

---

# RELATOS DE EXPERIENCIA, REDES PEDAGÓGICAS Y PRÁCTICAS DOCENTES EN EL NIVEL INICIAL DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.

## Documentación narrativa de experiencias pedagógicas de la Matanza, San Martín y Pilar

*Daniel H. Suárez<sup>(\*)</sup>, con la colaboración de Paula Dávila y otras*

É com prazer que trazemos mais um artigo de Daniel Suárez para o Brasil. Suárez faz parte da Grupo de Memorias Docentes e Documentación Pedagógica e é professor da Universidade de Buenos Aires, onde, juntamente com uma equipe formada por pesquisadores e docentes, vem desenvolvendo investigações e ações formativas no bojo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, um dispositivo de “formação, investigação e ação” orientado à (re)construção do mundo pedagógico tendo como referência o narrado pelas professoras e professores que o habitam e praticam. Articula-se a essas ações, no Brasil, a Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad), coordenada pela professora Carmen Sanches Sampaio (PPGEdu/UNIRIO).

A Rede Formad vem investindo em ações formativas que desinvisibilizem e legitimem saberes-fazeres docentes, portanto, uma ideia de formação pensada e praticada com os professores e não para eles. Sua aposta nas narrativas e experiências docentes vem possibilitando a discussão e partilha do cotidiano escolar como espaço de criação, transformação e inventividade.

A Rede Formad é compostas por diferentes grupos de pesquisa e coletivos docentes de diferentes instituições Brasil afora: Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e Pernambuco. Atualmente, na interlocução com a UFRPE e a UBA, a Rede Formad faz parte do projeto

---

<sup>(\*)</sup> Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesor Regular y Director 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 (UBACyT 2011-2014) “La construcción social del cambio educativo. Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico”, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (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 (UNIPE).

---

Reconstrucción narrativa y autobiográfica de experiencias docentes de La Matanza, San Martín y Pilar, corrdonado pelo Prof. Daniel Suárez.

*Tiago Ribeiro (Mestre em Educação/Professor do INES/Rede Formad)*

### **UNA INVESTIGACIÓN NARRATIVA Y AUTOBIOGRÁFICA CO-PARTICIPANTE Y EN RED**

Este artículo tiene el propósito comunicar y poner en discusión algunos de los resultados de un proceso de investigación-formación-acción docente que desarrollamos como equipo de investigación<sup>1</sup> 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 final de ese trayecto de trabajo co-participante y en red, con la pretensión de contribuir en 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 La Matanza, Pilar y San Martín durante el primer tramo de un proceso de *documentación narrativa de experiencias pedagógicas*<sup>2</sup>. Asimismo esta investigación pedagógica del mundo escolar la llevamos a cabo en territorio 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 los diferentes estamentos, sectores y actores del campo educativo (SUÁREZ Y ARGNANI, 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 UNIPE, orientados a la reconstrucción narrativa y autobiográfica del mundo pedagógico de la educación infantil en La Matanza, Pilar y San Martín, y a la conformación de una red de colaboración y trabajo conjunto entre escuelas

---

<sup>1</sup> Daniel H. Suárez (Director), Paula Dávila, Agustina Argnani, María Laura Galli, Yanina Caressa, Priscila Beltzer, Luciana Sánchez.

<sup>2</sup> El dispositivo de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas se desarrolló con arreglo a criterios teóricos y metodológicos de la investigación cualitativa e interpretativa en educación, particularmente de aquellos informados en los aportes de la etnografía crítica de la educación (ROCKWELL, 2009; BATALLÁN, 2007), la investigación (auto)biográfica y narrativa (BOLÍVAR Y DOMINGO, 2006; CONNELLY Y CLANDININ, 1995 y 2000; DELORY MOMBERGUER, 2009; PASSEGGI y DE SOUZA, 2010; SUÁREZ Y ALLIAUD, 2011) y la investigación-acción docente (ANDERSON Y HERR y Herr, 2005 y 2007; BATALLÁN, 2007; FLORES, MONTOYA y SUÁREZ, 2009; SUÁREZ, 2011).

---

(jardines de infantes), colectivos de docentes, directivas e inspectoras e investigadores/as universitarios/as. El primer proyecto, “Memoria Pedagógica e Innovación Educativa en el Nivel Inicial. Documentación narrativa de experiencias de innovación pedagógica en redes de investigación-formación-acción entre docentes”, fue llevado a cabo durante el año 2011. Contó con la co-coordinación general de la Dirección Provincial de Educación Inicial<sup>3</sup> y la Dirección de Investigación y Prospectiva Educativa<sup>4</sup> 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 del conurbano bonaerense.

Se trató de la constitución y puesta en funcionamiento de una red de aprendizaje e investigación (auto)biográfica y narrativa entre 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 comprensiones 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.

