

# Relatos de experiencia, documentación narrativa y formación docente en el nivel inicial

## Stories of experience, narrative documentation and teaching training in the initial level

Daniel Hugo Suárez, Paula Valeria Dávila, ARGENTINA

### RESUMEN

**E**l artículo presenta algunos resultados de un proyecto de documentación narrativa de experiencias pedagógicas desarrollado de manera co-participada entre investigadores universitarios y docentes del Nivel Inicial en tres regiones educativas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Para ello, se darán a conocer algunas descripciones e hipótesis interpretativas que pueden informar la comprensión de los mundos pedagógicos recreados por un conjunto de relatos de experiencia escritos por maestras y directivas de jardines de infantes e inspectoras de nivel inicial de los sistemas escolares públicos de esas tres regiones del conurbano bonaerense: La Matanza, Pilar y San Martín. A su vez, el artículo tiene como propósito dar cuenta de otros resultados de formación y de acción que el desarrollo del proyecto generó en tanto que estrategia de desarrollo profesional entre colegas docentes y de intervención político pedagógica en el campo educativo.

Palabras clave: Relatos de Experiencia, Formación Docente, Investigación-Formación-Acción Docente, Nivel Inicial, Documentación Narrativa

### ABSTRACT

The paper presents some results of a narrative documentation project of pedagogical experiences developed in a co-participant way between university researchers and teachers of Initial Level in three educational regions of the

Province of Buenos Aires, Argentina. For this, some descriptions and interpretative hypotheses are presented that can inform the understanding of the pedagogical worlds recreated by a set of experience stories written by teachers and directives of kindergartens and initial level inspectors of the public school systems of those three regions of Buenos Aires conurbation: La Matanza, Pilar and San Martín. The article aims to give an account of other training and action results that the development of the project generated as a strategy of professional development among teaching colleagues and political pedagogical intervention in the field of education.

Key words: Experience Reports, Teacher Training, Teacher Research-Training-Action, Initial Level, Narrative Documentation

### INVESTIGACIÓN NARRATIVA Y FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN RED

**E**l presente artículo tiene la intención de poner en conversación algunos de los resultados de un proceso de investigación-formación-acción docente que desarrollamos como equipo de investigación en la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPE), junto con un colectivo de maestras y directoras de jardines de infantes e inspectoras de nivel inicial de los sistemas escolares públicos de tres Regiones Educativas de la Provincia de Buenos Aires. El texto se interesa especialmente por dar a conocer

un conjunto de hipótesis interpretativas que elaboramos sobre el tramo final de ese trayecto de trabajo co-participante y en red, con la pretensión de aportar a la comprensión de los mundos escolares vividos y recreados por 123 relatos de experiencia pedagógica. Ese corpus narrativo, autobiográfico y documental fue producido por docentes del nivel de los municipios de La Matanza, Pilar y San Martín durante el primer tramo de un proceso de *documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. A su vez, esta investigación pedagógica la llevamos adelante como una modalidad de desarrollo profesional centrada en la indagación reflexiva e interpretativa de la propia práctica docente (Suárez, 2007 y 2011). Y para desplegarse supuso la movilización y organización colectiva de diferentes estamentos, sectores y actores del campo educativo (Suárez Y Argñani, 2011).

El proceso de producción de saber pedagógico y de conocimiento educativo, de formación entre docentes y de intervención colectiva en el campo pedagógico, comprometió el desarrollo sucesivo y articulado de dos proyectos de investigación en la UNIPE, desplegados durante los años 2011 y 2012, orientados a la reconstrucción narrativa y autobiográfica del mundo pedagógico de la educación infantil en las tres regiones de la provincia de Buenos Aires mencionadas, y a la conformación de una red de colaboración y trabajo conjunto entre escuelas (jardines de infantes), colectivos de docentes, directivas e inspectoras e investigadores/as universitarios/as. Ambos proyectos contaron con la co-coordinación general de la Dirección Provincial de Educación Inicial y la Dirección de Investigación y Prospectiva Educativa de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, así como con la participación de cuatro (4) inspectoras, once (11) directoras y alrededor de doscientas (200) maestras de aquellas regiones educativas.

En el primer año, se encaró la constitución y puesta en funcionamiento de una red de aprendizaje e investigación (auto)biográfica y narrativa entre los distintos actores del campo pedagógico: un entramado de docentes, investigadores y cuadros del gobierno educativo, que estuvo empeñada en la elaboración, publicación, circulación e interpretación de relatos de experiencia pedagógica escritos por inspectoras, directoras y maestras de nivel inicial de una provincia de Argentina. En esa “comunidad de atención mutua” (Connelly y Clandinin, 1995 y 2000), nos comprometimos a documentar mediante narrativas los modos en que las docentes de nivel inicial elaboran com-

preensiones pedagógicas y llevan adelante estrategias educativas -sobre todo en materia de alfabetización inicial y de construcción de reglas de convivencia y pautas de socialización para los alumnos y alumnas- que definen de un modo peculiar y localizado el “mundo escolar” del jardín de infantes. En particular, enfocamos la indagación autobiográfica de las docentes narradoras en aquellas prácticas pedagógicas que vienen teniendo lugar en contextos de desigualdades y diferencias sociales, culturales y educativas, y que ponen en tensión los propósitos político-educativos nacionales y provinciales de “universalización” del nivel. Durante el segundo año, el foco estuvo puesto en la sistematización y el análisis del corpus documental narrativo, la tematización y problematización de los relatos de experiencia que lo componen y de otros materiales textuales elaborados por las docentes narradoras, y la elaboración y puesta a prueba de hipótesis interpretativas que dieran cuenta de los principales núcleos de sentido reconstruidos a partir de la lectura analítica de ese material documental.

En este artículo presentaremos, en el próximo apartado, algunos de los resultados de conocimiento obtenidos en esta segunda fase del proceso de trabajo en colaboración. Por otro lado, en la última parte de este trabajo, dispondremos también los resultados de formación y de intervención pedagógica.

Para ello, en el siguiente apartado se ofrecerán un conjunto de hipótesis interpretativas sobre el corpus de relatos de experiencias, que muestran parte de su productividad como estrategia de conocimiento pedagógico. Esta lectura e interpretación está organizada en torno de una serie de núcleos de sentido que se orientan a ofrecer pistas sobre aspectos relevantes y “no documentados” del mundo escolar de la infancia en determinados territorios del conurbano bonaerense (Rockwell, 2009). Por su parte, los documentos narrativos escritos y publicados por las docentes durante el primer año del estudio constituyen una fuente documental para una comprensión más sutil y sensible de los mundos escolares y las experiencias educativas que tienen lugar en ellos (Contreras y Pérez De Lara, 2010).

