía, por dejar hacer al niño/a, todo lo que puede hacer, por dejar de hacer todo aquello que él pueda hacer por sí mismo. Nos sorprendimos mirando videos, escuchando a colegas que adhieren a su teoría, a raja tabla, sin bemoles. Y de repente, un "de repente" que caracteriza el proceso de aprendizaje de los niño/as, y el insight, estas queridas maestras hicieron carne todo eso que aprendieron y que aprehendieron, con convicción, con naturalidad, con transformación".

**Visita al Espacio Educativo "Luz de Luna".
Devolución a partir de lo observado y vivido.
María Laura Galli
Coordinadora Pedagógica**

Días después, recibí un mail de Laura, la docente del espacio y decía:

“Con los ojos brillosos, ¡¡¡te doy GRACIAS!!!, porque tu devolución fue un hermoso texto que me permitió ver con otros ojos lo que estaba ha-

ciendo. Tu relato me reflejaba y mostraba todo lo que podía hacer y quizás no me daba cuenta cuan valiosa que era. Después de leer tu hermosa devolución sentí que tu mirada también me cuida, como la mía

cuida a Balta. Será que una simple, pero verdadera mirada nos da motivos para seguir, para caminar, para crecer. Cuando alguien nos mira, sabemos que estamos allí y eso lo es todo”.

Texto y trama, aprendizaje y transformación

Cuando escribimos un relato de experiencia o cualquier otro texto pedagógico en clave narrativa, necesariamente elegimos ciertos aspectos, enfatizamos otros y omitimos algunos. Para contar la propia experiencia, quien escribe organiza la trama a la que le otorga una cronología particular, interpreta y construye sentido pedagógico. El relato es siempre una versión de lo acontecido. Pondera la verosimilitud por sobre los registros densos y estáticos de los hechos. Es a través de la reflexión e indagación de lo sucedido que quien escribe talla la forma y amasa el contenido.

Narrador y lector se encuentran en la trama, se conmueven, movilizan su pensamiento y revisitan sus acciones, cuestionan su propia práctica y la po-

tencian. Escribir implica comprometerse narrativamente con la experiencia. Escribir supone una constancia, un ejercicio de pensamiento, un aprendizaje y

transformación. Quien escribe deja de ser el mismo en el movimiento mismo de la escritura y al terminar el texto narrativo deja de ser quien era al iniciarlo.



Parroquia Santa Ana de los Guácaras
Santa Ana de los Guácaras

Capítulo 3

LA DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS: COMO DISPOSITIVO DE FORMACIÓN

“Llevar adelante procesos de documentación narrativa implica que esos relatos circulen en otros colectivos de docentes; superen la frontera del “adentro”, de lo privado, de lo íntimo; y que esos mismos relatos pasen hacia “afuera”, sean compartidos y tomen dimensión pública.

Y todo esto porque como educadores que trabajamos con las palabras, pocas veces escribimos sobre lo que hacemos, lo que sabemos, lo que aprendimos en el mismo despliegue de nuestra práctica, de aquello que anhelamos con tozudez, de aquello que nos sale bien o de aquello que no nos ha salido tan bien.” ¹⁷

Paula Dávila

Su enfoque teórico y metodológico

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas se inscribe en el campo de la investigación educativa como una modalidad particular de indagación e interpretación del mundo escolar, a través de las compresiones, interpretaciones, construcciones y reconstrucciones que los docentes hacen cuando escriben, leen, reflexionan y conversan sobre sus propias prácticas pedagógicas. Cuando la experiencia se torna en relato trasciende los límites de las salas y de las aulas para convertirse en documentos pedagógicos que toman dimensión pública.

17 CEA/Programa nacional de Formación permanente 2022. Curso: “Documentar las experiencias pedagógicas: narrativas, investigación y formación docente”. Clase 1: Indagación y reflexión de las prácticas: documentar narrativamente las experiencias pedagógicas.

La documentación narrativa constituye un dispositivo para el trabajo docente colectivo y horizontal vinculado a la sistematización de saberes que se construyen al ras de la tarea cotidiana a partir del decir y escribir de quienes la llevan adelante, con la intención de generar y potenciar procesos de indagación y formación en relación con la propia práctica, el desarrollo del rol, la gestión institucional, como así también la comunitaria. Habilita un espacio y tiempo para que las y los docentes escriban, lean, comenten y conversen sobre sus prácticas cotidianas y propone al mis-

mo tiempo, un proceso de escritura que culmina con la elaboración de relatos de experiencias pedagógicas. Este proceso se desarrolla en el marco de un itinerario que presenta momentos sucesivos y al mismo tiempo, recursivos propiciando la conversación, la reflexión y la interpretación del mundo educativo desde el punto de vista de sus protagonistas y la posterior publicación y circulación de los relatos producidos. Cuando los docentes narran, es su voz la que enunciada en primera persona interpela y significa pedagógicamente sus prácticas. Reconocen sus acciones

y decisiones, revisan estrategias y evalúan procesos, indagan formas de enseñanza y revisan concepciones en torno a las infancias, el rol docente y los procesos de aprendizaje y la perspectiva de derechos. Documentar narrativamente la propia práctica significa indagarla cualitativamente, volver sobre ella como oportunidad para resignificarla, reorientarla y reconstruir los sentidos pedagógicos que la fundamentan. De este modo, los docentes se convierten en sujetos productores de conocimiento fundado en un saber y un saber hacer que le es propio, compartido y colectivo.

La escritura de relatos de experiencias pedagógicas nos permite tomar distancia sobre nuestro quehacer cotidiano. Recuperar experiencias que por algún motivo “valen la pena” ser contadas, evocadas nuevamente. Experiencias que entran en sentidos a partir de esas simples y fugaces escenas que nos suceden a diario, que nos toman como protagonistas o testigos. Experiencias que nos marcan, nos dejan huellas, nos emocionan, nos transforman y nos hacen sentir el ardor de salir a contarlas y compartirlas. De esta manera el ejercicio de escribir se convierte en un recurso transformador de nuestra tarea. La narrativa como género reconoce la implicancia de quien escribe. La y lo involucra y hace parte. le permite contar no solo lo que pasó, sino lo que pensó y sintió.

El relato de experiencia nos da la posibilidad de volver sobre lo hecho para seguir construyendo nuevos saberes sobre la práctica. Poner de manifiesto las decisiones, saberes y supuestos que un docente toma en el proceso de su quehacer profesional; favorece la reflexión y la deliberación sobre dichas decisiones, saberes y supuestos; posibilita la socialización y la significación colectiva de lo narrado. Cobra sentido pedagógico tanto para los maestros que la escriben, como para los maestros que van a oírla. “Se trata, pues, de provocar el encuentro y la comunicación profesional entre docentes sobre las cosas que hacen, suspender el aislamiento, ser tolerantes y genero-

sos para hacerse cargo de la responsabilidad de contar lo que hacen para que otros, en similares o diferentes situaciones, tomen de eso lo que les parezca, se apropien de alguna manera siempre distinta de la experiencia contada, vuelvan sobre ella, la imaginen y dibujen otra vez, discutan, la enriquezcan o la rechacen en parte” (Suárez¹⁸, 2007). Si bien el docente es quien en un acto de escritura íntimo consigo mismo se dispone a escribir su relato, es la lectura y el comentario entre pares lo que le imprime al relato su dimensión colectiva y colaborativa. Es allí en donde el texto se amplía, profundiza y enriquece con otras miradas, se complejiza y potencia con otras perspectivas.

Da la posibilidad de volver sobre lo hecho para seguir construyendo nuevos saberes sobre la práctica.

El itinerario de escritura

El proceso de escritura va recorriendo un itinerario narrativo que presenta momentos sucesivos y recursivos. Es decir, **no se escribe de una vez y para siempre, sino que al escribir vamos y volvemos una y otra vez sobre nuestro propio texto. Idas y venidas, avances y retrocesos, expansiones y retraimientos.** Operaciones discursivas y narrativas que van entramando el

texto, construyendo la trama narrativa del relato. **La escritura supone esa recursividad entre lo que pienso y lo que escribo, entre lo que leo y quiero decir, entre lo que reescribo y doy a leer.** Ese dar a leer es todo un acto de generosidad hacia quien se dispone a leer y comentar ese texto. **Quien lee un relato, también se dispone a ofrecer un gesto de generosidad**

a través de comentarios que giren en torno a lo leído. Comentarios que buceen el mundo que nos cuenta el relato a través de sugerencias o preguntas. Preguntas que más que respuestas certeras busquen nuevas preguntas, que abran sentidos, que inviten a tallar relieves en el texto o profundizar en detalles que resalten esa experiencia en toda su singularidad.

18 Daniel Suárez, Prof. Titular del Dpto. de Cs de la Educación e investigador del Instituto de Investigaciones en Cs de la Educación de la FFyL de la UBA. Director del Programa Formación Docente y Documentación Pedagógica de la Sec. de Extensión y Bienestar Estudiantil de la misma facultad.

El itinerario de escritura presenta cuatro momentos que van desde la identificación de la experiencia o parte de ella, que se quiera narrar, hasta el momento en que el relato se torna públicamente disponible.



Identificar y seleccionar: es el primer momento en el que las y los docentes que deciden escribir un relato, o

son invitados a hacerlo, se entregan a su búsqueda. Bucean en su memoria, intentan evocar aquellas situaciones acontecidas en su práctica pedagógica que por algún motivo les haya resultado significativas. Escenas que tengan un valor y relevancia particular. Lo significativo de la experiencia a seleccionar tiene que ver con su potencia para reflexionar pedagógicamente, de manera colectiva.

En ocasiones, este momento nos lleva a “dialogar” con nosotros mismos. Recordando algunas o muchas experiencias y desplegando estrategias para traerlas hasta el hoy: **fotografías, anotaciones, planificaciones, objetos, libros y también, nos puede llevar a “abrir conversaciones con otros”**. Colegas que compartieron la experiencia con nosotros, directivos, familias, familiares o amigos a quienes les hayamos contado algo en aquel momento. Todas estas estrategias son viables a la hora de identificar esas experiencias y luego, seleccionar alguna de ellas para escribirla.

Hay quienes sostienen que una vivencia se torna experiencia porque hubo “algo”. **Un “algo” que nos marcó, que nos dejó huella, que no podemos olvidar.** ¿Hay algún “algo” o “huella”

podríamos convidar a través de su escritura? ¿Qué será ese “algo” que es diferente a otros? Quizás podríamos pensarlo como un “algo” que nos marca, que nos deja huella, que no podemos olvidar. “Algo” que nos hace sentir la necesidad y el deseo de salir corriendo a contarlo y compartirlo. “Algo” que no queremos dejar en el olvido, como tantas otras situaciones cotidianas. “Algo” que hace de esa situación, escena, gesto, palabra o silencio, un motivo para darnos cuenta, para aprender, para indagar y reflexionar sobre nuestra práctica docente. “Algo” que nos interpele, que nos mueva en nuestras creencias, que desmorone nuestras certezas, que nos hace ver de otro modo, que nos permite conocer otras formas de decir, de pensar, de hacer. Un “algo” que se puede corporizar de muchas maneras. Tal vez, en lo dicho por un niño en una conversación, o durante el desarrollo de un juego, una intervención docente oportuna, una propuesta pedagógica que da lugar a las iniciativas de los niños, un gesto que da cuenta de una mirada atenta y respetuosa de las diversidades y de las infancias. Un “algo” que pueda convertirse luego en un aporte valioso pedagógicamente, que pueda construirse en tanto saberes, “saberes de la experiencia” que son producidos por los docentes, a partir y desde nuestra práctica cotidiana.

Escribir y reescribir:

este es el momento en el que esos recuerdos, esas conversaciones pasan del “decir” al “escribir” un primer texto. Un

momento en el que a veces, cuesta un poco enfrentar la impronta muda de una hoja en blanco, pero que luego, de a poco, comienza a poblarse con algunas palabras. Así lo dice este breve texto, que da cuenta de esta instancia:

“Así fue como nos invitaron a escribir, sabiendo que, y tal vez muchos otros se interesarían por leernos. Mezcla de lo público y privado, del adentro y del afuera, de lo mío y de lo compartido. ¿Por dónde empiezo?, ¿por dónde empezamos? La historia nos reunía a todos, nos convocaba como protagonistas y espectadores. Nos invitaba a escribir y a escribirnos. Buscar esa palabra, esa primera palabra que nos abriría el camino para empezar, retroceder y continuar... Era todo un desafío. Después, tal como sucede con “la piedra en el estanque”, todo cobró movimiento. Día a día nos sentíamos más confiados, más fluidos, y a veces más empantanados. Momento entonces de tomar un respiro, arrancar la hoja y comenzar de nuevo”.

Maria Laura Galli, 2003.

Comenzar de nuevo, escribir, y reescribir, esta idea, este ejercicio de avanzar y volver hacia atrás sobre un mismo texto, es lo que caracteriza este momento. El dispositivo de Documentación narrativa de relatos de experiencia, sostiene que no se escribe de una sola vez, sino que esa primera escritura se irá enriqueciendo a través de la lectura de su autor y de las personas que lo lean. La “reescritura” del texto no implica hacerlo de nuevo, sino revisarlo, modificarlo en función de comentarios. Esto nos permite avanzar en las diferentes versiones del relato, hasta llegar a su versión final. **Sí, las llamamos “versiones” en vez de “borradores”, por que nada se borra, todo deja huella y testimonio. La escritura es guardar memoria, a través de su proceso y del relato en tanto producción final de dicho recorrido.** A través de la escritura, la experiencia va encontrando

su propia trama, se fija en el papel para poder volver sobre ella las veces que sea necesario. Es el momento en que el sentido de esa historia que queremos contar empieza a construir la trama narrativa que se sostendrá en la elaboración de la “intriga narrativa”. Es decir, ese hilo que sostiene el relato, que le da forma, que construye sentido, que invitará luego a su lectura, que nos atraparé en ella adentrándonos en lo que cuenta.