El segundo proyecto de investigación, “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”, que desarrollamos durante el año 2012, fue complementario del anterior y se centró 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 presentamos algunos de los

---

<sup>3</sup> A cargo por entonces de la Profesora Elisa Spakowsky.

<sup>4</sup> A cargo por entonces del Dr. Martín Legarralde.

---

resultados de conocimiento obtenidos en esta segunda fase del proceso de trabajo en colaboración, aunque somos concientes de que los procesos de investigación-formación-acción docente también implican resultados de formación y de intervención pedagógica como los que presentamos en el Informe Final del Proyecto “Memoria Pedagógica e Innovación Educativa en el Nivel Inicial Documentación narrativa de experiencias de innovación pedagógica en redes de investigación-formación-acción entre docentes”, en diciembre de 2011, y que revisamos y sintetizamos en una nueva versión en el último apartado de este artículo.

Más allá de que el proceso de documentación narrativa de experiencias pedagógicas desplegado implicó una serie bastante heterogénea de resultados, en el próximo apartado este texto pone el foco en un conjunto de hipótesis interpretativas que intentan dar cuenta del corpus narrativo, autobiográfico y documental, y 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 dirigen a ofrecer pistas sobre aspectos relevantes y “no documentados” del mundo escolar de la primera infancia en determinados territorios del conurbano bonaerense (ROCKWELL, 2009). Por su parte, los documentos narrativos escritos y publicados por las docentes durante el primer tramo del estudio constituyen, simultáneamente, un aporte fundamental para la activación y la recreación de la memoria pedagógica de la educación infantil en territorio, por lo que pueden ser considerados también resultados de conocimiento del Proyecto y, al mismo tiempo, 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 están públicamente disponibles en el sitio Web: <http://www.memoriapedagogica.com.ar/unipe/inicio.html>. Este corpus narrativo y autobiográfico está constituido por ciento seis (106) historias de enseñanza elaboradas por el mismo número de maestras jardineras de las tres regiones educativas involucradas (31 de La Matanza, 48 de San Martín, 27 de Pilar); dos (2) relatos de experiencia pedagógica elaborados de manera colectiva por equipos docentes y directivos de jardines de infantes de La Matanza y Pilar<sup>5</sup>; y quince (15) relatos de experiencia de coordinación de procesos de documentación narrativa en red, escritos por las

---

<sup>5</sup> El relato de experiencia de La Matanza fue elaborado por un colectivo de 12 docentes y el de Pilar por un grupo de 6 docentes.

---

cinco (5) docentes-coordinadoras de cada nodo del proyecto<sup>6</sup>. 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 y los escribieron. 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 provisionales de aquel hasta ahora inédito corpus documental. Todo este material textual (relatos, comentarios, hipótesis interpretativas), si bien se presenta como una de las producciones medulares del proceso desplegado, no agota las posibilidades ni cubre los requerimientos de su validación en tanto que estrategia de investigación-formación-acción dirigida al cambio educativo (ANDERSON y KERR, 2007). 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, y acerca de la validez epistemológica de los resultados de conocimiento de esos procesos (FLORES, MONTOYA y SUÁREZ, 2009).

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

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 dispositivo de coordinación y de trabajo complejo, mediante el que pudimos establecer reglas de juego organizativas y de toma de decisiones que sostuvieron el trabajo conjunto

---

<sup>6</sup> Los relatos pedagógicos dan cuenta de experiencias desarrolladas en los Jardines de Infantes que se listan a continuación:

Pilar: 901; 902; 903; 905; 906; 907; 908; 909; 912; 913; 914; 916; 917; 919; 920; 923; 925; 927; 928; 929; 931; 932.

San Martín: 901, 902, 903, 905, 907, 909, 911, 912, 914, 915, 916, 917, 920, 921, 922, 923, 924, 925, 926, 928, 929, 930, 932, 933, 934, 935, 936, 937, 938, 939, 941, 942, 943, 944, 945, 946

La Matanza: 901; 910; 912; 918; 924; 926; 929; 930; 936; 937; 938; 942; 946; 952; 972; 975; 977; 980; 990; 992; 995; 1004; 1005; 1006; 1007; 1008; 1000; 1010.