Los 123 relatos de experiencia pedagógica producidos por el colectivo de maestras, directoras e inspectoras de jardines de infantes durante el proceso de investigación-formación-acción en red está constituido por ciento seis (106) historias de enseñanza elaboradas por el mismo número de maestras jardineras; dos (2) relatos de experiencia pedagógica elaborados de manera colectiva por equipos docentes y directi-

vos; quince (15) relatos de experiencia de coordinación de procesos de documentación narrativa en red, escritos por las docentes-coordinadoras de cada uno de los 5 (cinco) colectivos de cada nodo del proyecto. Todos ellos son textos independientes, fueron elaborados mediante el dispositivo metodológico de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, y cuentan con la autoría de las docentes narradoras que indagaron sus experiencias profesionales escribiéndolos. Los comentarios interpretativos que presentamos en este artículo, por el contrario, son de absoluta responsabilidad del equipo de investigación, y pueden presentarse como el resultado de una lectura y una interpretación posibles y siempre provisionarias de aquel material. Sin embargo, lo consideramos una contribución al debate especializado acerca de la viabilidad metodológica de involucrar activamente a los docentes en procesos co-participantes de producción de conocimientos sobre el mundo escolar mediante estrategias de investigación-acción-formación (Anderson y Herr, 2007), y acerca de la validez epistemológica de los resultados de conocimiento de esos procesos (Flores, Montoya y Suárez, 2009).

## UN COMPLEJO DISPOSITIVO DE INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN-ACCIÓN DOCENTE

El proceso de documentación narrativa de experiencias que desarrollamos durante el año 2011 supuso el establecimiento de relaciones de colaboración entre los diversos participantes desde el comienzo del proyecto. Aún antes de comenzar el trabajo en territorio, requerimos que desde el gobierno educativo se habilitaran permisos y autorizaciones para que las docentes, directivas e inspectoras involucradas pudieran comprometerse con el proyecto y llevar adelante sus tareas de investigación-formación-acción en red. Esa era una condición política, institucional y metodológica indispensable para que el proyecto se pudiera gestionar de manera participativa y efectiva a diferentes niveles, escalas y territorios del sistema escolar provincial. Para lograr ese objetivo, elaboramos un complejo dispositivo de coordinación y de trabajo, mediante el que pudimos establecer reglas de juego organizativas y de toma de decisiones que sostuvieron el trabajo conjunto entre sectores y actores diversos del campo pedagógico: un grupo de investigadores universitarios, autoridades y equipos técnicos de la Dirección de Educación Inicial y la Dirección de Planeamiento Educativo del ministerio de educación

de la Provincia de Buenos Aires, un conjunto de inspectoras y directoras de nivel inicial de las regiones seleccionadas, docentes coordinadoras de procesos de documentación narrativa, docentes narradoras y lectoras. Una vez que acordamos una modalidad organizativa y de gestión, nos dispusimos a adecuar los instrumentos de indagación narrativa y autobiográfica de la documentación narrativa a las peculiaridades del territorio escolar en el que íbamos a trabajar y a las condiciones institucionales y laborales de los participantes.

Nos propusimos desplegar una estrategia de trabajo en red, entendida como un espacio de co-producción de saber pedagógico entre docentes e investigadores y como comunidad de aprendizaje y desarrollo profesional comprometida en la conformación de colectivos de docentes narradores en cada nodo regional del proceso. Pretendíamos que en este entramado de instancias de trabajo coparticipado, docentes, directivas e inspectoras de nivel inicial co-investigaran narrativa sus prácticas pedagógicas y los mundos escolares que habitan y hacen y se desarrollaran profesionalmente a partir de la indagación narrativa de sus experiencias profesionales. Es decir, que se hicieran posibles experiencias de formación horizontal entre pares (auto, co y alter-formación) (Pineau, 2010) en el seno del aparato escolar y con el protagonismo de algunos de sus actores fundamentales. Para ello, resultó necesaria también la generación de acuerdos para que las actividades y compromisos del proyecto no afectaran el funcionamiento de los jardines de infantes y sobre todo la atención pedagógica de los alumnos y alumnas.

Durante ese primer año, desde la coordinación general del proyecto llevamos a cabo un *seminario-taller* para la formación y el entrenamiento específicos de las quince (15) coordinadoras de los procesos locales de documentación narrativa: inspectoras, directoras y maestras de nivel inicial. Esas coordinadoras de proceso (o de “talleres de documentación narrativa”) fueron las que conformaron los colectivos de docentes narradoras en cada nodo de la red, las que orientaron los procesos locales de escritura-lectura-comentarios-reescritura-edición-publicación-circulación de los relatos de experiencia pedagógica (Suárez, 2009), y las que documentaron mediante relatos de coordinación sus propias experiencias y aprendizajes como coordinadoras de procesos de investigación-formación-acción en red. Este material documental -escrito por docentes del sistema escolar que asumieron la coordinación del dispositivo en las tres regiones - aportó notas, descripciones y problematizacio-

nes que informaron gran parte de la formulación de las hipótesis interpretativas del corpus de 108 relatos de experiencia escolar.

En los primeros meses, el seminario-taller atendió fundamentalmente a cuestiones teóricas, metodológicas y técnicas de la documentación narrativa. Luego, paralelamente al desarrollo de los procesos de documentación narrativa de cada colectivo de docentes en cada nodo de la red, el seminario-taller constituyó un espacio y un tiempo en el que coordinamos acciones. En ese marco, reflexionamos sobre las experiencias de coordinación, compartimos y leímos textos y relatos de experiencias, elaboramos hipótesis de interpretación, debatimos los problemas pedagógicos puestos en juego en las sucesivas versiones de los relatos de experiencia. En la última etapa del seminario-taller, trabajamos en torno de la edición pedagógica de los relatos -esto es, en la re-escritura de las sucesivas versiones de las narraciones mediada por la lectura, los comentarios y las conversaciones pedagógicas entre docentes- en los distintos colectivos conformados.

En los talleres y procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas desarrollados en cada uno de los tres nodos de la red participaron alrededor de 5 (cinco) colectivos de docentes de nivel inicial. Las coordinadoras de proceso contaron para su tarea en territorio con una serie de materiales pedagógicos de apoyo, el asesoramiento teórico y metodológico y el apoyo logístico del equipo de coordinación general, y tutorías virtuales sistemáticas a través de una plataforma virtual especialmente creada para mantener comunicaciones e intercambios permanentes entre todos los participantes.

En la etapa final del primer año, organizamos una serie de *ateneos* de interpretación y debate pedagógicos de documentos narrativos en cada uno de los nodos. Estas instancias de encuentro, de publicación y de circulación de los relatos de experiencia resultaron momentos fundamentales del proceso de documentación pedagógica ya que involucraron, además de los participantes, a otros actores educativos y comunitarios. De este modo, el proyecto procuró intervenir en el campo educativo a partir de un entendimiento particular de las funciones de extensión y transferencia de una universidad pedagógica anclada política, institucional y territorialmente en la Provincia de Buenos Aires.

Las coordinadoras de nodo se constituyeron en “promotoras locales” de documentación narrativa y memoria pedagógica, y trataron de establecer una conversación productiva y nuevos lazos de cooperación con los diversos actores del sistema escolar y de

las comunidades. Entre otras cuestiones, han dado a conocer y han hecho circular esta experiencia de investigación-formación-acción coparticipada en ateneos regionales, encuentros provinciales del nivel inicial, congresos pedagógicos municipales, encuentros regionales de docentes investigadores y otros espacios de encuentro y debate del campo pedagógico y escolar.

## RECONSTRUCCIÓN NARRATIVA DEL MUNDO DE LA EDUCACIÓN INICIAL

En este apartado nos detendremos en nuestra lectura de los relatos de experiencias pedagógicas escritos por docentes de jardines de infantes de San Martín, Pilar y La Matanza. Esta “interpretación de interpretaciones” supuso un proceso colectivo y sistemático de lecturas, análisis y comentarios sobre las sucesivas versiones de los relatos escritos por las docentes; la reconstrucción descriptiva de algunos de sus núcleos de sentido (que condensan y ponen de relieve comprensiones pedagógicas puestas a jugar por las docentes narradoras en sus textos); y la retroalimentación y puesta a prueba de las hipótesis interpretativas que elaboramos en esta suerte de “doble hermenéutica” (Giddens, 1995) que practicamos durante el proceso de investigación-formación-acción.