El dispositivo de Documentación narrativa de relatos de experiencia, sostiene que no se escribe de una sola vez, sino que esa primera escritura se irá enriqueciendo a través de la lectura de su autor y de las personas que lo lean. La “reescritura” del texto no implica hacerlo de nuevo, sino revisarlo, modificarlo en función de comentarios. Esto nos permite avanzar en las diferentes versiones del relato, hasta llegar a su versión final.



Editar pedagógicamente:

una vez que la primera versión del relato está escrita, se inician una serie de acciones que colaboran con ese texto en su forma y contenido. Es allí cuando comienza la tarea de editar pedagógicamente. Esto es, adentrarnos en el mundo que presenta el relato, hacerle preguntas y comentarios que procuren colaborar con su trama, con su intriga, con la estructura narrativa y el sentido de la experiencia que se esté narrando. Decimos que la escritura es en parte un ejercicio individual, propio de quien escribe, pero que al mismo tiempo adquiere dimensión colectiva cuando lo compartimos y damos a leer. **Es aquí, precisamente en las instancias de edición pedagógica, en donde quien escribe da a leer su relato a colegas que están transitando el recorrido de escritura de manera conjunta. Es allí donde tiene lugar la lectura entre pares poniendo en juego la horizontalidad y colaboración en esta tarea de escribir.** Colegas que, por el

hecho de ser docentes, comparten de antemano un universo de prácticas y discursos pedagógicos que nos son comunes, más allá de las particularidades de cada contexto. La escritura de relatos de experiencia, muchas veces se da en el marco de talleres de escritura y producción de relatos, coordinados por talleristas. En otras ocasiones, son las conducciones de las instituciones quienes acompañan estos procesos, como así también, hay veces en las que los docentes se congregan por propia iniciativa para escribir relatos, leerlo, compartirlos y reflexionar a partir de ellos lo que hacen y acontece en sus salas y en sus aulas.

El dispositivo de **Documentación narrativa de experiencias pedagógicas** menciona una serie de operaciones que se ponen en juego al editar pedagógicamente un relato. Es decir, hacer que la historia que se narra se despliegue en plenitud y que cuente lo que el narrador quiera contar. Hacer que la trama adquiera coherencia y que el hilo narrativo se mantenga y fortalezca.

Estas operaciones de educación son las siguientes:

Expandir

agregar, ampliar, expandirse en una idea, en una descripción, en una situación.

Quitar

aquella información que sobreabunda o que desorienta el hilo de lo que se viene contando, que dispersa y se va de la trama.

Permutar

cambiar algún párrafo de lugar, anteponer una frase a otra.

Destacar

algún aspecto en particular que sea relevante para consolidar la trama, para construir la intriga narrativa, para buscar complicidad en el lector.



**Publicar y hacer circular:
escribir es comunicar.
Comunicar es compa-
rtir y trascender nues-
tra práctica docente.**

Es en esta instancia del recorrido en la que el relato de experiencia alcanza la dimensión política y pedagógica vital de nuestra práctica docente. Es aquí el momento en donde los relatos, parten de ese colectivo de docentes que acompañaron su escritura y el docente narrador suelta amarres y deja volar. Las formas de publicación de los relatos son muchas y variadas. Pueden ser publicaciones impresas o digitales. Ateneos de lectura o bien encuentros de trabajo con docentes y directivos, en una reunión de equipo o en jornadas institucionales.

Es a través de los relatos de experiencias que la voz de los docentes entra en paridad con otros escritos académicos con la autoría de especialistas reconocidos y documentos curriculares prescriptivos. Es allí en donde los debates y conversaciones pedagógicas muestran el derecho y revés de la trama educativa. Los relatos de experiencia escritos por docentes apuestan a la producción de conocimiento desde la propia práctica. Nos muestran las decisiones, los anhelos, las marchas y contramarchas y los saberes docentes en su hacer pedagógico. Tanto los textos académi-

cos como los documentos curriculares, ofrecen marcos teóricos, conceptuales y normativos educativos que orientan y prescriben prácticas. **Los relatos de experiencia dan cuenta de las interpretaciones e intervenciones pedagógicas y didácticas que los docentes ponen en juego en el campo de las prácticas situadas, nutriéndose con esos marcos teóricos y normativos, y produciendo conocimientos desde la experiencia y valorizando el campo de las prácticas como escenario privilegiado para la formación e indagación pedagógica.**

La voz y la palabra escrita, narrada, es reposicionada en el entramado de relaciones de poder, de saber y de discurso del aparato escolar y del campo pedagógico. Por otra parte, los documentos publicados se constituyen en un material de información y de interpretación que permiten dar cuenta de las decisiones, los anhelos, las marchas y contramarchas y los saberes docentes en su hacer pedagógico cotidiano. **Estos documentos no solo podrán ser dispuestos y utilizados como materiales pedagógicos para la formación y desarrollo profesional docente (para mostrar aspectos "no documentados" de los ámbitos locales) o como insumos críticos para la toma de decisiones en materia de política educativa. También podrán ser utilizados como materiales empíricos densamente significativos para la investigación narrativa e interpretativa especializada de los mundos escolares y las prácticas de enseñanza (Suárez, 2017).**



Fiesta Nacional del Suribí
Goya - Corrientes

Capítulo 4

ORIENTACIONES para la escritura de relatos de experiencias

“A veces se trata de hacer memoria.

Pero no de lo que nos pasó sino de nuestra experiencia en lo que pasó.

Lo que importa no son los hechos, sino su sentido. Lo que pasó nos da a pensar, a escribir.

Es la experiencia la que, al recordarla, al escribirla, nos tiene que decir alguna cosa.

Y eso es tan poderoso que, a veces, encontramos en los recuerdos, dimensiones que nunca habíamos pensado, en las que nunca nos habíamos parado a pensar, que nunca habíamos vivido”.

Jorge Larrosa,
en “Palabras para una Educación otra”
Experiencia y alteridad en educación (2ª edición, 2016).

Algunas preguntas que nos orientarán para llevar adelante el itinerario de escritura

En este capítulo compartiremos una serie de orientaciones para poder llevar adelante el itinerario de escritura de

relatos de experiencia. Este recorrido puede ser iniciado por propia iniciativa de los docentes, y también puede

ser propuesto por los equipos de conducción o supervisión, como así también por profesores a sus estudiantes.

¿Cómo identificar y seleccionar una experiencia para documentarla?

Decíamos anteriormente, que el itinerario de escritura de relatos que propone la **Documentación narrativa de experiencias pedagógicas**, propone cuatro momentos sucesivos y recursivos al mismo tiempo, que orienta la escritura de un relato de experien-

cia. **El primero de esos momentos tiene que ver con el identificar y seleccionar una experiencia a narrar.** A veces sucede que claramente sabemos cuál es esa experiencia que queremos escribir, pero en otras ocasiones tenemos que salir a buscarla. Recordar-

la, recuperarla en nuestra memoria y buscarla entre recuerdos. Lo importante a decir es que sea una situación u otra, **siempre hay un camino de retrospección, de recordar, de volver hacia atrás que tenemos que emprender.**

La propuesta de escribir

relatos pedagógicos nos propone reconstruir esas experiencias que se desarrollaron o se están desarrollando. Se trata de recordar en tanto “volver a pasar” por el corazón y la memoria alguna experiencia de la que fuimos parte, tanto como protagonistas o como testigos privilegiados de lo sucedido.

Cuando intentamos identificar qué experiencias vamos a escribir, tendremos que pensar en aquello que tenga sentido para quien la escribe, un valor y significación particular. “Algo pedagógico” tuvo que haber sucedido como para que consideremos que vale la pena darla a conocer a otros docentes. Ese sentido pedagógico es el que permitirá luego, organizar la experiencia para que pueda ser contada en un relato.

Evocar una experiencia nos lleva a poner en juego diferentes estrategias de indagación, de búsqueda en la memoria de esos recuerdos de

experiencias. “Evocar” es “convocar”; llamar a otras voces, a otros registros, fotos, producciones, a otras reflexiones desde el presente dicho y luego relatado. En este sentido, la evocación se referirá a un tiempo cronológico pasado, si es que la experiencia ya se ha desarrollado. En cambio, si la experiencia se está desarrollando en este momento, la evocación de los recuerdos, ahora más cercanos al tiempo vivido, será útil también para reflexionar sobre lo que se está realizando.

Cuando evocamos una experiencia solemos recordar algunos aspectos más que otros (personas, voces, objetos, diálogos, lugares). La fuerza de la escritura radica en atender a los detalles. Son ellos los que aportan a lo que queremos contar, dejan ver la singularidad de la experiencia. Este es el momento de poner en juego diferentes estrategias de indagación y recuperación de esos recuerdos.

Se trata de recordar en tanto “volver a pasar” por el corazón y la memoria alguna experiencia de la que fuimos parte, tanto como protagonistas o como testigos privilegiados de lo sucedido.

Evocar una experiencia nos lleva a poner en juego diferentes estrategias de indagación, de búsqueda en la memoria de esos recuerdos de experiencias.

✓ Pensar en al menos dos o tres experiencias que por algún motivo nos hayan resultado significativas y escribir a grandes rasgos cuál fue el motivo, por el cual algo de lo sucedido los conmovió o resultó más significativo que otras escenas.

✓ Anotar palabras que nos permitan identificarlas y diferenciarlas.

✓ Contar a otra persona, a un colega fragmentos de esa experiencia que recordamos. El contar y entrar en conversación con otros es un estímulo para el recuerdo. Nos permite rellenar “lagunas” que presenta la memoria, completar el sentido de la experiencia.

✓ Conversar con otros en una mesa de trabajo en torno a la experiencia alentará la reflexión sobre ella, la búsqueda de sus detalles.

✓ Tomar nota de los comentarios que se expresen en la mesa de trabajo ya que nos enriquecerán al momento de escribir el relato. De esa manera, vamos a ir reconstruyendo un relato oral de la experiencia que luego nos servirá y mucho para elaborar el primer texto escrito de la experiencia.

Una vez que tenemos “la” experiencia puede suceder que tengamos que seleccionar aquellos aspectos, dimensiones, te-

máticas, momentos de la experiencia sobre los que queremos escribir. **Estas son algunas preguntas que pueden ayudarnos**

a seleccionar la experiencia y al mismo tiempo ciertos “aspectos” de la misma para que valga la pena ser contada:



¿Qué les gustaría contarles y compartir con otros maestros?

¿Por qué les parece que vale la pena contar esa experiencia?

¿Qué desafío les presentó esa experiencia?

¿Qué dificultades se presentaron? ¿Cómo las sortearon?

¿Qué cambios o modificaciones tuvieron que hacer como equipo de trabajo? ¿Cada una como docente?

¿Sobre qué aspectos de las prácticas pedagógicas pudieron reflexionar?

¿Qué impacto tuvo en los niños?

¿Qué repercusión tuvo en las familias?

¿Cuáles podrían ser los aportes que el relato de esta experiencia ofrecería para interpelar y enriquecer la mirada y reflexión sobre las prácticas pedagógicas en el nivel inicial?



¿Cómo organizar el plan de escritura del relato?

El segundo momento del itinerario nos propone escribir y reescribir el relato de experiencia. Se trata entonces, de la puesta en texto de la experiencia. Hasta el momento teníamos registro de al menos dos o tres experiencias que nos gustaría documentar, es el momento de decidarnos por alguna de ellas y comenzar a escribirla, para ello hay

algunas pautas que podemos considerar para comenzar a escribir.

El “título” del relato: Pensar en el título del relato es un punto de partida para comenzar a escribir un texto. Por lo general el primer título es hipotético, provisorio y podrá reescribirse las veces que sea necesario hasta arribar al que quien escribe considere definitivo. A

veces, los relatos pueden tener dos títulos, uno “metafórico o de fantasía” y otro conceptual. Pensar en un título posible nos orienta hacia lo que queremos decir, contar, escribir.

El “boceto de escritura”: podemos emplear diferentes estrategias para comenzar a escribir, “para enfrentar la impronta muda de una página en blanco”.

 Realizar una cronología de lo que pasó: para relatar las acciones en el orden en que sucedieron. El relato podría mantener una cronología que respete la sucesión temporal de lo vivido, pero también, podemos elaborar una cronología literaria, que nos permita jugar con los tiempos, con la sucesión de las escenas, a fin de enriquecer la trama de la historia y su intriga narrativa.

 Contar la historia de la experiencia: tomando como base la estructura de escritura de un cuento (inicio, desarrollo, final).

 Armar un índice o punteo de aquellos asuntos que no deberían que quisiera decir y no debería faltar en el relato.

Estas son algunas estrategias que nos permitirán soltar la pluma, dejar salir algunas palabras y organizar paulatinamente lo que queremos contar y escribir.

El “contenido” del relato: Se vincula estrechamente con la construcción de

la “intriga narrativa”, es decir aquello que sostiene el hilo del relato y que

luego, a futuro, atraparé la atención y el interés de quien lo lea.

✓ El relato tiene que dar cuenta de lo que pasó y lo que les pasó, dejando que la escritura torne transparente la experiencia, nos permita imaginarla, dar la sensación de “haber estado allí”.

✓ Relatar una experiencia implica la descripción de lo sucedido, pero también da lugar a que narremos lo que nos pasó con eso que pasó. A partir de allí, podemos desplegar interpretaciones acerca de lo sucedido, recuperar las idas y vueltas que vivenciamos, las dudas y certezas que se nos plantearon, los aciertos o desaciertos que la experiencia nos convoca a revisar. Las decisiones que tomamos, producto de nuestras reflexiones y que dieron lugar a determinadas acciones y también omisiones.