---

entre sectores y actores diversos del campo pedagógico y entre agentes jerarquizados del sistema escolar: 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 esta 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 (COLECTIVO ARGENTINO, 2009; SUÁREZ y ARGNANI, 2011), entendida como un espacio de co-producción de saber pedagógico entre docentes e investigadores en articulación con los requerimientos políticos e institucionales del planeamiento y la gestión educativos del nivel inicial en la provincia, y como comunidad de aprendizaje y de 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 y autobiográficamente sus prácticas pedagógicas y los mundos escolares que habitan y hacen, se desarrollaran profesionalmente a partir de la construcción individual y colectiva de relatos sobre sus experiencias profesionales vividas, e intervinieran activamente en el campo educativo mediante la disposición pública de documentos narrativos que las tornaron autoras de textos pedagógicos. Al estimular entre las docentes procesos de escritura, lectura, conversación, reflexión e interpretación pedagógicas de sus propios relatos de experiencias escolares en instancias colectivas y participativas, queríamos no sólo producir, acopiar y difundir un corpus de documentos narrativos y saberes de experiencia distintos a los habituales, sino también 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.

En una primera instancia, desde la coordinación general del proyecto organizamos y llevamos adelante una serie de acciones comprometidas con la constitución de los colectivos docentes en los nodos de la red en Pilar, San Martín y La Matanza y, luego, con la creación y sostenimiento de condiciones institucionales, normativas, técnicas y logísticas para que el desarrollo del proceso de investigación-formación-acción en red resultara viable. Como ya mencionamos, el proyecto implicó la movilización y la participación de alrededor de doscientas (200) maestras jardineras, más de una docena de directoras de jardines de infantes públicos y al menos cuatro

---

inspectoras de nivel inicial, por lo que resultó necesaria también la generación de acuerdos, habilitaciones y acreditaciones para la planificación conjunta de las acciones de investigación-formación-acción en territorio y 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 todo el primer año del proceso de investigación-formación-acción, desde la coordinación general 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- constituyó un insumo estratégico para las instancias y momentos de reflexividad metodológica del proyecto, y aportó notas, descripciones y problematizaciones que informaron gran parte de la formulación de los núcleos de sentido 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 en tanto que estrategia de investigación-formación-acción colaborativa centrada en la producción individual y colectiva de relatos de experiencias pedagógicas en el jardín de infantes. 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, 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 y generamos intercambios entre los diferentes colectivos de docentes narradoras de cada nodo y entre los nodos. En la última etapa del seminario-taller, trabajamos en 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 de otras maestras jardineras de las tres regiones educativas provinciales también empeñadas en escribir, publicar y poner en circulación sus relatos de experiencia.

---

En los talleres y procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas desarrollados en cada nodo de la red participaron grupos de docentes de nivel inicial que llevaron a cabo procesos de indagación narrativa y autobiográfica de sus propias experiencias pedagógicas y prácticas de enseñanza. Durante su transcurso, las docentes participantes se abocaron a la elaboración de sucesivas versiones de relatos de experiencias pedagógicas en el nivel inicial que hubieran protagonizado, pero también a la lectura, el comentario y la conversación en torno de las sucesivas versiones de los textos narrativos escritas por sus colegas. Las coordinadoras de proceso contaron para su tarea en territorio con una serie de materiales pedagógicos de apoyo, con el asesoramiento teórico y metodológico y el apoyo logístico del equipo de coordinación general y con tutorías virtuales sistemáticas, a través de una plataforma virtual especialmente creada para mantener comunicaciones e intercambios permanentes entre los participantes, las coordinadoras de nodo y coordinadoras de proceso de documentación narrativa.

En la etapa final del primer año del proceso, organizamos una serie de ateneos de interpretación y debate pedagógicos de documentos narrativos en cada uno de los nodos. En estos encuentros semipúblicos de lectura e interpretación de los relatos pedagógicos producidos en el marco de la red de investigación-formación-acción participaron las docentes narradoras, las coordinadoras de proceso y las coordinadoras de nodos, así como otros/as docentes, directivos/as e inspectoras de nivel inicial de la provincia que no habían participado del proyecto. Estas instancias de encuentro, de publicación y de circulación de los relatos de experiencia resultaron momentos fundamentales del proceso de documentación pedagógica en la medida en que involucraron no sólo a los participantes directos de la investigación-formación-acción sino también 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 de este modo en “promotoras locales” de documentación narrativa y memoria pedagógica, estableciendo una conversación productiva y nuevos lazos de cooperación con los diversos sectores y actores del sistema escolar provincial. Entre otras cuestiones, han dado a conocer y han hecho circular la experiencia de trabajo coparticipado en ateneos regionales, encuentros provinciales del nivel inicial, congresos y otros ámbitos del sistema educativo, con el objeto de profundizar los intercambios y continuar explorando sus potencialidades para la indagación pedagógica, la formación docente y la intervención crítica en el nivel inicial. En la Región N° 3 de La Matanza, por ejemplo, se vienen

---

organizando desde el año 2011 sucesivos Congresos Pedagógicos Regionales anuales, centrados en la elaboración de relatos de experiencia y en su publicación y circulación, que recogen el saber de la experiencia de las inspectoras, directoras y maestras de nivel inicial involucradas en los proyectos de documentación narrativa impulsados desde la UNIPE.