Vale reiterar que estas hipótesis interpretativas son aproximaciones provisionarias, y que responden a una lectura entre muchas posibles. También, que el desarrollo de instancias de retroalimentación de las hipótesis interpretativas, con la participación de las coordinadoras de proceso y algunas de las docentes narradoras, permitió un análisis más sutil y detallado de los sentidos puestos en juego en los textos, así como poner en tensión las descripciones e interpretaciones de los problemas pedagógicos del nivel inicial que veníamos elaborando.

Ahora bien, ¿qué nos dicen las maestras jardineras en sus relatos de las prácticas pedagógicas que hacen y del mundo escolar que habitan?, ¿qué sentidos construyen en sus historias narradas por escrito acerca de lo vivido y experimentado en el jardín de infantes junto con otros y otras?, ¿qué nos revelan sus documentos narrativos acerca de las relaciones vividas con los niños, con las familias, consigo mismas, en el proceso de indagar sus mundos y escribir sus experiencias?, ¿cuáles son los interrogantes y las reflexiones pedagógicas que despliegan en sus textos?, ¿qué prácticas escolares eligieron explorar en sus textos, cómo las configuraron en la trama del relato?, ¿qué

posición docente, qué posición de sujeto pedagógico, configuran en las narraciones?, ¿a partir de qué comprensiones pedagógicas caracterizan su trabajo con los niños y niñas?, ¿cómo enuncian los alcances, límites y potencialidades de sus empeños pedagógicos y los del nivel inicial en los territorios de sus prácticas?

## **EL DESARROLLO DE “PROYECTOS” COMO FORMA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA Y CATEGORÍA ESTRUCTURANTE DEL TIEMPO ESCOLAR**

Muchos relatos de experiencia enuncian la tarea que desarrollan las docentes en términos de “proyectos” o de “propuesta”. ¿Cuáles son los sentidos que nuclea la idea de proyecto en esos textos? El proyecto emerge como una propuesta de actividades del docente que “identifica” o “diagnostica” una situación que “genera conflicto”, “incomodidad” o cierta inquietud, y que precisa ser abordada, resuelta: algunas características de los niños (“distraídos” y “dispersos”), la dificultad por “mantener la atención de la clase”, “la basura en la entrada y en el patio del jardín”, “una problemática local”, son algunas de las situaciones que justifican proyectos. Por otra parte, el “interés de los niños” y la “curiosidad” que manifiestan ante situaciones cotidianas se mencionan como “pistas sobre qué cuestiones tratar o qué actividades realizar” en el marco de una propuesta. Los relatos expresan que cuando los docentes advierten estos intereses los consideran como “una posibilidad”, una “oportunidad”, como “algo valioso” para elaborar a partir de allí un proyecto.

Garantizar el “derecho a la educación” es otro de los motivos que originan la elaboración y puesta en marcha de un proyecto: los “valores socialmente compartidos”, además de las “convicciones personales”, incentivan a emprender un proyecto para concretar la “justicia social”, sobre todo en aquellas familias que viven en “condiciones desfavorables”. Hay relatos que vinculan la elaboración e implementación de un proyecto en función de las “motivaciones personales” de las maestras, a partir de “intereses de un conjunto de maestras” generados en espacios de charlas e intercambios, como así también la identificación de una problemática particular de alguno de los niños, por ejemplo, en instancias de integración en la sala, de “carencia material o afectiva” o de salud. También las “iniciativas a nivel de los equipos directivos e inspectoras” son tomadas como punto de partida.

Los proyectos aparecen como la forma predominante en que las docentes organizan su intervención

pedagógica durante un período de tiempo, que en algunos casos es corto -semanas o un par de meses-, y en otros es más prolongado, abarcando incluso casi todo el ciclo lectivo. La intervención enmarcada en el proyecto organiza el tiempo en el que transcurren los aprendizajes de los niños en el jardín. Los contornos estarían dados por aquello que dispara la iniciativa y los resultados. Lo que transcurre y ocurre entre el comienzo y el final de la propuesta, lo que hacen los alumnos, alumnas y maestras, por lo general no aparece descrito en los textos. El foco de los relatos está puesto, por un lado, en la descripción de aquello que irrumpe en la cotidianeidad y que, al ser vivida como “desafío”, impulsa un proyecto, y por otro lado, en los “progresos alcanzados” luego de transitar la propuesta en cuestión. El desarrollo del proyecto, lo que se ha hecho, cómo y de qué manera, permanece invisible en los mundos escolares reconstruidos en los relatos. Lo que toma centralidad en la escena educativa es “el alumno”, en tanto niño que aprende con arreglo a las expectativas, pautas y criterios puestos a jugar por el jardín de infantes. La valoración puesta sobre la situación de aprendizaje es quizás lo que hace que los relatos no den cuenta de los procesos de enseñanza que se planificaron y desplegaron, sino de las verbalizaciones y acciones que muestran lo que los alumnos aprendieron. Lo que se resalta son los aprendizajes adquiridos por los alumnos y, a partir de estos, el “reconocimiento” por parte de los otros (otras docentes, la directora, las familias, la comunidad) del trabajo realizado por las docentes.

La salida educativa, llamada recurrentemente “experiencia directa”, viene a formar parte del proyecto y aparece vinculada a un contenido a trabajar como parte de una secuencia didáctica. Se relaciona con el aprendizaje a través de la observación y el juego posterior; también con el intercambio de sensaciones de los niños y la sistematización y transmisión de lo aprendido a las demás salas y a las familias.

Dentro de la descripción de los proyectos se menciona la realización de variadas actividades de juego que suelen ser nombradas como modalidad de “juego-trabajo” o “juego-aprendizaje”, vinculado siempre a objetivos generales de alfabetización y socialización: juegos de imitación en parejas, juegos para formar palabras, juegos de construcción de objetos de una temática en particular, juegos de dramatización. El juego permite romper o cambiar la estructura de la división por salas y que participen otros actores que no pertenecen a la sala y que se invitan a jugar: niños o docentes de otras salas y también “padres”, en espe-

cial en el “período de inicio”. No obstante, el juego se enmarca siempre como parte de una secuencia de actividades, como una actividad más de la secuencia prevista en el proyecto. En algunos casos se vincula el uso de lenguajes expresivos como el teatro, la plástica y la música al “placer por el juego” mismo, pero en su mayoría aparecen como “alternativas” para la comunicación y para la alfabetización.

En este sentido, respecto de las temáticas en torno de las cuales giran los proyectos, en los relatos emerge una preocupación por la expresión oral y la comunicación. En la mayoría de los casos aparecen como parte de las problemáticas de los niños con integración y de los niños de sectores populares. Los relatos desarrollan las estrategias implementadas para trabajar en la alfabetización, tales como: dictado a la docente, escritura grupal, “buscar información en textos teniendo en cuenta más indicadores: imágenes, letras, palabras conocidas...”. En general, los relatos que abordan la lectura traen experiencias con libros de cuentos. La lectura y la escritura se nombran en los relatos como prácticas sociales, con sentido y en grupos (no individualmente), “como en la vida misma”, aunque prima una cierta preocupación por la “preparación para la escuela primaria”.