¿Cómo revisar el relato o hacer la reescritura del mismo?

La escritura exige mucho tiempo. Es un proceso que conlleva vacilaciones, dudas, a veces frustraciones y otras, una gratificación enorme porque sentimos que las palabras nos fluyen. Poco a poco el texto va adquiriendo forma, se va desplegando. Siempre necesita una relectura y es allí en donde seguimos tomando decisiones en función de qué escribir y cómo hacerlo. Recordamos que la escritura en primera persona es una de las cuestiones vitales a tener en cuenta para no salirnos de esa experiencia, sino por el contrario, la necesitamos para implicarnos cada vez más en ella a medida que la narramos. Escribir en tiempo pasado, es otra cuestión importante para mantener esa distancia entre lo sucedido y lo que estoy contando,

aunque claramente a veces, jugar con otras conjugaciones puede ser un recurso que quien escribe tome para construir la intriga narrativa de ese relato. Ese primer texto, tiene un valor inconmensurable, es por eso que no lo consideramos un “borrador”, sino una “primera versión” del relato. La piedra fundamental de nuestro relato. Es a partir de allí, que se sucederán las siguientes versiones del relato, a medida que leemos, revisamos cada versión y luego la reescribimos. “Reescribir”, no es empezar de nuevo, sino darle profundidad a nuestro relato, acuñar relieves, resaltar detalles, quitar lo que no hace falta, agregar lo que fuese necesario. Dice Jorge Larrosa que, de lo que se trata, es reestablecer una relación artesanal con la escritura.

Escribir en tiempo pasado, es otra cuestión importante para mantener esa distancia entre lo sucedido y lo que estoy contando, aunque claramente a veces, jugar con otras conjugaciones puede ser un recurso que quien escribe tome para construir la intriga narrativa de ese relato.

Compartimos algunas preguntas que pueden colaborar en la relectura y reescritura de quien escribe su relato:



¿Están ustedes implicadas en el relato o sólo cuentan lo que pasó?
¿Es de ustedes ese relato o puede ser de cualquier otra persona? Esto es:
¿Hay rasgos singulares de la experiencia, reflexiones, interrogantes que se fueron haciendo...?

¿Lo escribieron en primera persona singular o plural?

Una persona que no vivió la experiencia, ¿se entera leyendo el relato acerca de qué pasaba en un primer momento, ¿qué pasaba luego, ¿qué se cuestionaron?, ¿cómo resolvieron situaciones?, etc.

¿El texto da cuenta de lo que quieren decir o sienten la necesidad de explicar algo cuando lo leen y escuchan? pensando que cuando el texto circule entre otros maestros, ustedes “no van a estar allí” para explicar o reponer significados.



Decíamos que la escritura es un acto individual, pero al mismo tiempo, adquiere dimensión colectiva en el momento en el que se da a leer, se comparte con otros quienes leen el relato y también, en un gran gesto de enorme generosidad y respeto, ofrece su lectura y sus comentarios. Es aquí, donde avanzamos hacia el tercer momento del itinerario de escritura: la edición pedagógica.

La lectura entre pares y el ejercicio de comentar

La lectura entre pares y el ejercicio de comentar son pilares fundamentales de esta instancia del proceso. Sin dudas, escribir implica exponerse a cierta intemperie. Hacer visible lo que pensamos, lo que hicimos y sentimos. Decíamos que escribir relatos de ex-

periencias no tiene que ver con “mostrar lo que uno sabe”, sino construir sentidos pedagógicos a partir de una práctica de la cual fuimos parte. En este sentido, esperamos que, **quien lee un relato, lo haga desde un lugar de respeto y profunda valoración. Se trata de evi-**

tar prejuicios o juicios de valor. Se trata también de no preguntar más allá o por fuera de lo que el relato narra, o indicarle porque no hizo tal cual cosa en lugar de otra. Leer y comentar un relato requiere que nos metamos en el mundo que ese relato cuenta y sugerir, preguntar.

El “leer” siempre involucra un “comentar”. A partir de la lectura de nuestros relatos, los maestros autores entramos en conversación con aquellos maestros que nos escuchan. Esta relación nos pone en conocimiento de dos posiciones: el lugar del que lee y el lugar de quién escucha. Estas posiciones no son fijas sino que experimentan un ida y vuelta constante. Cambiamos de una posición a otra, en la medida que leemos para que otros nos escuchen, y escuchamos a otros que nos leen. Asimismo, en el momento preciso de la lectura, también nos convertimos en escuchas de nosotros mismos. Mudamos de una posición a otra casi sin darnos cuenta, prácticamente de manera instantánea e inevitable.

”

El ejercicio de comentar nos ubica en el rol del “editor pedagógico”, es decir, de aquel “otro” que pueda escuchar interesadamente, que pueda su-

gerir, preguntar, comentar sobre el texto leído y que se encuentra habilitado para hacerlo ya que forma parte del contexto de prácticas y discursos

que nos convoca, en este caso, el pedagógico. No obstante, cabe destacar que la decisión acerca de lo que se escribe es siempre del autor del relato.

¿Cómo comentar un relato, qué hacer y tener en cuenta?

Presentamos brevemente ciertas características que asumen los comentarios en función del proceso de escritura y versiones que va alcanzando el relato.

Los comentarios tono 1: Son aquellos que nos provocan las primeras lecturas de borradores o relatos de experiencias que los maestros leen en el espacio de taller. Son aquellas palabras que habilitan este espacio de trabajo como un lugar que tiene que ser construido con res-

peto y tolerancia. Un lugar que genere empatía y confianza para que la palabra pueda circular fluidamente, para que cada discurso se nutra con el aporte de todos y cada uno de los que conformamos este grupo de trabajo. Estos primeros comentarios pueden decir, por ejemplo: que

nos vemos reflejados en esa experiencia, que vivimos algo parecido y sin embargo no nos resultó tan significativo, que nunca se nos hubiera ocurrido escribir algo así, que nos intriga saber en qué sala se realizó esa experiencia, durante cuánto tiempo, etc.

Compartimos algunos ejemplos:

“¡Hola Celes! En principio quiero agradecerte por aceptar esta invitación a escribir. Algo difícil muchas veces, porque tiene que ver con tomar cierta distancia para poner en palabras ideas, pensamientos, reflexiones, etc. Se torna aún más complejo cuando tenemos que poner en palabras nuestros propios pensamientos, nuestras propias emociones. Pero creo que escribir, nos da la oportunidad de aclarar algunas cosas, de descifrarnos, no como certezas absolutas de lo que nos pasa o de lo que pensamos, sino como algo provisorio, que nos sucede en el aquí y ahora con posibilidad de cambiar, de transformarse (nos). Esta idea que traes de “amigarte” con las redes sociales, creo que fue algo que nos puso en jaque a muchas/os. Tal como lo decís en tu relato “Amigarnos, acercarnos, aprender y mucho en algunos casos. “La necesidad de adaptarnos”, por necesidad, claramente. Tal vez pudimos descubrir otras cosas o “virtudes” de la virtualidad en esta situación de distanciamiento en la que al menos, hay una manera de vernos, insuficiente e irremplazable del abrazo, pero acercarnos un poco, hasta ahí.”

“Hola Muri, Muchas gracias por disponer el tiempo para escribir este relato y vencer la dificultad que tal vez te produzca ponerte a escribir. Pero, ¿viste que salió? Se hace mucho más sencillo cuando lo que nos proponemos es contar lo que hacemos, lo que pensamos y sentimos. Así las palabras van saliendo unas a otras, porque, además, la experiencia vivida es la que contamos. Y de ella contamos aquello que nos dejó algún tipo de recuerdo o de huella.

Tomo una de tus frases, tu deseo de “estar cerca de los niños/as y de las familias tanto en lo pedagógico como en lo personal”. Coincido con vos, que eso nos hace muy bien, y es allí donde tenemos que procurar estar, porque así nos lo pide nuestra profesión y es la tarea que tenemos que hacer, por supuesto, nunca pensada de esta manera. Cuando vos hablás de esa “mezcla” justamente es la que constituye la esencia de nuestra tarea pedagógica, de nuestro acompañamiento en la crianza. Estamos y hacemos como docentes, pero también estamos y hacemos como personas. Tonucci decía el domingo, que la educación “es esencialmente humana”, y de eso no podemos escaparnos, jajá.”

Los comentarios tono 2: Tienden a ampliar, extender aquello que el maestro autor escribió. Pueden ser preguntas que abran el texto, que no se respondan solo con un sí o con un no, sino que se formulen desde un cómo, porqué, de qué manera, con quienes, para qué, etc.

También se expresan a través de observaciones precisas, de sugerencias que interpelan al autor en aquello que su relato dice o no se comprende.

De alguna manera, estos comentarios tienen el propósito de provocar algunas reescrituras y modificaciones en el relato escrito. Por ejemplo: ¿Por

qué necesitaste comentar esto en este momento del relato?, En ningún momento mencionaste el contexto en el que se desarrolla la experiencia, Creo que te referirás más acerca de cómo intentas enriquecer tu tarea en la misma sala al cabo de los años, que en relación al proyecto que iniciaste este año, etc.

Compartimos algunos ejemplos:

“Hola Paula, Has logrado avanzar mucho en tu relato. Va tomando mayor profundidad y consistencia a partir de la descripción de tus intervenciones y el sentido que tenía para vos, la presencia de la docente integradora. También aparecen tus reflexiones y sentimientos lo cual es un aporte enriquecedor. Ahora van algunas preguntas orientadoras para que tengas en cuenta para seguir con la reescritura de la siguiente versión de tu relato: ¿Fueron modificándose tus intervenciones a medida que se desarrollaba la experiencia? ¿Cuáles fueron más efectivas? ¿Por qué crees que fue así? ¿Hubo momentos en los que sentiste que no podías con la situación? ¿Qué fue lo que te ayudó para continuar? ¿Qué aprendieron los alumnos/as, Danilo, y vos, de esta experiencia? Vuelvo a decirte, que estas, no son preguntas para que respondas una a una, sino que la intención es que estas preguntas abran a otras posibles y de ese modo el relato pueda enriquecerse”.

¡Hola Carla! Qué alegría recibir la segunda versión de tu relato. Avanzaste mucho en darle forma a la estructura narrativa, con una cronología en la que vas jugando con los tiempos y eso le da un movimiento interesante a tu historia. Pero, todo lo demás, parecería fluir sobre un llano, en donde lo esperaba aparece literalmente. Quizás puedas profundizar en algunas cuestiones que hayan sido un poco más álgidas, irrupciones que te hayan interpelado en ese momento en que tuviste que hacerte cargo de ese acto de inauguración, repentinamente. Algo que te haya interpelado y que también logre hacerlo con nosotros al leerlo. Por último, hay algunas palabras que coloreé en violeta y quizás podrías reemplazar por otras que te sugeriré seguidamente, pero claramente, eso es una decisión tuya”.

Los comentarios tono 3:

Son aquellos que vamos a ir construyendo en la medida en que nuestros relatos vayan avan-

zando en su proceso de escritura y podemos establecer relaciones entre ellos, vincularlos entre sí, reconocer las

diferentes perspectivas que se abordan en ellos, la manera en que las voces de sus autores se hacen presentes, etc.

“Luego de leer tu relato, al igual que el relato de Isabel y de María Verónica, reconocí algo maravilloso y común entre esos tres relatos y ustedes, por supuesto, sus autoras. Los tres relatos se despliegan a través de un hilo conductor que inicia en sus entornos familiares y luego atraviesa todas las etapas escolares, recuperando vivencias que les han dejado valiosas huellas. Huellas que ahora reconocen, retoman y también son parte de ustedes y de las transformaciones, decisiones e intenciones que fueron vitales en el camino que cada una de ustedes recorrió para llegar hasta este aquí”.

“Queridas Claudia, Sonia y Silvia, fue muy conmovedor escuchar sus relatos. Nuestra vida profesional en la docencia y en la escuela está llena de situaciones gratificantes y otras tantas difíciles. Reconocerlas, repensarlas y volver a ellas a la distancia, seguramente nos hace construir nuevos sentidos. Mirarlas desde otros lugares y sobre todo, cuando nos decidimos a escribirlas, esas experiencias se pueden compartir y alimentarse a través de los aportes de nuestras compañeras.

Las dos primeras experiencias tienen como denominador común algo entorno a “la primera vez”, “el primer grupo”, “la primera suplencia”. Esas primeras veces que nos dejan huellas imborrables y marcan muchas etapas de nuestra práctica docente. Respecto a tu relato, Silvia, me generó mucha intriga saber un poco más acerca de “ese recuerdo” que tu alumno no trajo y lo que significó eso para vos”.

Podemos decir, entonces, que la lectura entre pares y el ejercicio de comentar son estrategias muy valiosas que se ponen en juego en el proceso de escritura de relatos y que le imprimen

su cualidad colaborativa. Es a través de esas lecturas y comentarios en todas sus formas, que esa porción de mundo a la que hace referencia el relato pueda desplegarse, adquiera profundidad

y visibilice relieves. **Los primeros comentarios que recibimos como autores de nuestros relatos nos ayudan a identificar qué experiencia o parte de ella queremos documen-**

tar. Más adelante, los comentarios ofrecen pistas para que tengamos cada vez más certeza de la experiencia a contar y de cómo contarla, qué cuestiones priorizar y cuáles resignar. En todo momento, los comentarios serán

lecturas contextualizadas que hagan de las rondas de lectura entre pares un espacio de intercambio de experiencias pedagógicas entre docentes y estudiantes que narran, enriquecen y reflexionan sobre sus propias prácticas.