### **RELATOS DE EXPERIENCIA PEDAGÓGICA Y RECONSTRUCCIÓN NARRATIVA DEL MUNDO ESCOLAR DEL NIVEL INICIAL**

Tal como adelantamos, en este segundo apartado el artículo pretende hacer foco en uno de los resultados del proceso de investigación-formación-acción que acabamos de describir: la interpretación de los mundos escolares recreados y documentados mediante relatos de experiencias pedagógicas escritos por docentes de jardines de infantes de San Martín, Pilar y La Matanza, a partir de su propia participación en un dispositivo de documentación narrativa en red. 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 núcleos de sentido que condensan y ponen de relieve comprensiones pedagógicas diversas puestas a jugar por las docentes narradoras en sus textos, ahora ya publicados; y la retroalimentación y puesta a prueba de las hipótesis interpretativas que elaboramos en esta suerte de “doble hermenéutica” (GIDDENS, 1995) del discurso pedagógico de las docentes que practicamos durante el proceso de investigación-formación-acción.

Vale destacar que estas hipótesis interpretativas son aproximaciones al corpus narrativo y autobiográfico, están orientadas a la comprensión del mundo escolar vivido de la educación inicial, son provisorias, responden a una lectura entre muchas, y merecen ser puestas a prueba mediante futuras instancias de retroalimentación. También que el desarrollo de instancias de laboratorio para la retroalimentación de las hipótesis interpretativas elaboradas, con la participación de las coordinadoras de proceso y algunas de las docentes narradoras, permitiría avanzar en un análisis cada vez más sutil y detallado de los sentidos pedagógicos puestos en juego en los textos, así como poner en tensión las descripciones y caracterizaciones de los problemas pedagógicos del nivel inicial, a través de la reconstrucción de los núcleos de sentido y líneas de interpretación ya visitados y la elaboración de otros que profundicen y expandan el alcance del trabajo hermenéutico realizado.

Ahora bien, ¿qué nos dicen las maestras jardineras en sus relatos de sus prácticas pedagógicas cotidianas y del mundo escolar por ellas habitado?, ¿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

---

las/os niñas/os, 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” (LACLAU y MOUFFE, 1992) pedagógico, construyen a partir de las prácticas discursivas desplegadas en los relatos?, ¿a partir de qué comprensiones pedagógicas caracterizan su trabajo con los niños y niñas?, ¿cómo visualizan los alcances, límites y potencialidades de sus empeños pedagógicos y los del nivel inicial en los territorios habitados por sus prácticas?

### **LOS PROYECTOS COMO FORMA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA Y ESTRUCTURANTES DEL TIEMPO ESCOLAR<sup>7</sup>**

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/as (“distráidas/os” y “dispersas/os”), 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/as” 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 las/os niñas/os, por ejemplo, en instancias de integración en la sala, de “carencia material o afectiva” o de

---

<sup>7</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.

---

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 las/os niñas/os 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 descripto 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” por los niños y niñas 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” (“la alumna”), 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 y alumnas 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, la familia de los niños y niñas, 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” “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, etc. 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 especial 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, como por ejemplo un circuito de bicicletas para trabajar sobre las leyes de tránsito o un juego de dramatización para trabajar con el nombre propio. 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, etc.”. 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 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, por ejemplo, el 25 de Mayo y su Bicentenario. 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 histórica y recurrentemente los docentes del nivel realizan en estas ocasiones. Muchos de los relatos refieren a que cada vez que los docentes se enfrentan con la tarea de planificar los actos patrios, se encuentran repitiendo “recetas viejas”, “fórmulas, tales como las dramatizaciones de los vendedores ambulantes”, “como si repetir cuadros escénicos aislados de la historia fuera el modo de enseñarla”. Frente a este tipo de propuestas los relatos dan cuenta de la organización de un museo viviente dentro del jardín, “El noticiero

---

(en vivo) del Bicentenario”, 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 retoman, resignifican 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/as 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: “Raíces de nuestra identidad” es el título de uno de los relatos que cuenta respecto de un Proyecto 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 de los niños y niñas. “¿Cómo incluir a esta comunidad tan callada y remisa a hablar?”, “Alejarse de ideas estereotipadas y aprender, por ejemplo, que el pasto no es sólo verde ni el sol es siempre amarillo”. “Trabajar con objetos antiguos que...tienen una gran importancia para la memoria colectiva de todo un pueblo”. Estas son algunas expresiones manifestadas en los relatos y que 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: LA RELACIÓN ENTRE EL JARDÍN DE INFANTES Y LAS FAMILIAS**