Por otra parte, una variedad de relatos de experiencia escritos por las maestras narradoras dan cuenta de diferentes entrecruzamientos de la historia en todas sus dimensiones: nacional, regional, comunitaria, familiar y personal. Desde la perspectiva de la historia “nacional”, hay relatos atravesados por temáticas vinculadas a las conmemoraciones y efemérides escolares. Estos relatos definen como punto de partida para el diseño y planificación de los proyectos de trabajo “hacer algo innovador”, propuestas diferentes a lo que habitualmente las docentes del nivel realizan en estas ocasiones. Muchos de los relatos refieren a que cada vez que las docentes se enfrentan con la tarea de planificar los actos patrios, se encuentran repitiendo “recetas viejas”, “si repetir cuadros escénicos aislados de la historia”. Frente a este tipo de propuestas los relatos dan cuenta de la organización de un museo viviente dentro del jardín, desfiles y visitas a museos de la localidad. Estas visitas a museos y demás lugares que resguardan una fuerte impronta y memoria histórica del lugar se retoman en muchos de los relatos. En esos relatos se conjugan distintas voces que renombran, narran y transmiten la herencia lugareña, aludiendo a que los proyectos iniciados por los jardines resuenan fuertemente en la comunidad.

Otras historias relatadas aluden a la búsqueda de la

identidad institucional y cuentan cómo los docentes de una institución de nivel inicial llevaron adelante el “Proyecto de Imposición del Nombre del Jardín”, acercando a los niños al conocimiento y valoración de la historia del jardín, ofreciéndoles la posibilidad de elegir y votar los “nombres” que fueron postulados tanto a los niños como a sus familias.

El reconocimiento de otras culturas es una temática que se replica en otros relatos escritos: proyectos de Interculturalidad, artistas plásticos que los maestros toman como referentes para pintar y plasmar paisajes del propio entorno de la escuelas, rincones de lectura que se abren para alojar dos lenguas diferentes (quechua y español), huertas escolares que replican modos de producción de las familias migrantes de los niños. “¿Cómo incluir a esta comunidad tan callada y remisa a hablar?”, “Trabajar con objetos antiguos que...tienen una gran importancia para la memoria colectiva de todo un pueblo”: éstas son algunas expresiones manifestadas en los relatos y dan cuenta de la revalorización de lo autóctono, lo que hace y construye a la historia y la cultura de la comunidad.

## **LAS FAMILIAS Y LOS SENTIDOS DE LA ESCOLARIDAD**

A la luz de las historias escolares relatadas por las maestras narradoras, el flujo de la relación entre el jardín de infantes y las familias se expresa básicamente en dos sentidos. La convocatoria *desde* el jardín a las familias de los niños aparece en muchos relatos como una práctica habitual de las docentes, casi como una rutina escolar del nivel inicial. Y la presencia de la familia, fundamentalmente de las madres, en el jardín o en su puerta, es un paisaje repetido en las descripciones que presentan muchas de las narraciones. Los relatos sitúan así dos movimientos en el vínculo jardín-familias/comunidad: la familia o la comunidad *entra* en la escuela a través de diferentes proyectos curriculares y educativos propios del nivel, y la escuela o el jardín sale a las familias/comunidad a través de los docentes y por intermedio de las propuestas de enseñanza. Los mediadores y portadores de estas entradas y salidas son casi siempre los niños.

Una de las maneras en que se reconoce, e incluso se mide, el alcance de los proyectos educativos del jardín de infantes se nombra en los relatos en términos de “participación”, “convocatoria”, “colaboración” de la comunidad. En algunos textos esa comunidad de límites difusos y elásticos está personificada o corporificada por las familias de los niños. En otros casos la comunidad se hace extensiva a los vecinos del bar-

rio o del “pueblo” en el que está localizado el jardín. Esa repercusión de la vida escolar del jardín en las familias ubica a los niños como “mediadores”, “portadores”, “activos actores del proyecto”, “motivadores en su entorno”, que “fueron contagiando a sus familias”. Los relatos, por otra parte, expresan la manera en que las docentes reconocen a las familias y comunidades en su trabajo pedagógico con los niños: tradiciones familiares que se recrean mediante historias, cuentos, leyendas, contadas por los alumnos; voces de abuelos que amplían la polifonía de la sala; patrimonios y legados que recobran vida y nuevos sentidos mediante la intervención pedagógica de las maestras; objetos y memorias que recuperan culturas, diferencias y alteridades; lenguajes y ocupaciones que rebasan los márgenes de lo esperado. Asimismo, y sobre todo en los mundos escolares recreados por los relatos que hablan de propuestas pedagógicas relacionadas con la prevención de la salud y el cuidado del medio ambiente, el alcance de las iniciativas educativas es enunciado en términos de: “tomar conciencia”, “generar compromiso”, “garantizar el derecho a la salud de los niños”. En estos documentos narrativos, las propuestas llegan a los alumnos y ellos actúan como agentes multiplicadores de hábitos, pautas de higiene, cuidados de sí mismo y del medio ambiente en el interior de las familias y de la comunidad.

En los mundos sociales reconstruidos por las intrigas de los relatos de experiencia de estas docentes narradoras, la “comunidad” alude casi siempre a las familias de barrios pobres, y se pondera su participación “a pesar del desinterés” que en su mayoría manifiestan por las actividades pedagógicas del jardín. Nuevamente aquí el jardín o la maestra jardinera es el actor que “ofrece posibilidades” culturales y educativas que los niños o sus familias no tendrían sin la escuela, pero en general no se problematiza por qué son válidas o deseables esas posibilidades. En algunas ocasiones, las familias, representadas por las madres, “responden a”, “aceptan”, “acatan” el pedido de la escuela y se acercan a ella para asistir a alguna actividad. Se las “convoca para acompañar” las propuestas del jardín y desde éste se les “informa”, se les “comunica”, se les “solicita”.

El sentido del jardín de infantes (del centro educativo de nivel inicial) es otro núcleo que concentra y articula comprensiones pedagógicas. En la concepción de las docentes sobre qué es o qué debe ser el jardín de infantes y cuáles son o deberían ser sus fines, se vislumbran: “posibilitar la ampliación de campos de expresión y de conocimiento”, el “acercamiento de la

cultura tanto a los niños como a las familias”, el “acercamiento a lo desconocido”. En las narraciones en las que las docentes abren y expanden estas significaciones se observa el establecimiento de una relación entre el “para qué” del jardín y la situación de vida de las familias de los alumnos: la imagen del jardín como espacio que permitirá a “esos” niños y niñas el acercamiento a “otros mundos posibles”, “diferentes a los que viven sus familias”, a otras realidades que parecen ajenas a ellos. Asimismo, en algunos relatos se nombra a las familias como destinatarios indirectos de los fines de la escuela: “la escuela es el lugar donde los niños van a aprender y a través de ésta sus familias tienen la oportunidad de acercarse a la cultura”.