La lectura entre pares y el ejercicio de comentar son estrategias muy valiosas que se ponen en juego en el proceso de escritura de relatos y que le imprimen su cualidad colaborativa.

A modo de finalización de este capítulo, compartimos un fragmento de **Paulo Freire tomado de “Primeras palabras”**, en Cartas a quién pretende enseñar. Siglo XXI Editores.

“Es que en realidad escribir no es un puro acto mecánico, precedido por otro que sería un acto mayor, más importante, el acto de pensar sobre un cierto objeto ordenadamente, organizadamente, en cuyo ejercicio el sujeto pensante, apropiándose del significado más profundo de ese objeto, acaba por aprehender su razón de ser, acaba por saber el objeto. A partir de ahí, entonces, el sujeto pensante, en un desempeño puramente mecánico, escribe lo que sabe y sobre lo que pensó antes. ¡No! No es así como suceden las cosas. Ahora mismo, en el momento exacto en que escribo sobre esto, vale decir, sobre las relaciones entre pensar, hacer, escribir, leer, pensamiento, lenguaje, realidad, experimento la solidaridad entre estos diversos momentos, la total imposibilidad de separarlos, de dicotomizarlos.

Si bien esto no significa que después de pensar, o mientras pienso, debo escribir automáticamente, significa sin embargo que al pensar guardo en mi cuerpo consciente y hablante la posibilidad de escribir, de la misma manera en que al escribir continuo pensando y repensando tanto lo que se está pensando como lo ya pensado....

...Es preciso no olvidar que hay un movimiento dinámico entre pensamiento, lenguaje y realidad del cual, si se asume bien, resulta una creciente capacidad creadora, de tal modo que cuanto más integralmente vivimos ese movimiento tanto más nos transformamos en sujetos críticos del proceso de conocer, enseñar, aprender, leer y escribir...”



Playa Ituzaingó
Ituzaingó - Corrientes

Capítulo 5

ESCRIBIR LAS PRÁCTICAS: UNA TRAMA QUE ORGANIZA, ANTICIPA, INDAGA Y GUARDA MEMORIA

“En la descripción narrativa de una cotidianeidad escolar, lo que me interesa es buscar lo que se hace, lo que hacemos al estar juntos, dando por sentado que no se trata solo de contigüidad o comunidad entre individuos, sino también de fricción, conflictos, dificultades para conversar”.

Carlos Skliar (2023) en Cartas educativas.

¿Escribir las prácticas? o ¿Escribir para la práctica?

Quizás sea este un binomio de preguntas interesante que nos invita a reflexionar sobre esa relación que está dada o que establecemos entre el escribir y la práctica. Tal vez, desde una mirada didáctica y organizativa de la enseñanza podríamos decir que escribir para la práctica es pensarla anticipadamente. Escribir como sinónimo de planificar, de prever, de anticipar lo que vamos a ofrecer y enseñar a través de una propuesta pedagógica. Es allí, en esa escritura en la que los marcos referenciales y teóricos emergen con protagonismo para argumentar desde donde planteamos esa propuesta, para qué y con qué intenciones,

de qué manera será su desarrollo y finalmente, dejamos un espacio para su evaluación. También hay otras escrituras que implementamos a diario, como por ejemplo los cronogramas o las hojas de ruta, para organizar la práctica y garantizar en ella que los niños reciban diversidad de propuestas que den lugar al juego, a los lenguajes expresivos, al movimiento y la exploración e indagación del ambiente, garantizando de ese modo una educación integral. Sin embargo, esta escritura anticipada y organizativa de la práctica, pocas veces queda balanceada con la escritura de lo sucedido, con la reescritura de aquello

que si bien había sido anticipado tuvo que revisarse y pensarse de otro modo, realizarse de otra manera. Una escritura que dé cuenta de lo observado y de las dudas o descubrimientos que esa observación y mirada interesante produjo sobre la escritura anticipada de planificaciones didácticas. Una escritura que describa acciones de los niños y se proponga narrar nuestras interpretaciones y dar un paso más aún para animarnos a indagarlas teóricamente. Una escritura que deje testimonio de nuevas estrategias, formas de resolver una situación o plantear determinada actividad. Es aquí entonces, donde

podríamos enlazar ambas preguntas y hacer de la escritura de la práctica un ejercicio constante. Un antes, un durante, un después y también un volver. Una forma de anticipar, evaluar y guardar memoria de lo acontecido. Una escritura que dé cuenta de concepciones, ideas fundadas teóricamente, miradas contextualizadas en un aquí y ahora con estos niños, en esta institución dentro de esta comunidad. Una escritura en la que el docente pueda plasmar su cotidianidad, sus incertidumbres, sus iniciativas

e innovaciones para llevar adelante las propuestas. Una escritura que necesita ser compartida con y entre docentes para complejizarse, para ampliar horizontes, para alejarse de los “automatismos del pensar” y los “automatismos del decir”, dice Jorge Larrosa (2016). “Las docentes son personas reales, concretas, singulares, que dejan plasmada en sus escrituras, en sus narrativas, el desarrollo de propuestas o proyectos trabajados con sus alumnas y alumnos. Proyectos desarrollados en contextos

escolares de origen, en sus instituciones, también reales. Situadas, en tiempo, en espacio. Son las y los docentes como protagonistas y agentes activos quienes narran escenas de la vida cotidiana, ejemplifican desde sus propuestas. Son ellas quienes trabajan determinados marcos teóricos, y establecen vínculos entre la teoría y la práctica, entre la práctica y la teoría. Se hace visible, se escucha entonces, la propia voz de las docentes en su propio proyecto.” (Sarlé y Rodríguez Sáenz (2023).

En este sentido, escribir la práctica es tejer una trama en la que las propias palabras se conjugan con palabras de otros, con frases extraídas de libros y documentos curriculares, otras lecturas que no necesariamente son pedagógicas pero que forman parte de nuestro bagaje cultural y de nuestra experiencia. Escribir la práctica es dar lugar a las voces de los niños, escribir sus dichos, interpretar sus acciones desde lo posible, desde lo hipotético, nunca desde nuestra certeza. Escribir la práctica es interrumpirla para narrar un relato de experiencia y que pueda ser compartido, vuelto a leer a la distancia, recuperarlo en el tiempo como evidencia de las transformaciones, como testimonio de época, como historia que construye subjetividades y pertenencias institucionales.

Escribir las prácticas en todas sus dimensiones, es una valoración de las experiencias de salas y de aulas, de trayecto-

rias estudiantiles, recorridos profesionales y biografías educativas. Es fortalecer una trama de experiencia colecti-

va, en donde no se jerarquizan saberes, sino que se comparten, enriquecen y democratizan.

La narrativa en la práctica cotidiana

En el capítulo 2, referíamos a la escritura narrativa como trama que sostiene y acompaña la tarea docente y es permeable a otras escrituras que habitualmente realizamos los docentes y que en ocasiones se tornan rutinarias, poco desafiantes,

meramente cumplidas. Un acto mecánico de producción de planificaciones, informes, trabajos que a veces nos sentimos escindidos de ellos, con palabras que neutralizan o generalizan la heterogeneidad de la vivencia de la práctica.

Es por eso, que queríamos compartir algunos de esos textos que nos muestran un modo diferente de concebirllos, a través de la narrativa en tanto escritura en primera persona que piensa, dice y hace en palabras de autor.

Evaluación del Período de recibimiento y acompañamiento inicial **Espacio Huellitas - Programa Primera Infancia**

Verónica y Vanina, sus docentes.
Abril, 2016.

En el marco de la tarea que llevamos adelante en los espacios del programa de Primera Infancia, el “Período de recibimiento y acompañamiento inicial” refiere a esos primeros días en que recibimos a los niños que vienen por primera vez al espacio o nos reencontramos con quienes continúan del año anterior. Los años de pandemia incluyeron otra categoría para tener en cuenta a aquellos niños a quienes conocíamos solo a través de las pantallas y los reencontramos luego, en la mirada, cuerpo y presencia. Nos dedicamos a que

puedan transitar lo más feliz y placenteramente posible el desafío que implica este proceso, que es ni más ni menos que comprender el encuentro, desencuentro y reencontro con su mamá o papá, iniciando lazos amorosos con otros adultos que progresivamente pasarán a ser personas significativas para ellos. Un proceso que requiere del tiempo como condición indispensable. Recibir y acompañar son acciones que se mantienen a lo largo de todo el año. Recibir cada día implica siempre una oportunidad de encuentro y

fortalecimiento de vínculos a través del juego, del sostén y el contacto con otras y otros, del diálogo gestual y de la palabra que crece. Acompañar cada día implica estar al lado de cada familia, complementándonos con ellas en la crianza para que puedan sostener y finalizar su escolaridad. Enfatizamos el concepto “inicial”, ya que no se refiere a un período de tiempo determinado por calendario escolar, sino que es “inicial” para cada niño que llegue al espacio y que inicia su historia en allí. (Galli, 2022).

A fines del mes de abril Verónica y Vanina escribieron esta evaluación sobre lo que acontecía con los niños que estaban atravesando este periodo en el espacio Huellitas:

“Desde el inicio les contamos a las mamás que contaríamos con su acompañamiento para estar junto a sus hijos en el espacio hasta tanto los niños pudieran reanudar el vínculo de confianza con nosotras y permanecer apaciblemente en la sala. Les contamos también que era importante que este acompañamiento sea durante los primeros días y que luego decidiremos cómo continuar en función de observar a los niños y ver cómo estaban. Sabemos que las mamás tienen que ir a estudiar, pero al mismo tiempo resaltamos que su presencia es muy importante en estos primeros días. Como las preceptoras y profes saben, es sencillo coordinar la estadía de las mamás en el espacio y luego la puesta al día de sus tareas escolares.

Estamos en pleno proceso de repensar este periodo inicial, y desprendernos de viejas estructuras de tiempos en los que el estar de los niños se determina gradualmente, y en general para todos del mismo modo. Para el que llora y necesita irse, como para el que está bien y como se quedaría con ganas de jugar seguramente querría venir al día siguiente. Cosas, pensamientos, formas de hacer que fuimos construyendo en la práctica y ahora, las estamos repensando. Decidimos, entonces, no definir tiempos a priori. Lapsos de antemano para limitar el tiempo que cada niño permanezca en el espacio. Por el contrario, pensamos en ofrecer una continuidad que se extendiera durante toda la jornada, alternando períodos en los que las alumnas madres acompañaran a sus hijos, con momentos en los que los niños podrían prescindir de ellas. Algunos integrándose en las propuestas sin dificultad, otros necesitando de nuestros brazos para quedarse tranquilos. También hay quienes les cuesta mucho esta despedida y requieren de nosotras el desafío de buscar y probar diferentes maneras para poder calmarlos, para consolar la espera de sus mamás. Nuestra mirada está centrada en cada uno de ellos y esto es lo que fuimos observando:

KIARA: *la más pequeña de la sala. Solo 2 meses. permanece sin su mamá. A veces parecería que cuanto más pequeños son los bebés resultara más sencillo, pero no nos quedaremos en esa interpretación! Duerme bastante, a penas parece despertarse cuando tiene hambre. Su mamá ya tiene un relojito*

interno. Su cuerpo y sus mamás le avisan cuando es hora de amamantar. A veces, si Kiara está dormida, su mamá prefiere no despertarla y regresa en el recreo, cualquier modificación que hagamos le avisamos por mensaje.

ELÍAS: puede permanecer en la sala en ausencia de su mamá, pero para lograrlo necesita estar la mayor parte del tiempo en brazos de alguna de nosotras. Esto lo vemos como un gran logro, porque notamos que nos reconoce y que de a poco va tomando confianza con nosotras. A veces notamos que mira a los otros niños jugar y parecería interesarse por los materiales que disponemos. Es allí, cuando la maestra que lo tiene en brazos, comienza a transitar junto a él un distanciamiento corporal muy lento. De los brazos, al regazo, y de allí sobre el piso de goma, con la cercanía de la maestra. Primero, solo mirar, quizás le acercamos algún objeto y lo dejamos allí, como para que lo tenga al alcance de la mano si es que desea agarrarlo. Ahí vemos como el juego y el jugar, sigue acompañando y sosteniendo, mediatizado por nuestra compañía, por nuestro estar cerca. Mili, lo regresa a la sala en los recreos y muy pocas veces la hemos llamado, solo en algunos momentos en donde nuestra calma y consuelo, no le era suficiente.

LEANDRO: le está costando quedarse solo en la sala. Pero como su mamá, puede contar con la abuela, ella es quien lo está acompañando este período de manera tal que Mariela pueda continuar con sus clases. Tiene algunas materias muy flojas, faltó mucho a causa de las enfermedades de Lean. Leandro llora bastante. Con él, hemos tomado otra estrategia de acompañamiento. Permanece menos tiempo en el espacio y luego se retira con su abuela. Decidimos acortar el período de estadía del nene, porque le resultaba muy largo quedarse toda la jornada, sobre todo viendo que durante todo ese tiempo eran muy breves los momentos en los que se mostraba tranquilo, sin llorar, interesado en alguna propuesta aupa de alguna de nosotras”.