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 y las niñas 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 de los niños y niñas, en el jardín o en su puerta, es un paisaje repetido en las descripciones que presentan muchas narraciones del corpus. Los relatos

---

de experiencia sitúan de este modo 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 las niñas y 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 en la búsqueda de información” de la comunidad. En algunos textos, esa comunidad de límites difusos y elásticos está personificada o corporificada por las familias de las niñas y los niños. En otros casos, la comunidad se hace extensiva a los vecinos del barrio 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 las niñas y los niños: tradiciones familiares que se recrean mediante historias, cuentos, leyendas, contadas por los alumnos y alumnas; voces de abuelos que amplían y pluralizan la polifonía de la sala; patrimonios y legados que recobran nueva vida y nuevos sentidos mediante la intervención pedagógica de las maestras; objetos y memorias que recuperan y traen a la escena pedagógica del jardín de infantes a culturas, diferencias y alteridades; lenguajes y ocupaciones que rebasan los márgenes de lo esperado y que saturan la pluralidad de perspectivas que conviven en los jardines. Asimismo, y sobre todo en los mundos escolares recreados por los relatos de experiencia 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/as niños/as”. En estos documentos narrativos, las propuestas *llegan* a los alumnos y alumnas y ellos/as 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 tienen o 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 de la escuela (del jardín de infantes) 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 socio-económica de las familias de las/os alumnas/os: 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 de los niños y las niñas como destinatarios indirectos de los fines de la escuela: “Como 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”. Esto despierta ciertos interrogantes: ¿el conocimiento de otros mundos diferentes implica la recuperación de las tradiciones culturales y hábitos familiares de los niños y las niñas como leyenda o folklore?, ¿la centralidad atribuida a la infancia señala a los alumnos y alumnas del nivel como el puente o la mediación entre las finalidades y esfuerzos educativos del jardín y la posibilidad de incorporar a las familias y comunidades a los canales de comunicación y participación establecidos por el sistema escolar?, ¿hay un intento por escolarizar a las familias?

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

Un grupo importante de los relatos de experiencia producidos en el marco del dispositivo de documentación narrativa del proyecto dan cuenta de la manera en que una parte significativa de las docentes narradoras reconoce a ese/a “otro/a” 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; o a partir del interés que muestran distintos momentos de las tramas de las narraciones por describir a los niños y las niñas que asisten al jardín, que son definidos como los primeros destinatarios de los empeños pedagógicos de las maestras. Los alumnos y las alumnas son el motivo y el foco de una

---

intensa producción significativa por parte de las docentes narradoras, que supone a su vez el despliegue de un conjunto bastante homogéneo de comprensiones pedagógicas que delimitan y configuran esa alteridad. Por ejemplo, los relatos de experiencia de las maestras del proyecto connotan el hecho de “no haber tenido escolaridad previa” como una forma particular de carencia o ausencia en los niños y las niñas. 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 y “esas” niñas al límite de la propia capacidad para poder manejarla y tramitarla como docentes: no solo son niños o niñas, sino que además lo son de una forma diferente a la esperada y sobre la que no se reconoce sabiduría para abordarla en los términos pedagógicos adecuados para el nivel inicial. Dicho en otras palabras, esos niños y esas niñas 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 “otra/o” niño/a que ingresa al jardín en un lugar que genera preocupación y angustia en las docentes: “niños/as a los que les cuesta cada vez más transitar este período”; niños/as que generan “nuevos” interrogantes en las docentes respecto a la propia práctica durante esas primeras semanas; niños/as que provocan la reflexión sobre “otras” o “nuevas” conformaciones y estructuras familiares: “madres jóvenes”, “madres mayores con muchos hijos”, “madres y padres ausentes”, etc., y su incidencia para la “adaptación” de ese “otro” niño/a al jardín.

Sin embargo, los relatos también dan cuenta de ese/a “otra/o” niño/a a través del “asombro”, de la “sorpresa” de las docentes frente a lo que las/os niños/as dicen o hacen en el jardín. ¿Qué es lo que genera el asombro y la sorpresa en las maestras? Muchos relatos nos dirigen la mirada hacia las/os niños/as a través de frases tales como: “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 los de la enseñanza? ¿Lo que sorprende es esa/e niño/a que deviene en alumna/o? ¿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” aquellas niñas y aquellos niños. En los relatos que remiten al caso de un niño o una niña 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 grupos de niñas/os. 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 por parte de esos niños y niñas. Sin embargo, no se explicita cuál es el contenido de esa relación causal, aún cuando la descripción de las familias de los niñas/os 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/as o grupos de niños/as 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 la profesión o 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 o de la niña otra lo que se convierte en un desafío que llama a las docentes al desarrollo de una labor de “ayuda”, orientada a la conversión de estos niños y niñas en *alumnos* y *alumnas* 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 la gramática escolar de los jardines de infantes. Frente a la irrupción de estos otros niños y niñas, 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 las/os otras/os aparece fuertemente connotado en los relatos que cuentan experiencias de integración y que recrean comprensiones pedagógicas en torno de ella. Las narraciones nombran y reconocen a las/os niñas/os discapacitadas/os. En esos textos la integración es mencionada en relación al derecho del niño/a 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 este niño o esta niña 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 estas/os niñas/os 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 de niños 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: “Pero, ¿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”.