### **DEL NIÑO AL ALUMNO: EL OFICIO DE AYUDA EN LA CONVERSIÓN A LA ALUMNIDAD**

Un conjunto importante de los relatos de experiencia producidos en el marco del dispositivo de documentación narrativa del proyecto dan cuenta del singular modo en que una parte significativa de las docentes narradoras reconoce a ese “otro” que “está allí adelante” en el jardín. Este reconocimiento se configura en casi todos los casos a partir de la reconstrucción de las preguntas iniciales que se formulan las docentes para comenzar a trabajar una propuesta educativa. Los alumnos son el motivo y el foco de una intensa producción de sentidos y significaciones por parte de las docentes narradoras: los relatos de experiencia de las maestras connotan el hecho de “no haber tenido escolaridad previa” como una forma particular de carencia o ausencia en los niños. Ese déficit se manifiesta mediante expresiones tales como “no saben”, “no tienen experiencia (escolar) previa”, “no tienen hábitos (escolares)”, “nunca han escuchado un cuento”, “no reconocen ni siquiera el número uno”. Y radicalizan la alteridad de “esos” niños al límite de la propia capacidad para poder tramitarla como docentes. No solo son niños, sino que además lo son de una forma diferente a la esperada. Dicho en otras palabras, esos niños son reconocidos por las maestras como diferentes, pero al mismo tiempo éstas reconocen las propias limitaciones para poder trabajar con ellos y ellas en términos pedagógicos en el jardín de infantes.

Por su parte, los relatos que cuentan experiencias educativas vinculadas al “período de inicio”, posicionan a ese “otro” que ingresa al jardín en un lugar que genera preocupación y angustia en las docentes: “niños a los que les cuesta cada vez más transitar este período”; niños que generan “nuevos” interrogan-

tes en las docentes respecto a la propia práctica durante esas primeras semanas; niños que provocan la reflexión sobre “otras” o “nuevas” conformaciones y estructuras familiares: “madres jóvenes”, “madres mayores con muchos hijos”, “madres y padres ausentes”, y su incidencia para la “adaptación” al jardín.

Sin embargo, los relatos también dan cuenta de ese “otro” niño a través del “asombro”, de la “sorpresa” de las docentes frente a lo que dicen o hacen en el jardín. ¿Qué es lo que genera el asombro y la sorpresa en las maestras?: “cada día me sorprende ver registros gráficos, escritos, modelados, realizados por los alumnos”; “era asombroso verlos contar los dientes en la enciclopedia de animales”; “no podía creer que esos niños eran los mismos que habían ingresado pocos meses antes llorando a la sala”. ¿Se trata de cierta prioridad dada en el nivel inicial a los procesos de aprendizaje por sobre la enseñanza? ¿Lo que sorprende es ese niño que deviene en alumno? ¿Sorprende lo que han logrado las docentes a través de la enseñanza? ¿Sorprende lo que ha logrado la escuela, su eficacia?

Por otro lado, los relatos revelan una preocupación de las docentes por “ayudar”, “contener”, “poder hacer algo por” aquellos niños. En los relatos que remiten al caso de un niño en particular, las maestras narradoras describen aquellas conductas de los “pequeños” que, por alejarse de las esperadas, generan inquietud y zozobra en ellas: “no acepta las consignas”, “genera desorden”, “tiene problemas para relacionarse”, “grita y rechaza las propuestas”, “molesta a los compañeritos”, “se escapa de la sala”, entre otras fórmulas. En otros casos, la referencia a algún diagnóstico médico es suficiente para despertar la preocupación y la impotencia de las maestras. Al mismo tiempo, otros relatos hacen foco en las dificultades que presentan un grupo completo de niños. En estos casos, las narraciones nos hablan del contexto social, económico y cultural del que provienen. Los mundos de vida recreados en los textos plantean, como ya anticipamos, una asociación directa entre esas realidades socio-económicas y culturales y las problemáticas en el lenguaje, la escritura, la expresión artística y/o la “adaptación” a las pautas escolares. Sin embargo, no se explicita cuál es el contenido de esa relación causal, aun cuando la descripción de las familias y el barrio al que pertenecen es profusa y extensa: “padecen las consecuencias de la exclusión laboral, económica y social”; “la institución está ubicada dentro de un barrio de cooperativas donde concurren los hijos de los trabajadores y otros niños de los barrios humildes de los alrededores”; “los niños que concurrían al jardín provenían, en su

mayoría, de un barrio de emergencia situado a muy pocas cuadras”.

Estos niños o grupos de niños se presentan como desafíos para el desempeño de la labor docente. Se convierten en “una verdadera incógnita”, algo para lo que “no están preparadas” o formadas, según su propia perspectiva: “El jardín se pobló de niños, de risas, de llantos y de voces pequeñas que traían reclamos contra una sociedad que los hacía vivir realidades que no merecían, alejadas de los ideales de niñez maravillosa que me había imaginado en el profesorado”.

Se interrogan acerca de la posibilidad de afrontar y superar este “nuevo reto” que les presenta el oficio de ser maestras de jardines infantiles. Pero ¿por qué aparecen estas sensaciones de inseguridad respecto del propio saber profesional?, ¿cuál es el desafío que supone esta presencia y este reconocimiento?, ¿qué entienden por “ayudar” o “contener”? Es la aparición del niño *otro* lo que se convierte en un desafío que llama a las docentes al desarrollo de una labor de “ayuda”, orientada a su conversión en *alumnos* del nivel inicial. Esto es, en un sujeto infantil que ha interiorizado ciertas normas, reglas de juego, formas de actuar y formas de ser propias de los jardines de infantes. Frente a la irrupción de estos otros niños, a los que se identifica con la carencia, la imposibilidad o las conductas negativas, aparecen los interrogantes y el cuestionamiento hacia su propio desempeño del oficio docente: “No lograba conformar un grupo, los modos de comunicación no eran los más deseados, y mucho menos podía comenzar con una construcción de autonomía. Los días pasaban y mi sentimiento de impotencia crecía. ¿Qué herramientas podía darles? ¿Qué recursos? ¿Qué estrategias? Tenía la impresión de estar en un terreno pantanoso donde avanzar se hacía muy difícil”. En definitiva las preguntas aluden a la imposibilidad de lograr la interiorización de las características distintivas del alumno en *estos* niños.

Por otra parte, el reconocimiento de los otros aparece fuertemente connotado en los relatos que cuentan experiencias de integración. Las narraciones nombran y reconocen a los niños discapacitados. En esos textos la integración es mencionada en relación al derecho del niño con discapacidad a asistir a una institución educativa común. Pero en los casos en que se lleva a cabo, la figura de la maestra integradora se presenta como indispensable en la sala. Algunos relatos destacan la necesidad de contar, además, con un “diagnóstico” médico y se señala la importancia del acompañamiento de las familias para complementar el propio trabajo. La integración es abordada, en la

mayoría de los relatos, desde el trabajo de una docente con éste en particular, al que se nombra como “un niño especial”, “con capacidades diferentes”, “niños con esa patología”, “con capacidades distintas”. Los esfuerzos docentes se centran en lograr que forme parte del grupo de alumnos y, simultáneamente, en que la dinámica de la sala se desarrolle “cierta naturalidad a pesar de esta nueva presencia”. En la mayoría de los casos se intenta generar una especie de amalgama en la que varios -el niño, la docente, la familia, los directivos, la comunidad- ponen algo de sí para lograr la integración.