El texto continuaba, nombrando a cada uno de los niños del grupo. En una de mis visitas al espacio, compartimos la lectura y así surgieron algunas conversaciones en torno a cada niño, a lo que a ellas les pasaba, a las

dificultades que se les presentaban, a las dudas que tenían. Fui tomando nota de las muchas cosas que Vero y Vani decían. Reflexiones, relaciones, haceres que parecían consolidarse. Palabras que mostraban

otras formas de nombrar, describir y contar lo que allí sucedía. Abrimos un documento drive y allí comenzamos a escribir esas primeras anotaciones. Acordamos que, de manera individual, cada una agregaría algunos

comentarios, escrituras, anotaciones. Luego, acordamos un día para tomarnos un ratito en la jornada y leer el texto, anotar comentarios y así seguir con la escritura. A veces, la posta la tomaba yo y otras veces alguna de ellas. Lugo de algunas sucesivas reescrituras surgió un texto acerca de cómo concebíamos el Periodo de recibimiento y acompañamiento inicial en este espacio. Comparto algunos de sus párrafos:

“ (...) nos ha impresionado (el esfuerzo) de todas las personas que trabajan allí (...) sobre todo por el interés profundo de todos, no hacia los niños, sino hacia CADA NIÑO, esa preocupación, ese deseo que anima a toda la casa, de que todo niño sea feliz.”

Cuando leímos esa frase de una de las investigadoras que cuenta la experiencia de los niños/as que vivían en el Instituto Loczy, sentimos fuertemente que nos pasaba lo mismo, que compartíamos profundamente ese interés. Como equipo de docentes de Huellitas, nos dedicamos a que cada uno de ellos pueda transitar lo más feliz y placenteramente posible el desafío que implica este proceso, que es ni más ni menos que “comprender el encuentro y desencuentro” con su mamá y su papá, lo que implica que establezca lazos amorosos con otros adultos que progresivamente pasarán a ser personas significativas para él o ella.

Este proceso requiere de un elemento indispensable que es el “tiempo”. Un tiempo cronológico que asume la característica de “subjetivo” para cada uno de los niños/as. Habitualmente cuando se piensa en este período se toman en cuenta regulaciones en torno a este tiempo cronológico. Se lo fracciona en períodos que se van incrementando semana a semana, hasta por fin lograr que los niños/as puedan completar toda la jornada. Como equipo de Huellitas, y en el marco del Programa Primera Infancia, nos planteamos otro tipo de regulaciones que fundamentalmente no intenten o se propongan homogeneizar o subsumir los “tiempos subjetivos”, “tiempos cronológicos”.

En este sentido, pensamos ciertas pautas de encuadre que se basan primordialmente en tres cualidades. Una de ellas es la “flexibilidad”. Flexibilidad entendida como la tensión necesaria para poder adecuar los tiempos subjetivos de cada uno de los niños/as para poder distanciarse y permanecer en la sala sin la presencia de su mamá o papá, pero con la posibilidad de prever y anticipar su vuelta, su reencuentro. Otra cualidad es la “firmeza”. Concepto lo suficientemente alejado del término rigidez. Lo rígido corre peligro de quebrarse, lo firme aspira a sostenerse y continuar.

Además de la flexibilidad y de la firmeza, tomamos otro aspecto que hace a este espacio educativo y es la “funcionalidad” de la sala a la escolaridad de las alumnas madres. Estos tres aspectos confluyeron en la elaboración y reflexión permanente de un encuadre de trabajo que beneficiara a ambos: tanto la continuidad de la escolaridad de las alumnas madres y su presencia en la sala, como también y fundamentalmente la posibilidad de que los niños se queden felices y apaciblemente en el espacio de la sala. Acordamos no definir tiempos a priori ni homogeneizarlos para todos los niños por igual. Sino introducir una noción de tiempo que denote una dimensión de continuidad y fluidez a lo largo de toda la jornada, alojando a esos niños y sus mamás o papás en función de sus necesidades y tiempos subjetivos. Así fue como pensamos que las alumnas madres permanecieran un tiempo en la sala, luego que pudieran regresar a las aulas, y por qué no, volver en los recreos para ver cómo estaban sus hijos. Otra de las opciones que acordamos fue que si observábamos que su hijo necesitaba de ellas en la sala, les pediríamos que bajen, avisandoles por mensaje de celular o bien a través de sus referentes. Hablamos mucho con sus referentes, para garantizar que los profes estuvieran al tanto y advertidos que esto podía suceder. Pero Bianca, la mamá de Jere, nos dijo algo, que nos hizo pensar y mucho. Manifestó que no tenía inconvenientes en bajar en los recreos si su hijo la necesitaba, pero que si no fuera así, ella prefería quedarse con sus compañeras para charlas con ellas o bien ponerse de acuerdo para los trabajos en grupo. Claramente, Bianca nos hizo ver el otro lado de la historia y que bueno que se haya animado. Bianca es la mamá de Jere, pero también es estudiante. La escuela le da lugar para que pueda construir y ejercer dos roles al mismo tiempo: ser mamá y ser estudiante. ¿Cómo combinarlos? ¿Cómo vivirlos? ¿Cómo acompañarla? Sin dudas una amorosa red que podamos armar entre todos será para ella una gran contención, una gran oportunidad, una gran posibilidad”.

Así fue como conversamos, como intentamos confrontar ideas y puntos de vista, observar a los niños, escuchar a las familias, tomar notas, registrar, escribir y reescribir, indagar, producir cono-

cimiento y una narrativa contextualizada en un tiempo, en un espacio y entre vínculos que dan cuenta de nuestra convivencia. Luego, en una de las jornadas de docentes, compartimos la lectura

de este texto con docentes de otros espacios similares a Huellitas, que funcionan dentro de otras escuelas secundarias en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires.

Planificaciones de encuentros con familias:

Espacio Tinku- Programa Primera Infancia

Gabriela, Carolina y Laura, sus docentes.

Agosto, 2019.

Planificar un encuentro de familias siempre es pensar en una ocasión especial. Construir entre todas las docentes una idea, es una gran invitación, un importante motivo pensar juntas, como compartir ese pequeño mundo que sucede a diario en el espacio y ponerlo al alcance de las familias, para que puedan conocerlo, vivenciar en parte y aportar lo propio. Planificar es un acto creativo, si disfrutamos de “crearlo”, de darle forma, construir algún sentido, compartir una experiencia.

Cada encuentro de familias en el espacio Tinku es una celebración. Una mesa con mantel naranja y canastas tejidos con algo para compartir. Algunos platos vacíos para que las familias coloquen allí lo que hayan cocinado y quieran compartir. Algunos vasos, saquitos de té, yogurt y una jarra con agua. Ese día las luces blancas de los plafones se reemplazan por lámparas y veladores que ambientan el espacio en tonos cálidos y los claroscuros sombrean diferentes espacios. Una música andina, un aroma a ricas esencias. En un sector alfombras tejidas, una pequeña tarima y sobre ellas vajilla y utensilios de

metal y de madera, una invitación a tomar mate o té que parece “de verdad”. Es una réplica de otros tantos escenarios similares que arman a diario para que los niños jueguen con muñecas y otras veces sin ellas. En otro sector, espejos recubiertos en marcos cartapestados de formas irregulares y pintados con acrílicos de colores y diseños diferentes unos de otros. Algunos sobre una tela gruesa que está en el piso, otros colgados a la altura de los niños. Todos de diferentes tamaños, algunos para agarrar, otros solo para acercarse y mirarse, seguros para ser manipulados. En el fondo, una galería de imágenes de los niños jugando con esos espejos. Este es el sector, referido al proyecto que están realizando: “El espejo del alma”.

Así, el espacio espera, las familias llegan. Un ritual que se afianza en cada encuentro. Los niños juegan solos, entre ellos, también “convidan” a sus mamás, papás o abuelas, con algún mate. Se sientan al lado de ellos, haciendo “el como si”. Gaby, inicia la lectura del relato del encuentro. Desde hace un tiempo ya que incorporó este ritual. La

planificación toma la forma de un relato. Las docentes narran acerca de sus proyectos, de lo que hacen los niños, de lo que les sucede a ellas mismas mientras están con ellos acompañándolos en las actividades. La planificación no queda como un texto duro que se aleja de lo que sucede a diario. Tampoco como un texto que se escribe solo para que leamos entre nosotras las docentes. Planificar este encuentro es escribir una trama para ser compartida a las familias. “Para no perderme en la conversación”, “para que no se nos olvide lo importante”. Para disfrutar de una hermosa y amorosa narrativa, diría yo. Lee un poco, y conversa luego, deja silencios y las familias comentan, preguntan, contemplan. Lee otro poco y hace silencio. las palabras cobran cuerpo, los silencios también. ¡Cuán diferente es leer y ser leído! El relato genera una interrupción en el decir de todos los días, en la opinión que se sucede sin poder enlazar un diálogo u otra conversación. las palabras toman otra cadencia, nos da tiempo a pensarlas, probarlas, vivirlas. Las familias escuchan, atentas:

“Nuestro proyecto ya tiene nombre, lo elegimos entre todos “El reflejo del alma”. El proyecto es un homenaje y despedida a la escritora Liliana Bodoc. Ella escribió una historia que se llama “El espejo africano”. Este es el libro que nos inspiró y nos llevó a pensar en espejos...en la historia y belleza que ellos traen. Y así surgen muchas formas de llegar a ellos a través del juego y su exploración. Los chicos se miran, ríen, buscan al otro, nos buscan a nosotras y se ponen felices cuando nos ven a través de los espejos grandes. Se miran de cerca...nos miramos de cerca, tan de cerca que pegamos nuestras narices contra ellos. Les encanta y a nosotras también, nos recuerdan a nosotras, cuando éramos chicas, y pegábamos las narices contra los vidrios. ¿A ustedes también les recuerda algo parecido?

Es probable que alguna vez, hayamos escuchado esta frase: “Una imagen vale más que mil palabras”. Y sí, nosotras podríamos afirmar que es así. Mirar y mirarnos, reflejar y reflejarnos es un lenguaje que hablamos mucho en el espacio. Así nos comunicamos a diario, así intentamos comprendernos, sí, una comprensión mutua, nosotras a ellos y ellos a nosotras y también ellos entre ellos.

Ocurrieron diferentes situaciones cuando los chicos empezaron a encontrarse en sus propios reflejos por primera vez. Algunos se reían, otros se daban besos, otros miraban para atrás. Uno de los niños lloró un poco, ¿qué habrá sentido? Y así van sucediendo muchas cosas, nosotras las anotamos para luego compartirlas a ustedes en los relatos de sus hijos, y también en este relato.

La poeta Mercedes Calvo dice algo muy hermoso y que queremos compartiles: “Los espejos invitan a jugar, a hacerse preguntas, a mirarse al espejo y a bucear dentro de uno mismo. Proponen inventar, crear, detener el tiempo para mirar y mirarse, para buscar la propia resonancia en cada palabra y en cada silencio también”.

*Presentamos los espejos de diferentes maneras.
Espejos para Manipular, Ver - Reflejar - Descubrir-
Mirar - Encontrar - Acercar
Espejos colgantes que giran...y en ese girar nos permiten Jugar - Balancear - Tironear.*

*Espejos en distintos planos, Verticales y horizontales
Una caja de espejos que al mirar hacia adentro con una luz...y descubrir*

*Láminas espejadas en el piso para caminar, gatear, reptar, sobre nuestra imagen
Espejos a oscuras para descubrir con linternas la imagen de cada uno...su propio reflejo...el de los otros."*

Devolución a una estudiante de Taller 6 del profesorado de Nivel Inicial Normal N° 7, CABA

Julieta fue la estudiante y yo, tan solo su profesora

Acompañar a estudiantes de Taller 6, es una experiencia muy intensa, conmovedora, vertiginosa. Es cruzar con ellos el instante casi inexistente de dejar de ser estudiante para convertirse en docente. Es darle la mano para entrar en el mundo del trabajo y la profesión, y al mismo tiempo, contemplar como se desprenden de su lugar

de formación, sabiendo que no lo lleva todo, confiando que ha guardado mucho, deseando que su mirada pueda despertar lo suficiente para leer otros mundos y poder ser parte de ellos. Acompañar a las estudiantes en sus prácticas de taller 6, es estar cerca, hacer conjuntamente, observar atentamente, devolverle algo de eso que obser-

vamos, pero no hacerlo desde afuera. Es involucrarnos en eso que sucede, experimentar junto a ellos, enseñarles el oficio de construir desde y en la experiencia. Escribir narrativamente mis devoluciones hacia ellos implicaba dar un salto muy importante, hacer que no se sientan observados, sino que se reconozcan narrados:

"Julieta, siempre te mostraste atenta y reflexiva en relación a todo lo que vivías dentro de la sala. Siempre demostrabas tu interés por ajustar las planificaciones en función de lo que observabas en el grupo de niños y las sugerencias y aportes de las profesoras. También traías muchas preguntas, al encuentro de taller, muchas nos interpelaban y hacían pensar de otro modo. Tu mirada focalizada en la práctica, manteniendo la distancia suficiente para no tomar a título personal decires de las docentes del jardín, aportaba una mirada diferente a tus compañeras. La posibilidad de actuar sin prejuicios, la oportunidad de mostrarle al otro una manera diferente de escuchar, comprender y argumentar. Me gustó mucho una frase que escribiste en tu reflexión personal: "Escribir es reflexionar, como si les hablaras a otros que no están dentro de nuestras cabezas".

Quisiera retomar un párrafo que escribiste en tu primer relato: "Mi inmersión en esta institución fue como sumergirse y empaparse de un mar particular rebalsado de su cultura, de sus formas de ver el mundo, de sus códigos, de sus modos de introducir a los bebés en el. En esta inmersión en un mundo tan

atravesado por lo artístico, por la palabra poética, por la reflexión y la duda, aguas literarias y reflexivas difuminaron en las mías nuevos colores y texturas en la forma de escribir mi experiencia”.

Yo agregaría que esta inmersión también echó luz por lugares desconocidos, o al menos que no tenías tan pensados ni a flor de piel. Una inmersión que te llevó a conocer (al menos más de cerca) el mundo de los bebés, la intensidad de sus miradas, la distensión en el tiempo de sus acciones. En infantes, tu observación fue una herramienta en total ejercicio, que te permitió rápidamente comprender y accionar. En cambio, la observación en maternal, requirió ese cambio de “gafas”. Mirar más allá de las palabras. Mirar esa mirada de los bebés que dicen tanto como las palabras.