Nuevamente, 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”; “ella (la maestra integradora) vendría algunos días para ayudarlo a Danilo...y a la señora también”. Los demás niños también “ayudan”, pero a la vez se destaca que “acompañan y respetan” al niño en integración. También se vincula a la integración con llegar a “ser parte del

---

grupo” a través de la interiorización de las normas y reglas de juego escolares. “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 se vincula al logro de “mayor autonomía”, y gran parte de ellas tienen que ver con generar hábitos.

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

Algunos relatos trazan en su intriga narrativa la posición docente de la maestra jardinera como “desvalorizada”, “poco tenida en cuenta”, “desprestigiada”. La demanda de reconocimiento se formula tanto hacia la mirada de las familias como de la institución o del propio campo pedagógico, sobre todo hacia el punto de vista y referencias 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 niñas 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”, aunque cuando éste 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 las/os niñas/os. En los relatos 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 las/os niñas/os 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 realidad, en los relatos estos logros son patrimonio de las/os niñas/os y, al mismo tiempo, de ellas mismas como docentes, en su papel de mediadoras en el aprendizaje de los alumnos y alumnas del jardín. 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 familias la que pondera y revaloriza el trabajo realizado y refuerza la tarea de “acompañamiento” y “ayuda” que las docentes han venido desarrollando.

Por último, la presencia de las otras “salas” o de los colegas que, al igual que las familias, hacen su aparición hacia el final de los relatos, complementan y ponen en tensión la propia posición docente. La intención parece centrarse en la exposición de los logros alcanzados y la necesidad de esa mirada para “comprobar” que se ha “llegado a los objetivos de manera satisfactoria”.

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

Para finalizar este apartado y caracterizar el corpus narrativo y documental producido por las maestras jardineras participantes del proceso de investigación-formación-acción, 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 y/o condiciones más o menos espontáneas.

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 significativos 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 pedagógicas y didácticas de abordaje; 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 ponen en tensión a través de la reflexión sobre la experiencia relatada; e intercalan, explícita o implícitamente, 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. Es decir, asumieron el reto de reconstruir sentidos pedagógicos muy específicos para sus protagonistas dentro de determinados ejes normativos e institucionales. No obstante, se observa en los relatos, como una recurrencia persistente, una configuración narrativa en la que la secuencia tiende a ser la que sigue: 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 las/os niñas/os 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 las/os alumnas/os, la falta de recursos en los establecimientos educativos o la problemática específica de un/a alumna/o 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 algunas/os niñas/os 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, se logra superar *mágicamente* los desafíos planteados, reconociendo los avances y logros obtenidos a lo largo del proceso en función del alcance que han tenido las “experiencias” en las/os niñas/os 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, significativamente, a la de los cuentos de hadas, a su componente mágico o de asombro.

En general, como mencionamos, 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 relatos se focalizan en los alcances de las propuestas, en sus resultados en función de aprendizajes alcanzados en los niños/as y en la repercusión en las familias/comunidad. Los finales de las historias son “color de rosa”, esto es, de resolución feliz, candorosa 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 ENTRE PARES E INTERVENCIÓN POLÍTICO-PEDAGÓGICA EN EL CAMPO EDUCATIVO**

Más allá de las interpretaciones de segundo orden que acabamos de presentar como un aporte al debate especializado sobre el nivel inicial, y tal como planteamos en el primer apartado de este artículo, el proceso de documentación narrativa e investigación pedagógica desplegado de manera coparticipada entre docentes e investigadores/as, implicó otra serie de resultados y desarrollos que permiten validarlo como una modalidad de investigación-formación-acción docente. Ya hicimos referencia a que estos simultáneos procesos de producción cooperativa de saber, desarrollo profesional entre docentes e intervención político pedagógica en el campo discursivo 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 o campos que atienden a los peculiares contextos y territorios donde se despliega la investigación-acción docente y a las específicas reglas de composición que la hacen posible y regulan su producción. Por eso, sugieren amplificar 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 y colectiva 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, como planteáramos en los informes de la investigación antecedentes, 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 (o desarrollo profesional), indagación pedagógica, escritura narrativa autobiográfica e intervención discursiva en el campo educativo estuvieron íntimamente entrelazados en la experiencia de investigación-formación-acción de esas maestras y directoras narradoras. El carácter reflexivo y auto-formativo de sus indagaciones autobiográficas y de sus escrituras recursivas y singulares del relato de experiencia se complementó con las reflexiones, lecturas y comentarios de las otras pares, de las otras docentes con las que no solo comparten el hecho de llevar prácticas pedagógicas en el nivel inicial del conurbano bonaerense, sino también el de estar trabajando juntas para documentarlas mediante la escritura, lectura y comentarios de relatos 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 con-formara 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.