Sin embargo, algunos relatos plantean una tensión entre la atención especial y especializada que demandan estos niños y la atención que también “merece y necesita el grupo”, presentándose por momentos como algo “incompatible”. En algunos relatos la docente conversa y “abre el tema” al grupo y a los padres como una solución que encuentra o una necesidad que se le presenta para resolver esa “tensión” niño diferente-grupo. Nuevamente, la propuesta pedagógica de integración aparece como “un desafío”, como algo nuevo para lo que no se está “preparada” pero que igualmente se acepta y compromete: “¿cómo no involucrarse en un caso así, cuando uno también tiene hijos?”; “me sentí ignorante, sin respuestas para plantear un modo de trabajo en el que todos estuviesen incluidos”.

Una vez más, la integración se plantea en algunos relatos como “ayuda”, como “necesidad de hacer algo por ese niño”, o “ayudarlo dejándolo hacer por sí mismo”. También la docente y el niño reciben y solicitan “ayuda” de la maestra integradora: “la sala comenzó a ser frecuentada por preceptores y directivos, pero aún no llegaba la persona que más podía ayudarme: la maestra integradora”. Los demás niños también “ayudan”, pero a la vez se destaca que “acompañan y respetan” al niño en integración. “Escuchar al otro”, “ponerse en el lugar del otro”, “expresar las ideas”, se presentan como parte de las “pautas de funcionamiento grupal” y también como “valores” o “virtudes”. Esta incorporación de normas y reglas del jardín de infantes se vincula al logro de “mayor autonomía”, y gran parte de ellas tienen que ver con generar hábitos.

### **LO QUE “VALE LA PENA”: EL RECONOCIMIENTO DE LA TAREA DOCENTE**

Algunos relatos trazan en su intriga la posición docente de la maestra jardinera como “desvalorizada”, “poco tenida en cuenta”, “desprestigiada”. La demanda de reconocimiento se formula tanto hacia la mira-

da de las familias como de la institución o del propio campo pedagógico, sobre todo hacia el punto de vista de los docentes de otros niveles del sistema escolar. Algunos relatos señalan que “desde afuera” se percibe el “cuidado” y el “entretenimiento” de los niños y las “manualidades” como las características distintivas del trabajo docente en el nivel inicial. Las docentes reclaman en sus textos “la desmitificación de los tres meses de vacaciones”, la “jerarquización del nivel inicial” y “una palabra alentadora y motivadora” de la comunidad, donde se exprese su “valoración por el trabajo docente”. Sin embargo, cuando este reconocimiento llega es vivido con sorpresa o como algo “no esperado”.

En algunos relatos se vincula el trabajo pedagógico y las posiciones docentes de las maestras jardineras con las ideas de “vocación”, “dedicación”, “pasión”. En otros, se plantea la tarea docente vinculada al “cuidado”, a “la protección” de los niños. En los que narran experiencias de integración, toda esta serie se relaciona con la “ayuda”, y en otros con los proyectos que abordan el cuidado de la salud, del cuerpo (ligado a la sexualidad), del medio ambiente, se describe también la tarea de “establecer normas de funcionamiento grupal” y “de formar hábitos en los niños”. Algunos relatos señalan dimensiones políticas de la tarea docente en la medida en que “pone en juego la implementación de un derecho”: el derecho de los niños y niñas a la educación. Así, la docente aparece como un agente estatal, público, involucrado con el pleno cumplimiento de ese derecho.

Casi siempre hacia el final de los relatos, los docentes reflexionan sobre las experiencias pedagógicas y expresan sentirse “gratificadas”, “emocionadas” y “satisfechas” por los “logros alcanzados”. En estas expresiones las docentes dan cuenta de la presencia de otras y otros que resignifican la tarea y el oficio, los esfuerzos realizados y los riesgos asumidos. Como dijimos, por un lado, son los niños quienes, al mostrar el avance en su aprendizaje (en la escritura de sus nombres, en la expresión artística, en la invención de cuentos, en el desarrollo del lenguaje, en la “adaptación” a las normas), connotan positivamente la tarea docente del nivel y hacen que los relatos reiteren la fórmula retórica “vale la pena”. En los relatos, estos logros son patrimonio de los niños y al mismo tiempo de ellas mismas como docentes, en su papel de mediadoras en el aprendizaje. Por otro lado, son las familias quienes con su mirada, su presencia o su entrada, demuestran nuevamente que “vale la pena” ser maestra jardinera. Es la “aprobación” de las fami-

lias la que pondera y revaloriza el trabajo realizado y refuerza la tarea de “acompañamiento” y “ayuda” que las docentes fueron desarrollando.

### **BREVES COMENTARIOS ACERCA DE LA CONFIGURACIÓN TEXTUAL DE LOS RELATOS**

Para finalizar este apartado, resulta pertinente realizar unos breves comentarios acerca de la configuración textual de los relatos de experiencia. En primer lugar, estas narraciones pedagógicas fueron escritas por las docentes en circunstancias bastante particulares, esto es, bajo condiciones reguladas por un determinado dispositivo de trabajo, orientadas por la activa participación de los coordinadores-investigadores del proceso de formación e investigación, y mediadas por encuentros e intercambios cara a cara y virtuales entre colegas docentes embarcadas en la misma tarea. Estas condiciones imprimieron en los relatos ciertos rasgos comunes que los diferencian de otras producciones textuales y narrativas elaboradas por otros/as docentes bajo otras circunstancias.

Uno de los rasgos comunes de los relatos pedagógicos generados fue que están narrados en primera persona del singular y, solo en algunos casos, del plural. Se buscaba la implicación del docente autor como actor que va reflexionando, interrogando, indagando sus prácticas, sus comprensiones y sus saberes pedagógicos. Es interesante, además, resaltar que las docentes autoras de los relatos incluyeron también las voces de otros/as que, por algún motivo, también resultan importantes para construir la intriga de la historia contada y dar cuenta de la experiencia común en cuestión. Por otro lado, los relatos de experiencia analizados, en diferente grado y de distinta manera, formulan problemas pedagógicos surgidos al ras de las prácticas; ensayan reflexiones pedagógicas y se interrogan en torno de esos problemas, su origen, desarrollo y posibles resoluciones; ofrecen estrategias didácticas y caracterizan a los sujetos pedagógicos (el sujeto que aprende y, en algunos casos, al sujeto que enseña). También se detienen, en mayor o menor medida, en la descripción del contexto y del ambiente institucional en el que tienen lugar las experiencias desplegadas; explicitan los saberes y aprendizajes que las docentes construyen y los ponen en tensión a través de la reflexión sobre la experiencia relatada; e intercalan preguntas y recomendaciones pedagógicas surgidas en la reflexión de la experiencia.