(...)Fue una muy buena decisión volver a incorporar el índice como eje que estructura tu carpeta. Un índice que no solo sirve estratégicamente para organizarla cronológicamente, sino que además introduce el concepto de hilo conductor que guía y construye la trama de todo relato de experiencia pedagógica. Coincido plenamente con vos en este comentario que realizaste en relación con el “modo de relato”: “Considero que es una de las formas más fieles de dar cuenta de una experiencia tan integral como la residencia. Creo que permite tener en cuenta la extensión temporal y las múltiples situaciones del día a día, que se van sumando y van configurando un camino propio y particular. Esa escritura en primera persona, te permitió involucrarte en la situación de lleno, como protagonista y hacedora. Te permitió además incluir voces de otros en tus relatos para enriquecer la experiencia desde los puntos de vista de cada uno. Elaborar textos, analítica y críticamente, enriqueciéndolos con citas bibliográficas. Expresar opiniones y construir tensiones que alimentan debates. Retomo la bibliografía, y destaco la búsqueda que has hecho de ella. El encuentro con autores específicos cuyas palabras y pensamientos te permitían fortalecer y consolidar los tuyos”.

Así se presenta la narrativa experiencia inmersa en una práctica pedagógica, como una herramienta que permite apropiarme

de lo que hice y de lo que aprendí. La observación y mera descripción del otro, nos pone afuera. La narrativa nos vuelve dentro. La

escritura es reflexión, es tiempo para reflexionar, para repensar y a partir de allí elaborar un conocimiento nuevo.

Llaves para abrir a la escritura narrativa

La escritura narrativa está en nosotros. La narrativa nos hace humanos y sujetos. Escribe la historia de la humanidad y construye historicidades subjetivas. Será cuestión de invitarla a salir, animarla, con-moverla. La escritura narrativa de experiencias pedagógicas motiva y milita el reposicionamiento docente, nos hace sujetos políticamente hacedores en el campo de la pedagogía. En capítulos anteriores mencionamos a la Documentación narrativa como dispositivo de formación, acción participa-

tiva. Dispositivo en tanto da cuenta de una serie de criterios a tener en cuenta para llevar adelante, coordinar y acompañar los procesos de escritura de relatos pedagógicos. pero a lo largo de este documento, hemos visto cómo, la escritura en su forma narrativa se desprende del dispositivo y puede transformarse en una propuesta pedagógica que permite a los docentes enunciar su propia voz y escribir sus propios textos para indagar y construir conocimiento desde sus prácticas docentes.

La escritura narrativa de experiencias pedagógicas motiva y milita el reposicionamiento docente, nos hace sujetos políticamente hacedores en el campo de la pedagogía.

Compartimos algunas de esas que invitan a la escritura, con el profundo deseo que puedan descubrir algunas más:

* *“¿Cómo llegué hasta aquí?”*

Una pregunta que abre camino, que vuelve la mirada atrás, nos sitúa y proyecta. Nos reconoce y nos encuentra con nosotros mismos. Una pregunta que desde el vamos ancla la primera persona gramatical que antecede al relato. Una pregunta que inicia la escritura desde la perspectiva autobiográfica, para luego expandirse en un relato de experiencia.

* *“Escribirle una carta a un amigo/a contándoles de qué se trata...?”*

Invitar a escribir una carta a un amigo, o un colega, colabora con la idea de pensar en alguien preciso que pueda leer aquello que escribo. Provoca el esfuerzo de poner en contexto, ofrecer detalles, tratar de no dejar nada por sentado, dirimir las obviedades. En este proceso, no hago más que aclararme a mí mismo, tratar de escribir lo que quiero decir. El esfuerzo por salir de frases hechas, que sintetizan y generan la complicidad de lo sobreentendido. El esfuerzo por entrar en mi propio escenario educativo para nombrarlo lo más transparentemente posible, para que su lectura permite imaginarlo, ponerle voces, bosquejar lugares, sentir haber estado allí.

* *“Un día en la sala...”*

Partir de la escritura de “Un día...” simbólicamente construido a partir de múltiples escenas que se viven a diario. No implica necesariamente la narración del transcurrir propio de un día, sino la

composición a partir de situaciones vividas en diferentes días que permita construir una cronología y devenir representativo y propio de un determinado contexto.

* ***“Objetos que cuentan historias...”***

Los objetos están y nos trascienden en un antes y un después. Cuentan historias de infancia, atesoran juegos inventados por quienes jugaron con ellos. Guardan recuerdos que se reeditan. Cobjan afectos y cariño. Los objetos no son sólo materia, también son vínculos, son juego, son ficciones, son vida para quienes viven con ellos. ¿Cuál es la historia que cuenta ese objeto que elegiste?

* ***“Narrar una escena pedagógica a través de una imagen”***

Una imagen es un tiempo detenido. Una mirada que interrumpe un acontecer con la intención de construir sentido. Una imagen habla por sí misma, pero al mismo tiempo es interpretada por quien la observa y la lee. La imagen puede ser el eslabón de algunas que la precedieron y otras tantas que la sucedieron. Al leer una imagen puedo narrar una escena, generar un movimiento. Una escena se torna educativa cuando permite pensar y narrar una práctica pedagógica. ¿Qué escena narra esta imagen?

* ***“Cuaderno de notas”***

Tomar nota de una clase, de una escucha, de una lectura explicación, no sólo es escribir lo que se dice, o lo que el otro dice. También es escribir lo que pienso, lo que relaciono, lo que esa palabra me recuerda. Es anotar la palabra que me resuena, la que no está tan presente entre las mías, la palabra que quiero recordar para volver a usar. Tomar nota es escribir, al margen, en diagonal, con mayúscula o minúscula indistintamente, con signos de puntuación propios, garabateados, diseños entreverados de los que dejo huella mientras estoy pensando. El cuaderno de notas es una hoja con o sin renglones, es un texto propio, emancipado, revelador, trampolín para seguir escribiendo, pensando y nombrando el mundo en donde estoy y comparto.

* ***“Escritura colectiva como registro de una clase”***

Escribir de manera colectiva no significa sumar parte en un todo, sino construir un todo a partir de las partes. ¿Qué palabra les quedó resonando? ¿Qué otras ideas vincularon a partir de la lectura de esa bibliografía? ¿Qué reflexiones les surgieron a partir de lo conversado? ¿Qué significación le pueden dar ustedes a esta frase? Ideas que se expresan, palabras que se dicen. Voces que se enuncian y cualesquiera las va escribiendo. En una hoja, en la computadora, en una pantalla. Decir, escribir, leer, editar pedagógicamente. Es decir, sugerir, agregar, repreguntar, proponer. Debate de por medio y la escritura se forma y se transforma. Volver atrás para seguir, negociaciones de sentidos, acuerdos que se logran, ejemplos que se agregan para dar cuenta de las tonalidades particulares de una trama en común. Un texto que se transforma en documento construido colectivamente para dejar memoria de lo abordado en cada clase.



Parque Nacional Mburucuyá
Mburucuyá - Corrientes

Capítulo 6

LA ESCRITURA NARRATIVA Y LAS IMÁGENES: ENLACES POSIBLES DE UNA RELACIÓN PEDAGÓGICA

*“La educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro.
Es esto lo que es en primer lugar y por encima de cualquier cosa.
Es esto lo que la hace ser, lo que le da posibilidad de ser”.*

José Contreras Domingo (2016)
en Experiencia y alteridad en educación.

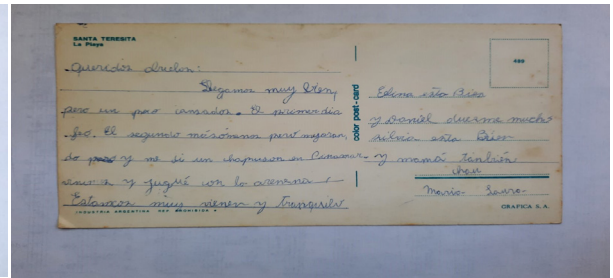
La escritura narrativa y las imágenes: enlaces posibles de una relación pedagógica

Durante mucho tiempo, vengo estrechando lazo, sujetándome fuerte de la narrativa, ejercitando su escritura, necesitando y disfrutando de ella. También, intentando contagiar con ella a estudiantes y colegas. Y les confieso que muchas veces lo he logrado. Así fue, como la narrativa y la profesión, la vida y sus “causalidades”, la tarea docente y nuestro entrañable deseo y convicción de contar y compartir lo que hacemos, hizo que nos encontráramos con Claudia Charnik, una querida amiga y colega. Nuestros recorridos se fueron acercando a partir de reconocer-nos coincidencias en la manera de concebir a las infancias y acompañar a estudiantes del profesorado, de vivenciar y experimen-

tar nuestro ser docente y el hacer de este oficio y profesión. Pero también, esos caminos se fueron enredando en una trama de muchos colores cuando descubrimos nuestras especificidades, nuestras experiencias y diversidades. Lo que cada una traía de diferente con la fuerte intención de convidarlo y compartirlo. Partimos de la idea de documentar y vimos que la palabra escrita es una forma posible. Conversamos en torno a la documentación narrativa y reconocimos que la imagen estaba presente. Indagamos en ambas vertientes y fuimos reconociendo enlaces posibles de una potente relación.

Fue así que nos referimos a la “narrativa en imágenes” como forma de documentar un devenir,

una sucesión, un proceso, partiendo de las imágenes para (re)construir el relato de lo acontecido. Y también a la “narrativa e imágenes” como una forma de documentar que se vincula al concepto de libro álbum en literatura. La imagen que no ilustra, sino que interpela y complementa la palabra. Recordaba una postal de unas vacaciones de mi infancia. Esa imagen representativa de un lugar, globalizada y anónima que se tornaba propia a partir de las palabras que les escribí a mis abuelos. La postal como punto de partida para narrar lo vivido, lo sentido, lo hecho. Temporalidades y contextos que excedían esa imagen. La narrativa en primera persona que construye nuestra identidad.



Hay algo muy interesante en la documentación narrativa y en imágenes que tiene que ver con esa composición o configuración de sentido que buscamos al elegir qué decir, qué escribir, qué

mostrar, cómo hacerlo, desde donde y para qué. De esta manera, la palabra y la imagen se conjugan en una situación de igualdad y colaboración, “es diálogo fértil de significados y

a la vez, una situación compleja de interpretaciones” (Javier Abad Molina, 2013). Nosotras tratamos de indagar composiciones posibles y compartimos algunas experiencias.

“Inventario de imágenes”, como antesala del relato

Cuando nos referimos al itinerario de la Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, decíamos que una de las estrategias de búsqueda y evocación de aquellos recuerdos que nos permitían reconocer e identificar una posible experiencia a narrar, eran las fotografías, las imágenes. Fuentes vitales que guardaban memoria de lo acontecido y de lo vivido. Recuerdo que, en uno de los talleres de escritura de relatos de

Educación Ambiental, Diego, uno de los docentes, no sabía muy bien cómo empezar, por dónde, de qué manera. Contaba “algo” acerca de un proyecto que había desarrollado en su escuela, pero no lograba narrarse a “él” en esa experiencia. Recuerdo también que les habíamos propuesto una idea/consigna: elaborar “un inventario de imágenes” acerca de la experiencia que cada docente narrador quería escribir. El

inventario es un valioso recurso evocador que hace que las imágenes se abran como ventanas con paisajes estáticos de la experiencia. Imágenes que cobran movimiento y emoción en los relatos que produce. Así sucedió con el relato de Diego. Una narrativa en imágenes que partió del decir como antesala del relato escrito y que fue enriqueciéndose a través de su propia reescritura y los comentarios recibidos de sus colegas.

“Ella es Iris”, dijo Diego y comenzó a contar su historia:



"Barrios de Pie" es una organización social que articula a vecinos en una cooperativa de trabajo que colabora desde hace tiempo en tareas de mantenimiento en varias instituciones del barrio, entre ellas nuestra escuela. En esa sintonía llegué a la huerta comunitaria que funciona en su local, a la vuelta. No sé bien como obtuve el dato, lo cierto es que una mañana pasé a visitarlos y encontré a dos mujeres (¡mamás del cole que conocía!) y me comentaron la dinámica de funcionamiento muy sintéticamente. Con esa información me invitaron a volver, pero esta vez para recorrerla y hablar con la persona que estaba a cargo...

Una semana después regresé tal como habíamos quedado. Me asomé por el vidrio de la puerta y no vi a nadie. En eso sentí una voz: "-Pss Psss! ¡Profe pase! ¡Es por acá! - "...había que entrar por el portoncito de al lado. Lo atravesé con cierta dificultad y para mi sorpresa, me recibió una mujer que no conocía, de piel curtida, vestida con ropa de trabajo celeste y un pañuelo envuelto en la cabeza que la protegía del sol inclemente. Nos presentamos; - Soy Iris, venga profe pase, pase - Al parecer me estaba esperando... -Vea profe estos zapallos tienen unas hojas grandes que dan sombrita al resto y con el tallito se van agarrando de donde pueden...ve? Acá les pusimos unos cables atravesados de lado a lado para que pueda cubrirse bien. ¡Estas plantas grandecitas son tomates redonditos, hay varias clases! -

El recorrido duró una media hora y a cada paso me describía qué plantas eran, si ya se podían comer o no, si eran aromáticas... En un momento llegó un muchacho que la asistía, iba y venía podando, acomodando plantines...-Él es mi hijo profe-. Allá en Perú la tierra es mucho más trabajosa, tenemos que hacer unas montañitas y regarlas seguidito porque si no, no crece profe- Pronunciaba cada palabra mirándome a los ojos como certificando la importancia de sus dichos, yo asentía a todo.