Las diversas trayectorias de auto y co-formación trazadas por las docentes narradoras durante el proyecto están documentadas y pueden ser reconstruidas mediante la recreación del itinerario delineado por las sucesivas y diversas versiones del relato de experiencia de cada una, por los comentarios y observaciones de las colegas sobre cada versión de la narración, por los textos y notas complementarias producidos por las indagaciones autobiográficas que mediaron las transformaciones del relato, por las anotaciones y documentos generados por las coordinadoras de proceso durante los talleres de documentación narrativa. Todo ese material documental puede ser dispuesto en una serie textual 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 -junto con las maestras narradoras- y que participaron en las instancias y

---

momentos del seminario-taller -junto con la coordinación general del proyecto-, también transitaron un trayecto muy intenso de desarrollo profesional que supuso auto y co-formación entre pares. En este caso, lo que “emparejaba” a las quince coordinadoras no era tanto su posición en la jerarquía escolar (inspectoras, directoras, maestras), sino más bien el hecho de estar empeñadas en liderar y desarrollar un proceso de investigación-formación-acción junto con docentes de jardines de infantes al mismo tiempo que llevaban a cabo sus tareas profesionales y laborales cotidianas en esos mismos jardines. Lo que garantizaba 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. También el dispositivo de seminario-taller dónde todas estas cuestiones se tornaron objeto de reflexión, conversación y escritura. Pero fundamentalmente lo que posibilitó y reguló el proceso de auto y co-formación durante todo el itinerario del proyecto fue el hecho de que cada una de estas docentes estuvo también dedicada a llevar adelante un proceso de documentación narrativa de la experiencia pedagógica de coordinar un proceso de documentación narrativa junto con maestras de nivel inicial en territorio. En efecto, las coordinadoras de proceso también indagaron narrativa y autobiográficamente su propia experiencia de coordinación y la documentaron mediante la escritura de *relatos de coordinación* que, junto con los relatos de experiencia de las docentes narradoras, forman parte del corpus narrativo publicado como resultado por el proyecto.

La lectura de esos relatos de experiencia de coordinación permite visualizar no solo las tensiones, los obstáculos y los conflictos que mediaron entre las posiciones que cada coordinadora ocupaba usualmente en la trama burocrática y 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, sino también 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, en el caso de las directoras e inspectoras, o de posiciones receptoras y pasivas, en el de las tres maestras, 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 de sujeto pedagógico en el campo discursivo de la educación. La historia relatada de esos dislocamientos, distanciamientos y reconstrucciones de posiciones y disposiciones delimitan 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 pares.

El equipo de coordinación general del proyecto, constituido por un equipo universitario de investigación educativa especializado en documentación narrativa de experiencias pedagógicas y estrategias de investigación-formación-acción docente y autoridades y equipos técnicos de direcciones provinciales de educación, también se fue conformando 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 momentos y oportunidades de desplazamientos de posiciones de sujeto y de dislocamientos 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 activa y orgánicamente a la investigación narrativa y autobiográfica de los docentes, directivos e inspectores como una práctica constitutiva y colectiva de las diferentes posiciones que conforman el entramado de relaciones del sistema escolar. ¿Cómo articular redes de investigación-formación-acción docente centradas en la elaboración de relatos de experiencia con la red burocrática del aparato escolar?, ¿de qué manera viabilizar la experiencia formativa y productiva 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 desplazamientos y reposicionamientos de los agentes escolares y promover nuevas relaciones, prácticas y experiencias de investigación-formación-acción entre docentes?, fueron algunos de los interrogantes que traccionaron el sentido del proyecto en su conjunto y que funcionaron como

---

hipótesis de trabajo en cada una de las instancias y 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 trans-formamos 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/a, sino que también constituimos juntos una “comunidad de aprendizaje y desarrollo profesional” centrada en la reconstrucción del saber pedagógico y el desarrollo profesional entre pares sobre la base de una red de relaciones de trabajo compartido. Una comunidad docentes narradores y de investigadores educativos que ya no requiere de la iniciativa y la regulación de un proyecto o de habilitaciones institucionales para existir, en tanto se piensa y se hace como movimiento pedagógico y como movilización intelectual, política y pedagógica de los docentes (COLECTIVO ARGENTINO, 2009 y SUÁREZ y ARGNANI, 2011).