En síntesis, todas las narraciones analizadas respondieron al criterio teórico metodológico de contar

lo que se hizo, cómo se hizo y para qué se hizo. No obstante, se observa en los relatos, como una recurrencia persistente, una configuración narrativa en la que la secuencia tiende a ser la siguiente: una descripción introductoria; una situación problemática como desafío; algunos interrogantes acerca de cómo abordar la problemática; la planificación de proyectos y/o actividades y la satisfacción por el alcance positivo en los niños y sus familias. En el inicio de los relatos las docentes suelen exponer una descripción de una situación inicial en la que se detallan: las características de la población a la que pertenecen los alumnos y la falta de recursos en los establecimientos educativos o la problemática específica de un alumno en particular. Luego, prefigurando la trama narrativa, casi siempre aparece la problematización de una situación que se caracteriza como un “verdadero desafío” para la docente protagonista. Los recursos narrativos para formularlo son la enunciación de preguntas, dudas, miedos y cuestionamientos acerca de qué hacer, por dónde empezar y qué decir, que se orientan hacia la búsqueda de posibles soluciones con relación a, por ejemplo, cómo superar los problemas de “convivencia”; cómo estimular la alfabetización; cómo lograr la socialización de algunos niños en particular. Posteriormente, se desarrollan las estrategias docentes utilizadas para superar tales problemáticas, planificando y organizando una variedad de proyectos o actividades, pero no se describen (o solo se lo hace superficialmente) las acciones que se despliegan para materializar la estrategia. Por último, como desenlace de la intriga de los relatos, los desafíos planteados se superan mágicamente, reconociendo los avances y logros obtenidos a lo largo del proceso en función del alcance que han tenido las “experiencias” en los niños y sus familias, y que en su mayoría han resultado ser “exitosas”, y por ello “valen la pena ser contadas”. La configuración narrativa de los relatos nos remite a la de los cuentos de hadas, a su componente mágico o de asombro.

En general, no aparecen narradas las acciones, el *cómo* lo hicieron o lo que iba pasando y les iba pasando a las docentes en ese proceso. Los finales de las historias son color de rosa, esto es, de resolución feliz y armoniosa. Sin embargo, en ocasiones se desliza solo superficialmente que las experiencias no han sido transitadas exentas de conflicto o tensión: hubo “esfuerzo”, “mucho trabajo” y “dificultades” que fueron “sorteadas” y “superadas”, pero no se hacen explícitos los componentes o detalles de esas situaciones conflictivas o de esos obstáculos.

## FORMACIÓN HORIZONTAL ENTRE DOCENTES E INTERVENCIÓN POLÍTICO-PEDAGÓGICA EN EL CAMPO EDUCATIVO

Más allá de las interpretaciones que acabamos de presentar como un aporte al debate en torno del nivel inicial, el proceso de documentación narrativa e investigación pedagógica desplegado de manera participada entre docentes e investigadores implicó otra serie de resultados y desarrollos. Ya hicimos referencia a que estos simultáneos procesos de producción cooperativa de saber, desarrollo profesional entre docentes e intervención político pedagógica en el campo de la educación, requieren de criterios de “validación” (o de “confiabilidad”) específicos y diferentes a los que ponderan los procesos de investigación más convencionales, propios de los ámbitos académicos de producción científica. Anderson y Kerr (2007) proponen en ese sentido a la “validez de resolución del problema”, la “validez del proceso”, la “validez democrática”, la “validez catalítica” y la “validez dialógica” como criterios que atienden a los peculiares contextos y territorios donde se despliega la investigación-acción docente y a las específicas reglas que regulan su producción. Por eso, sugieren ampliar el foco de la mirada hacia aspectos o dimensiones poco relevantes para otras modalidades de investigación educativa. En nuestro caso, esta expansión de los campos de validación nos permite identificar y poner en valor tanto los resultados de los procesos y trayectos de formación horizontal en las que se involucraron activamente las docentes narradoras, como la contribución efectiva de la red de investigación-formación-acción co-participante conformada por el proyecto al debate público y especializado del campo pedagógico mediante la publicación y circulación de relatos de experiencia escritos por docentes.

Lo cierto es que las 124 docentes de nivel inicial (maestras y directoras) que participaron en los quince (15) talleres de documentación narrativa en los tres nodos de la red, llevaron a cabo procesos de auto y co-formación (Pineau, 2010) *al mismo tiempo* que indagaban pedagógicamente sus prácticas docentes a través de estrategias narrativas y autobiográficas, *mientras* escribían y re-escribían reflexivamente las sucesivas y diferentes versiones de sus relatos de experiencia, *simultáneamente* a las lecturas, interpretaciones, comentarios y conversaciones pedagógicas en torno de esos textos y prácticas narrativas que compartían con

colegas, a la vez que tornaban su conciencia práctica en discursiva, cuando disponían públicamente y garantizaban la recepción en el campo pedagógico de las producciones textuales de ese proceso de tras-formación. Formación, indagación pedagógica, escritura narrativa autobiográfica e intervención discursiva en el campo educativo estuvieron íntimamente entrelazadas en esta experiencia. El carácter reflexivo y auto-formativo de sus indagaciones autobiográficas y de sus escrituras del relato de experiencia se complementó con las reflexiones, lecturas y comentarios de las otras docentes con las que compartieron el trabajo en una red de colaboración. Los espacios y los tiempos regulados por el itinerario de trabajo colectivo de la documentación narrativa fueron los que garantizaron que ese proceso de co-formación fuera posible, así como de que se conformara una “comunidad de atención mutua” (Connelly y Clandinin, 1995) en torno del corpus de relatos de experiencia producidos y sobre el territorio de relaciones de cooperación, horizontalidad y trabajo conjunto delimitado por la red de investigación-formación-acción.

Todo el material documental producido puede ser dispuesto en una serie que permite percibir con nitidez cómo las prácticas narrativas de las docentes se desplazan desde posiciones, pasivas, receptivas y reproductivas de saberes y conocimientos hacia posiciones mucho más activas, productivas y creativas en relación con la escritura y el discurso, la reflexión sobre la práctica y la transformación del saber de experiencia en saber pedagógico. Las posiciones docentes no fueron las mismas antes y después de la experiencia de escritura pedagógica e investigación autobiográfica y narrativa en red, y eso implicó también que nuevas disposiciones subjetivas emergieran en el proceso de formación.

Por su parte, las cuatro (4) inspectoras, las ocho (8) directoras y las tres (3) docentes de nivel inicial que asumieron las tareas de coordinación de los procesos y talleres de documentación narrativa en territorio y que participaron en las instancias y momentos del seminario-taller, también transitaron un trayecto muy intenso de desarrollo profesional que supuso auto y co-formación entre pares. Lo que garantizaba en este caso la horizontalidad necesaria para la co-formación eran las experiencias de coordinación vividas y compartidas, los interrogantes que ellas provocaban, las expectativas que el trabajo de coordinación generaba y las inquietudes por resolver los problemas que éste suscitaba. Las coordinadoras de proceso también indagaron narrativa y autobiográficamente su propia

experiencia de coordinación y la documentaron mediante la escritura de relatos de coordinación.

La lectura de esos relatos de experiencia de coordinación permite visualizar las tensiones, los obstáculos y los conflictos que mediaron entre las posiciones que cada coordinadora ocupaba usualmente en la trama jerárquica del aparato escolar (maestras, directoras, inspectoras) y las exigencias metodológicas y operativas de horizontalidad, empatía y cooperación del dispositivo de investigación-formación-acción que coordinaban en territorio. También en esos relatos de experiencia se leen los desplazamientos desde una posición hacia otra y una serie de reflexiones en torno de ese proceso de transformación subjetiva. Esos desplazamientos desde posiciones de supervisión y control y de asesoramiento vertical y asimétrico hacia posiciones de conversación horizontal, liderazgo pedagógico distribuido, trabajo colectivo y coordinación de producción de saberes e indagación de experiencias educativas, generaron la posibilidad de provocar en las docentes coordinadoras un distanciamiento reflexivo respecto de las formas habituales de pensar y nombrar las prácticas cotidianas del gobierno, la administración y la enseñanza escolar. Muchos de los relatos de coordinación muestran cómo pudieron reconfigurar esos modos convencionales de vincularse con el conocimiento y la práctica educativa, mientras deconstruían y reconstruían las propias las propias posiciones en el campo discursivo de la educación. La historia relatada de esos desplazamientos, distanciamientos y reconstrucciones de posiciones y disposiciones delinean los trazos más firmes de las trayectorias de formación de las coordinadoras de proceso. Y en el caso de las coordinadoras de nodos de la red de investigación-formación-acción, permiten aproximarnos además a los peculiares modos en que lograron articular el trabajo territorial, las tareas de control de gestión y supervisión, la investigación pedagógica, narrativa y autobiográfica y la formación horizontal entre docentes.