-Cuando llegamos a la Argentina no podía creer lo fácil que crecía todo! -

Le comenté vagamente mi idea y le propuse realizar visitas con grupitos de alumnos de segundo ciclo. ¡Me asombró el tamaño de la huerta, ocupaba casi todo el terreno y se veía muy activa!" ("Sin guardapolvo", de Diego Fernández ¹⁹).

19 Fragmento del relato de experiencia "Sin guardapolvo", de Diego Fernández, publicado en "Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas-Relatos de Educación Ambiental en la Cuenca Matanza Riachuelo. Volumen II-ACUMAR y FILO: UBA.

Una bitácora en imágenes: interpretaciones posibles de un recorrido de un recorrido posible

Camino de Formación Colectiva es un proyecto que junto con Claudia y otras compañeras estamos llevando a cabo desde hace unos meses. Mezcla de utopías y sueños que se concretan. Un proyecto que se va gestando en cada uno de los talleres que ofrecemos y se nutre de una conjunción de haceres y saberes que son propios de cada una, y que en el encuentro con otros se potencian, se enriquecen, se transforman y renacen. El Laboratorio de la mirada fue uno de esos talleres. Allí los hilos de la narrativa, las artes visuales, las infancias como sujetos, la ESI, la literatura y la didáctica entramaron un nuevo tejido. Cada una de nuestras voces se integraron en una nueva melodía pedagógica. Una melodía pedagógica, que cobró resonancia en el eco de quienes las colegas y estudiantes que participaron de ese encuentro, que en ese mismísimo acto de ser recibidos e implicarse la hicieron propia y tornaron colectiva.

¿Quizás sea esta, una forma demasiado poética de abordar la planificación de una propuesta? ¿Quizás sea esta una manera de sentir que la escritura y la planeación de una actividad, de un en-

cuentro, de una idea que se torna proyecto pueda sentirse propia, necesaria, conmovedora, compartida, sustancial, potente y creadora? Quizás sea esta una forma posible de concebir la escritura narrativa como apoyo, acompañamiento e inspiración de nuestra práctica. La escritura narrativa como herramienta didáctica para diseñar y planificar y la “metáfora” como territorio posible para “cambiar el orden de las cosas”, susceptible de ser indagada y reinventada a través de la de “una lengua propia para la conversación pedagógica entre docentes, interrumpiendo, por lo menos un poco, el vértigo y el compromiso burocrático de las escrituras capturadas por el engranaje escolar.” (Suárez, 2022)

Fue así, como preparamos artesanalmente el segundo encuentro presencial: “Laboratorio de la mirada”, representando ideas y tallando categorías conceptuales, añadiendo aportes y vinculando experiencias desde nuestros recorridos y saberes. Variables de espacio y tiempo que multiplicaron intenciones y convites. Un tiempo que transcurrió entre encuentros virtuales y algunos presenciales. Luego, “la gran puesta

en escena”, una instancia vital que hace de un espacio un ambiente en el que variedad de objetos, invitaciones, relaciones e interacciones se ponen en “juego”, dialogan y conversan con sus distintos lenguajes. Tiempo de ser bienvenidos y tomar algo al aire libre para entrar de a poco en este espacio y tiempo de aprendizaje, de disfrute y creatividad. Tiempo para recorrer cada una de las propuestas que dialogaban en ese espacio. “Tiempo no apurado”, como dice nuestra querida María Elena Wash, “la Juglaresa”.

A medida que sucedía el encuentro, quienes lo coordinamos tomamos muchas fotografías. Hicimos foco en los “momentos del encuentro”, “en los espacios ambientados”, “en las materialidades ofrecidas”, en las acciones, gestualidades y vinculaciones de las profesoras y estudiantes. Cada imagen intentó plasmar algo en particular. Ese “algo” que queríamos transmitir y compartir. Interpretaciones y puesta en acto de cierta forma de planificar un encuentro, de generar oportunidades para construir experiencia, de proyectar futuros escenarios para las infancias a partir de la propia vivencia.



El siguiente encuentro se desarrolló de manera virtual. Con las fotografías que habíamos tomado, armamos un video que compartimos con las docentes y estudiantes que habían vivido la experiencia como así también con otras que no habían estado presentes. Entre todas reconstruimos la experiencia en una conver-

sación que fue hilando vivencias de quienes habían estado allí, revividas a través de las imágenes, como así también, una trama de interpretaciones posibles de quienes no habían estado allí y se acercaban a esa experiencia a través de cada imagen en tanto recortes estáticos que encontraban su dinámica en el relato colectivo

oral de lo acontecido. Luego, ofrecimos un tiempo y espacio para la escritura individual. Sentipensares inspirados en esa conversación que se nutrieron de contenidos y experiencias personales. Inspiración, sensibilidad, desnaturalización de la mirada, fueron algunas de las palabras que resonaron en los textos:

“Muchas veces los grandes nos olvidamos de jugar y le sacamos a los objetos la poética. Solo miramos su funcionalidad. Los niños miran otras cosas a través de la imaginación, encuentran otros sentidos. ¡Nosotros tenemos que hacer el esfuerzo por encontrarlos! Claro está que no podemos desayunar y jugar con la cuchara al “avioncito”. La vida adulta tiene otros fines prácticos. Pero al mismo tiempo, mirar con un solo lente puede ser agotador. ¿Por qué no detenernos y disfrutar de las sutilezas de vez en cuando, ¿no? ¿Cuán seguido lo hago? Eso me pasó un poco en el laboratorio de la mirada. Allí tuvimos tiempo para detenernos y mirar(nos).” (Natalia, docente de nivel inicial). “Luego del laboratorio, les propuse a mis estudiantes de 2º año Silvana, a “observar qué es lo que hay detrás mío”. Y detrás mío, ¡no había nada más que el pizarrón! O mejor dicho, nada más ni nada menos que un pizarrón. Fue muy hermoso ver sus caras de asombro frente a mi pregunta y también sus respuestas. Comencé a hacerles algunas preguntas a modo de guía para “acompañarlos a mirar, o ver y así finalmente poder contemplar (tomando palabras de nuestra querida Liliana Bodoc en su libro “Formas de ver”. ¿Cuántos profes habrán escrito sobre ese pizarrón? ¿Cuántos estudiantes habrán leído y

por qué no, escrito sobre él? ¿Cuántas cosas dichas? ¿Quién(es) lo habrán colocado allí para que prodes y estudiantes puedan escribir sobre él? ¿Sabrían esas personas el sentido de su utilidad? ¿Qué hay detrás de ese pizarrón en la superficie concreta de la pared que lo sostiene y en la metáfora de las historias que le dan vida y sentido? La imagen del pizarrón, bucear lo que hay detrás de él. Jugar con esa figura y fondo, con el plano y la profundidad. Lo que se ve y lo que miramos, la posibilidad de contemplar e inspirarnos... detrás de él pueden suceder muchas otras cosas. Tal vez así, la propia mirada se torna colectiva.” (Silvana, docente de nivel medio).

Secuencia narrativa en imágenes:

¿Qué docente no busca captar imágenes del hacer de los niños en el transcurso de una actividad? ¿Para qué tomamos esas fotografías? ¿En dónde hacemos foto cuando fotografiamos? ¿Qué hacemos con ellas? ¿Fotografiar es lo mismo que documentar?

“Documentar significa dejar constancia estética y narrada de forma visual, audiovisual o escrita de un proceso educativo que estamos observando y reflexionando (...) La documentación no se limita a hacer visibles las cosas que ya existen, sino que hace existir las cosas sobre todo porque las hace visibles y, por tanto, posibles. Es una forma de entender la educación que implica, además, incertidumbre, enigma y misterio

sobre lo que los niños y niñas han realizado o van a realizar. Documentar es una interpretación narrada de lo que transita como acontecimiento. En realidad, supone una metainterpretación porque -a través de las imágenes- interpretamos lo que creemos que el niño o niña interpretan de una situación por la que transitan.” (Hoyuelos, 2012 ²⁰) Las palabras de Alfredo Hoyuelos nos ayudan a pensar en esas primeras preguntas con las que abrimos este apartado y la intención es que podamos hacernos otras tantas para seguir indagando esta práctica casi automática que la disponibilidad inmediata de los dispositivos celulares hace que se nos naturalice.

En ese sentido, la imagen que tomamos, no es neutral o al menos no debería serlo, si pensamos como una práctica consciente y pedagógica que enriquece nuestra tarea. La imagen que tomamos tiene que ver con lo que pensamos. ¿Qué es lo que pensamos, entonces? ¿Qué es lo que ponemos en juego? ¿Cuáles son nuestras intencionalidades pedagógicas, éticas y estéticas a la hora de registrar una imagen? La documentación, entonces, no es una crónica real de los hechos acontecidos por lo tanto esa imagen tiene que desvelar las intenciones que pusimos en juego, aquello que queremos compartir, ese “algo” sobre lo que queremos indagar. Es “algo” que al

igual que en la escritura de relatos de experiencias pedagógicas nos debe, nos asombre, nos permita darnos cuenta, nos deje lugar a la interpretación e indagación pedagógica. Corría el mes de agosto del 2023, estaba en un jardín del municipio de Cañuelas, una localidad de la provincia de Buenos Aires. Las educadoras habían preparado una propuesta en el SUM (salón de usos múltiples). Era una propuesta de arte: pintar con témpera y pincel en soportes verticales. Habían colocado en una de las paredes, al costado de la puerta ventana un papel afiche, y del otro lado, algunas hojas de papel de diario sobre nylon. Había dos sillitas en cada sector con una

bandeja con témpera y pinceles. Junto con una de las educadoras observábamos la actividad. El ir y venir de los niños, lo que iban pintando. Observamos que Nahuel, apenas agarraba un pincel, dejaba una marca y volvía a jugar con el auto que había traído de la sala. “Con lo único que le gusta jugar es con autos. Su papá es mecánico, tal vez sea por eso”, comentó una de las educadoras. Sacamos algunas fotos como registro de la actividad, hasta que un momento dado, Sofía, una de las niñas, hizo que nos detuviéramos en ella, que la miráramos. Sí, que la miráramos, en vez de observarla. Mirar no como sinónimo de observar, sino mirar como forma de indagar

y construir sentidos. Mirar desde nuestras categorías de pensamiento, desde nuestros saberes construidos, desde nuestras vivencias tornadas experiencia. Ese mirar, nos permitió “leer” a Sofía, acompañarla en su hacer, interpretar la lógica de su pensamiento a través de sus acciones. Mirar, no solo como la puesta en juego de uno de nuestros sentidos, sino mirar desde el corazón sensibilizándonos por completo. Contemplando ese paisaje interno de la niña que se estaba plasmando en ese hacer, en ese pintar, en ese “dar presencia”, como dice Alfredo Hoyuelos. Así fue como miramos, y documentamos parte de esa actividad en la que Sofía pintaba:



¿Qué nos pasa cuando miramos documentadas narrativas a través de las cuales otros miran? ¿Alcanza con mirar una sola vez? ¿Dónde volver a enfocar la mirada cuando volvemos a mirar? “La documentación no es sólo interpretable, sino que ella misma es interpretación. Es una forma narrativa, una comunicación, intra e interpersonal, porque ofrece a quien documenta y a quien lee una ocasión reflexiva y cognitiva.” (Rinaldi ²¹, 2009). Podríamos decir entonces que documentar en la tarea docente es evo-

car, bucear en la memoria, identificar, seleccionar, escribir, fotografiar, mirar, honrar la trama, narrar, construir sentido, tornar relato de experiencia pedagógica. Invitación a volver sobre la propia experiencia, pensarla de nuevo, indagarla con cierta distancia, para construir otros significados, buscar otros puntos de luz, buscar y construir otros sentidos.

En este movimiento espiralado entre dar presencia y mirar, interpretar, indagar reconocemos acciones inseparables que dan lugar a la docu-

mentación de una práctica y con ella, la posibilidad de repensar nuestras intervenciones, revisar estrategias y proponer otros modos. Valorar y actuar la reflexión pedagógica sobre nuestro ser y hacer en la educación, colectivo y potenciado “para” las infancias y sobre todo, “junto” a ellas, garantizando oportunidades que promuevan y garanticen sus derechos como sujetos de acción e iniciativa, de juego y movimiento, de expresión y vínculo en el marco de una educación integral.

21 Licenciada en Filosofía y Pedagogía. Coautora de varios libros sobre los centros municipales para infantes y preescolares de Reggio Emilia. Fragmento extraído del libro “Voces, tramas y escenarios, cuarenta años de Aletheia”

Bibliografía de referencia y lecturas para profundizar.

Argnani, A. (2014). Redes pedagógicas, relatos de experiencias y formación docente: La Red de Formación Docente y Narrativas pedagógicas, un estudio en caso. Tesis de Maestría en Educación. Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires http://dspace5.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4273/uba_ffyl_t_2014_902001.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Carlino, P. (2015). Revisión entre pares: Una práctica social que los posgrados deberían enseñar. *Espacio pedagógico*, 22 (1), 9-29.

Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: relatos de educación ambiental en la Cuenca Matanza Riachuelo/2ª ed.-Ciudad Autónoma de Buenos Aires: ACUMAR, 2022 Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas libro 17 x 24,5cm final (acumar.gob.ar)

Documentación narrativa de experiencias pedagógicas II. 1ºed-Ciudad Autónoma de Buenos Aires: ACUMAR, 2022
Doc. Narrativa de Exp. Pedagógicas libro 17 x 24,5cm final VERSION 19-1-2023 FINAL_ digital (acumar.gob.ar)

Falbo, G. (2017). El poder de la narración. Escritores, periodistas, lectores y medios. Rosario: Homosapiens

Galli, M.L (2019). "Doña, ¿me compra una rosquilla?" -Relatos. Ateneo de Interpretación y debate. Red de Formación docente y narrativas pedagógicas. Avellaneda,

Galli, M.L.: Docentes que cuentan en pandemia. Acerca del proceso de escritura de docentes de Nivel Inicial en espacios educativos para hijas e hijos de estudiantes de secundaria madres y padres (pp.100-1006) Disponible en <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes>

Galli, M. L. (2022). Clase 2: La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Seminario de Trabajo Final II. Actualización Académica en Educación Inicial. Córdoba: ISEP - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Galli, M. L. (2022). "La primera infancia junto a las maternidades y paternidades adolescentes. La trama de la convivencia institucional en una experiencia en espacios educativos multietnia dentro de escuelas secundarias en torno al derecho por la educación.", en *Diversidad para la Igualdad, derecho a la educación desde*

la cuna". Relatos de experiencias argentinas y latinoamericanas. Rosa Violante (coord.) Bahía Blanca: Praxis Grupo Editor.

Hoyuelos, A. (2012): "Las imágenes como documentación narrativa", en Infancia 133 , educar de 0 a 6 años. Revista de la Asociación de maestros Rosa Sensat https://www.rosasensat.org/magazines/in-fan-cia/133/icas_133.pdf

Otra forma de ser maestro Una experiencia de inclusión de docentes en Jardines Infantiles Comunitarios de la Ciudad de Buenos Aires."/coordinado por Verónica Kaufmann.-1ª ed.-Buenos Aires: Dirección General de Planeamiento de la Secretaría de Educación GCBA, 2004
<https://blogs.ead.unlp.edu.ar/pec/files/2014/11/JardininfantcomKaufman.pdf>

Sarlé, P. y Sánchez Rodríguez, I. (2023) Introducción en Entre preguntas y relatos: la escuela infantil en marcha. 1ªed.-Bahía Blanca: Praxis Grupo Editor.

Suárez, D. H.; Ochoa, L. y Dávila, P (2007). ¿Cómo escribir relatos pedagógicos? Colección de Materiales Pedagógicos. Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicos. Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires.

Suárez, D. (2012). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En En I. Sverdlick (Comp.), La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y acción (pp. 71-110). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Suárez, D.; Dávila. P.; Argnani, A.; Caressa, Y. (2021) Cuadernos del IIICE N° 6. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes, Capítulo 1 La documentación narrativa de experiencias pedagógicas.Facultad de Filosofía y Letras (FFyL-UBA) La documentación Narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes. Ministerio de Educación 2005. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004074.pdf>

DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS DE INTERÉS PARA EL NIVEL INICIAL

Desarrollos curriculares



**EVALUACIÓN
INSTITUCIONAL
Y ÁULICA**
Magister Elisa Spakowsky



**EDUCAR EN CLAVE
INTERCULTURAL CRÍTICA
DESDE LA PRIMERA
INFANCIA.**
Mgrt. Alejandra Castiglioni



**LA IMPORTANCIA DE
LA PLANIFICACIÓN
Y LAS PROPUESTAS
DE ENSEÑANZA-**
Lic. Laura Pitluk



**DESARROLLO DEL
LENGUAJE Y ALFABETI-
ZACIÓN INICIAL**
Dra. Alejandra Stein
Especialista Claudia Stella
MÚSICA
Lic. María Laura Inda



**MATEMÁTICA EN EL
NIVEL INICIAL -**
Lorena Centurión y
Cristian Romero
**EDUCACIÓN DIGITAL,
PROGRAMACIÓN Y ROBÓTI-
CA-MAGISTER**
Susan de Ángelis



**DESARROLLO DEL
LENGUAJE Y
ALFABETIZACIÓN
INICIAL-**
Celia Rosenberg
MATEMÁTICA-
Edith Weinstein y
Adriana Gonzalez



<https://www.youtube.com/watch?v=6TLuxkxwDXw>

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y ÁULICA EN EL NIVEL INICIAL

Emitido en directo el 30 nov 2021

<https://www.youtube.com/watch?v=4KU6tNnoYtU&t=26s>

ALEJANDRA STEIN - DESARROLLO DEL LENGUAJE Y ALFABETIZACIÓN EN EL NIVEL INICIAL Fecha 28/09/2023.

https://www.youtube.com/watch?v=ozLTy1o_eaA&t=28s

CELIA ROSENBERG - DESARROLLO DEL LENGUAJE Y ALFABETIZACIÓN EN EL NIVEL INICIAL

Fecha: 22/09/2023.

<https://www.youtube.com/watch?v=gtfnlZBnZJE&t=30s>

SUSAN DE ANGELIS - PRIMERA PARTE. EDUCACIÓN DIGITAL, PROGRAMACIÓN Y ROBÓTICA EN EL NIVEL INICIAL.

Nivel Inicial. Fecha 19/09/23.

<https://www.youtube.com/watch?v=jqvphLqVu3s&t=3709s>

SUSAN DE ANGELIS - SEGUNDA PARTE: EDUCACIÓN DIGITAL, PROGRAMACIÓN Y ROBÓTICA EN EL NIVEL INICIAL.

Nivel Inicial. Fecha 19/09/23

<https://www.youtube.com/watch?v=YOzmkuY8siY&t=581s>

MARÍA LAURA GALLI - NARRATIVAS PEDAGÓGICAS - NIVEL INICIAL

Fecha 18/09/23

<https://www.youtube.com/watch?v=5yR0MdJ8tIY>

ALEJANDRA STEIN - LECTURA DE TEXTOS EXPOSITIVOS -

Nivel Inicial 31/08/23.

<https://www.youtube.com/watch?v=9Xj71XQ7sms>

MARÍA EMILIA LÓPEZ - LENGUAJE, CUERPO Y MOVIMIENTO -

Emitido en directo el 30/08/2023

<https://www.youtube.com/watch?v=CBH1ewisDAY>
PATRICIA BERDICHEVSKY - ENSEÑAR ARTES VISUALES EN EL NIVEL INICIAL -
Emitido en directo el 28/08/2023

https://www.youtube.com/watch?v=H_Yjlxj1e6A
LAURA PITLUK - SEGUNDA JORNADA DE DIRECTIVOS ZONA 2 -
Emitido en directo el 24/08/2023

<https://www.youtube.com/watch?v=5ms0MMb1jJw>
LAURA PITLUK - SEGUNDA JORNADA DE DIRECTIVOS ZONA 1 -
Emitido en directo el 24/08/2023

<https://www.youtube.com/watch?v=dIPSVifyYqg>
LAURA PITLUK - ENCUENTRO DE DOCENTES NIVEL INICIAL.
Emitido en directo el 23 /08/ 2023

<https://www.youtube.com/watch?v=nwvniAnd3jU>
LAURA PITLUK - PRIMERA JORNADA ZONA 2
Emitido en directo el 18/08/23

<https://www.youtube.com/watch?v=M8x2xHcY0As&t=258s>
LAURA PITLUK - PRIMERA JORNADA DIRECTIVOS
Emitido en directo el 18/08/23

<https://www.youtube.com/watch?v=dIzD2SQPFXM&t=43s>
EDITH WEINSTEIN - ADRIANA GONZALEZ - CAPACITACIÓN MATEMÁTICA-NIVEL INICIAL
Emitido en directo el 09/08/23

<https://www.youtube.com/watch?v=iAJ3gCew-WE&t=146s>
CAROLINA SENA - EDUCAR EN LA PRIMERA INFANCIA. UNA MIRADA INTERSECTORIAL.
Emitido en directo el 30/05/23

<https://www.youtube.com/watch?v=RmQek-UhyGE&t=4s>
ALEJANDRA STEIN - DESARROLLO DEL LENGUAJE EN EL NIVEL INICIAL.
Emitido en directo el 08/11/22

<https://www.youtube.com/watch?v=i63RFgiCgjM&t=1547s>
ALEJANDRA CASTIGLIONI - INTERCULTURALIDAD E INFANCIAS EN EL NIVEL INICIAL
Emitido en directo el 07/11/22

<https://www.youtube.com/watch?v=oQZ0OovtzV8>
CELIA ROSEMBERG - DESARROLLO del LENGUAJE Y ALFABETIZACIÓN INICIAL ARTICULACIÓN Nivel Inicial y Primario
Emitido en directo el 03/11/22

https://www.youtube.com/watch?v=0L_JemLE4Uc&t=3s
MARIA LAURA INDA - ENCUENTRO PROVINCIAL DE MÚSICA EN EL NIVEL INICIAL
Emitido en directo el 25/10/22

https://www.youtube.com/watch?v=DGK3rk7Q_HU
CELIA ROSEMBERG - DESARROLLO del LENGUAJE Y ALFABETIZACIÓN INICIAL ARTICULACIÓN del Nivel Inicial y Primario
Emitido en directo el 24/10/22

<https://www.youtube.com/watch?v=rBv5ZgOyW1A>
CLAUDIA STELLA - ENCUENTRO PROVINCIAL Literatura en el Nivel Inicial
Emitido en directo el 17/10/22

https://www.youtube.com/watch?v=XBI9u_FAHnc
CELIA ROSEMBERG - DESARROLLO del LENGUAJE Y ALFABETIZACIÓN INICIAL ARTICULACIÓN
Emitido en directo el 14/10/22

<https://www.youtube.com/watch?v=6javfukbw8>
EDITH WEINSTEIN - ADRIANA GONZALEZ- TRAYECTO FORMATIVO 3: MATEMÁTICA: ARTICULACIÓN DEL NIVEL INICIAL Y NIVEL PRIMARIO Emitido en directo el 12/10/2022

<https://www.youtube.com/watch?v=qzdmuikyqpe>
SUSAN DE ANGELIS - ENCUENTRO ZONAL 2: EDUCACIÓN DIGITAL EN EL NIVEL INICIAL
Emitido en directo el 29 /09/2022

<https://www.youtube.com/watch?v=4touepkxhus&t=11s>
EDITH WEINSTEIN - ADRIANA GONZALEZ- TRAYECTO FORMATIVO 2: MATEMÁTICA: ARTICULACIÓN DEL NIVEL INICIAL Y NIVEL PRIMARIO
Emitido en directo el 28/09/2022

<https://www.youtube.com/watch?v=cv-uxhxjbs0>
SUSAN DE ANGELIS - ENCUENTRO ZONAL 1: EDUCACIÓN DIGITAL EN EL NIVEL INICIAL
Emitido en directo el 15/09/2022

<https://www.youtube.com/watch?v=e5xawb8udhs&t=44s>
EDITH WEINSTEIN - ADRIANA GONZALEZ- TRAYECTO FORMATIVO 1: MATEMÁTICA: ARTICULACIÓN DEL NIVEL INICIAL Y NIVEL PRIMARIO
Emitido en directo el 14/09/2022

<https://www.youtube.com/watch?v=cnzqxhdjgu>
CLAUDIA STELLA - ENCUENTRO PROVINCIAL: LITERATURA EN EL NIVEL INICIAL
Emitido en directo el 05/09/2022

<https://www.youtube.com/watch?v=lxon4z6wpou>
SUSAN DE ANGELIS - ENCUENTRO PROVINCIAL: EDUCACIÓN DIGITAL EN EL NIVEL INICIAL
Emitido en directo el 01/09/2022

<https://www.youtube.com/watch?v=mn4ceghfye8>
LAURA PITLUK -ENCUENTRO ZONAL: ZONA 3 PLANIFICACIÓN ÁULICA EN EL NIVEL INICIAL
Emitido en directo el 31/08/2022

<https://www.youtube.com/watch?v=cwypg26-co0>
ALEJANDRA STEIN - ENCUENTRO PROVINCIAL: DESARROLLO DEL LENGUAJE EN EL NIVEL INICIAL
Emitido en directo el 22/08/2022

<https://www.youtube.com/watch?v=ezrv88pmgls>
LAURA PITLUK - ENCUENTRO ZONAL: ZONA 2 PLANIFICACIÓN ÁULICA EN EL NIVEL INICIAL
Emitido en directo el 10 ago 2022

<https://www.youtube.com/watch?v=e0qyaaa00o4>
E.T. NIVEL INICIAL - LA ENSEÑANZA DE LA SEGURIDAD VIAL, A TRAVÉS DE ACTIVIDADES LÚDICAS EN EL NIVEL INICIAL.
Emitido en directo el 9 ago 2022

<https://www.youtube.com/watch?v=nhipaguvddw>
LAURA PITLUK - ENCUENTRO ZONAL: ZONA 1 PLANIFICACIÓN ÁULICA EN EL NIVEL INICIAL
Emitido en directo el 3 ago 2022

<https://www.youtube.com/watch?v=rucze0bm2ww&t=16s>
LAURA PITLUK - ASISTENCIA TÉCNICA DE NIVEL INICIAL SOBRE PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA.
Emitido en directo el 7 jul 2022

<https://www.youtube.com/watch?v=tubhymhk-y0>
ELISA SPAKOWSKY- LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y ÁULICA EN EL NIVEL INICIAL
EMITIDO EN DIRECTO EL 24 NOV 2021

<https://www.youtube.com/watch?v=306fnutv8cu&t=15s>
ELISA SPAKOWSKY - LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y ÁULICA EN EL NIVEL INICIAL
emitido en directo el 23 nov 2021



#educacióncorrientes



Provincia de Corrientes - Ministerio de Educación -
Página 106

@ministeriodeeducacioncorri8501



MinisterioEducaciónCorrientes



CORRIENTES *somos todos!*

Ministerio de Educación

Dirección de Planeamiento
e Investigación Educativa

Consejo General
de Educación