El equipo de coordinación general del proyecto, constituido por un equipo universitario de investigación educativa especializado en documentación narrativa de experiencias y autoridades y equipos técnicos del direcciones provinciales de educación, también se fue con-formando a lo largo del proceso de trabajo coparticipado. Tanto las negociaciones y acuerdos que acompañaron todo el itinerario de cooperación, como las reflexiones, discusiones y tomas de decisiones compartidas a cada paso del trayecto de documentación narrativa, fueron oportunidades de

desplazamientos que permitieron objetivar, inquietar y reconfigurar los modos en que venimos construyendo las relaciones entre la investigación educativa, la formación docente, la práctica educativa, el discurso pedagógico, el gobierno escolar.

Como resultado de ese trabajo de co-formación-acción surgieron un conjunto de preguntas que pusieron el foco en la viabilidad político-pedagógica, institucional, metodológica, teórica y epistemológica de incorporar a la investigación narrativa y autobiográfica de los docentes, directivos e inspectores como una práctica constitutiva de los diferentes actores del sistema escolar. ¿Cómo articular redes de investigación-formación-acción docente centradas en la elaboración de relatos de experiencia con la red escolar del aparato educativo?, ¿de qué manera viabilizar la experiencia formativa de documentar narrativamente la propia experiencia escolar en el marco de las restricciones normativas y constricciones funcionales propias de los aparatos estatales, burocráticos, masivos y públicos?, ¿cómo compatibilizar y recrear las tareas de gestión, control y supervisión propias de la administración y gobierno del sistema público de educación con los requerimientos de horizontalidad, empatía y liderazgo compartido de la investigación-formación-acción docente?, ¿a través de qué cambios institucionales y normativos resultaría posible habilitar ciertos reposicionamientos de los agentes escolares y promover prácticas y experiencias de investigación-formación-acción entre docentes?, fueron algunos de los interrogantes que traccionaron el proyecto y que funcionaron como hipótesis de trabajo en cada una de los momentos del dispositivo de trabajo coparticipado.

Todos los participantes del proyecto aprendimos en su transcurso. No fuimos los mismos antes y después de la experiencia de investigación, formación y acción que desarrollamos juntos, en cooperación. Nos transformamos en el mismo movimiento en que interveníamos con nuestras prácticas narrativas y autobiográficas en el debate pedagógico. Y no solo nuestras disposiciones subjetivas se trastocaron por los desplazamientos subjetivos que experimentamos cada uno, sino que también constituimos juntos una “comunidad de aprendizaje y desarrollo profesional” centrada en la reconstrucción del saber pedagógico y la formación entre pares.

Procesos como los que hemos descripto manifiestan la emergencia de nuevos sujetos de discurso pedagógico, el acontecimiento de inversiones de relaciones de saber y poder en el campo de la educación,

y la oportunidad de construir colectivamente nuevas condiciones para intervención político-pedagógica.

La disposición pública del corpus de relatos de experiencia y de coordinación es un momento clave en ese proceso de constitución colectiva, de reconocimiento y de autorización. Y ratificó la peculiar contribución de esta red de investigación-formación-acción a la activación y reconstrucción de la memoria pedagógica de la educación infantil en la provincia de Buenos Aires de Argentina. Esta experiencia nos permite además concluir que el trabajo en red propicia el reconocimiento de la dimensión social y comunitaria de los problemas pedagógicos y habilita la posibilidad de pensar juntos los ineludibles procesos para el cambio educativo.



## NOTAS

<sup>1</sup> Para una descripción integral del dispositivo de la documentación narrativa de experiencias ver AUTOR 2009 y 2011.

<sup>2</sup> Es preciso advertir que, a partir de aquí, el uso de comillas refiere a los términos que extraemos de manera literal de los textos escritos por las docentes narradoras.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente-investigador: la investigación acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick (comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. (2000). *Narrative inquiry. Experiencie and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Contreras, J. y Pérez De Lara, N. (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Flores-Katanis, E., Montoya Vargas, J. y Suarez, H. (2009). Participatory Action Research in Latin America Education: a road map to a different part of the world. En Noffke, Susan y Somekh, Bridget (eds.) *The Sage Handbook of Educational Action Research*. New York: Sage.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

Pineau, G. (2010). A autoformacao no decurso da vida: enerte a hetero e a ecoformacao. En N. Novoa. y M. Finger (org.) *O método (auto)biográfico e a formacao*. Sao Paulo: Paulus.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Suárez, D.H. (2007). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de la formación. *In-fan-cia. Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat*, 103, 37-40.

Suárez, D.H. (2009). Los relatos pedagógicos contribuyen a generar movilizaciones cognitivas y políticas de los docentes. Entrevista en: *Revista Docencia*, Año XV, 39, 82-89.

Suárez, D.H. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista*, 27 (1), 387-416.

Suárez, D.H. y Argnani, A. (2011). Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. *Revista da FAEBA Educação e Contemporaneidade*, 20(36), 43-56.

Artículo terminado el 07 de noviembre de 2016

Recibido: 08/11/2016 | Aceptado: 04/12/2016

Suárez, D. y Dávila, P. (2016). Relatos de experiencia, documentación narrativa y formación docente en el Nivel Inicial. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5 (4) Monográfico La formación del profesorado de educación infantil, 43-56. Disponible en <http://www.reladei.net>



**Daniel Hugo Suárez**

Universidad de Buenos Aires, Argentina  
*danielhugosuarez@gmail.com*

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesor Regular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA). Director del Proyecto de Investigación “La conformación del campo pedagógico: sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias en educación (UBACyT 2014-2017), con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Director del Programa de Extensión Universitaria “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” (SEUBE-FFyL-UBA). Director de los Proyectos de Investigación “Memoria Pedagógica e Innovación Educativa en el Nivel Inicial. Documentación narrativa de experiencias de innovación pedagógica en redes de investigación-formación-acción entre docentes” y “Relatos de experiencia, docentes y prácticas pedagógicas en el Nivel Inicial. Reconstrucción narrativa y autobiográfica de experiencias docentes de La Matanza, San Martín y Pilar”, desarrollados en 2011 y 2012 en la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIFE).



**Paula Valeria Dávila**

Universidad de Buenos Aires, Argentina  
*paulavdavila@gmail.com*

Magister en Educación. Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA). Investigadora del proyecto de Investigación “La conformación del campo pedagógico: sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias en educación” (UBACyT 2014-2017) del Instituto de Investigaciones en Ciencia de la Educación (FFyL-UBA). Docente del Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Coordinadora académica del Programa de Extensión Universitaria “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” (SEUBE-FFyL-UBA).