La conformación de colectivos de docentes narradores, la constitución de redes pedagógicas tejidas en torno de relatos de experiencias, la incorporación activa de las docentes narradoras a una comunidad de prácticas y discursos pedagógicos empeñada en reconstruir y poner en valor al saber de la experiencia escolar, la articulación de todos estos agrupamientos con otros colectivos, redes y grupos de docentes dedicados a investigar sus prácticas educativas y escolares, también son resultados de formación y de acción del proyecto que dan cuenta de la “validez catalítica” del proceso de documentación narrativa desarrollado. 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 coordenadas, criterios y condiciones para intervención político-pedagógica. La disposición pública del corpus o de algunas selecciones de relatos de experiencia y de coordinación escritos por las maestras, directoras e inspectoras bajo diferentes estrategias, formatos y soportes (plataforma virtual, libros, ateneos de lectura e interpretación, congresos pedagógicos, jornadas de intercambio) fueron momentos 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 esa forma, los dos ateneos regionales de interpretación y debate desarrollados en San Martín y La Matanza hacia fines del 2001, el ateneo público que desarrollamos en el año 2012 con la participación de los quince colectivos de docentes narradoras implicados en el proyecto, los dos congresos pedagógicos

---

regionales centrados en la circulación y lectura de relatos de experiencia escritos por docentes de todos los niveles y modalidades del sistema escolar, organizados por la Jefatura Regional de La Matanza en 2011 y 2012, y la organización de un tercer congreso regional para el año 2013 con las mismas características, constituyen algunas de las instancias colectivas autogeneradas que muestran la apropiación del dispositivo de la documentación narrativa por parte de los colectivos docentes participantes y que se presentan como un resultado relevante del proceso de investigación-formación-acción coparticipado desarrollado.

## CONCLUSIONES

Los resultados de investigación, formación e intervención y la vasta producción de relatos pedagógicos surgidos en el proceso de trabajo colaborativo en red desplegado durante el transcurso del proyecto, muestran algunas de las potencialidades metodológicas y operativas del dispositivo de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, así como el alcance y los límites de su implementación en territorios específicos del campo educativo y del aparato escolar. En tanto estrategia de investigación co-participada entre docentes e investigadores, permitió la activación y reconstrucción de la memoria pedagógica local de la escuela (o del jardín de infantes) mediante dos procesos complementarios: en primer lugar, la producción individual y colectiva de documentos narrativos que disponen públicamente y ponen en tensión parte del imaginario pedagógico y del repertorio didáctico de las docentes e, inmediatamente, la elaboración especializada de tematizaciones, problematizaciones e interpretaciones pedagógicas de segundo orden del mundo escolar y las experiencias vividos y narrados, por parte del equipo de coordinación de la investigación, como los que presentamos en el segundo apartado de este artículo.

Esas aproximaciones analíticas e interpretativas presentan una definición posible, siempre preliminar, de algunos núcleos de sentido de los relatos de experiencia y describen, aunque de manera provisoria, algunos problemas de la práctica pedagógica en el nivel inicial. Sin embargo, el corpus de 123 relatos de experiencia elaborados durante el proceso de investigación, las sucesivas versiones de esos relatos que se encuentran sistematizadas en la plataforma virtual (cada relato de experiencia tuvo al menos tres versiones), el corpus de comentarios a las sucesivas versiones de los relatos elaborados por las docentes narradoras y coordinadoras de proceso, los registros de las sesiones del seminario-taller y otros materiales textuales producidos en el transcurso del proyecto, son fuentes documentales que merecen un profundizar el estudio analítico e interpretativo.

El diseño y el desarrollo de instancias de laboratorio para la retroalimentación de las hipótesis interpretativas que se elaboraron permitirían, por ejemplo, avanzar en un análisis cada vez

---

más sutil y detallado de los sentidos pedagógicos puestos en juego en los textos y, al mismo tiempo, definir líneas de indagación empírica en territorio cuyos resultados colaboren a complementar y poner en tensión las descripciones y caracterizaciones de los problemas pedagógicos del nivel inicial. Todo este nuevo material tornaría posible, además, la construcción y puesta a prueba de nuevos núcleos de sentido y líneas de interpretación acerca de la experiencia educativa en el jardín de infantes, así como la identificación y descripción de nuevos problemas pedagógicos y didácticos del mundo escolar de la educación infantil (por ejemplo, el definido por la siguiente pregunta: ¿en qué medida las comprensiones elaboradas por los docentes acerca de sus propias prácticas de enseñanza son consistentes con los sentidos y orientaciones pedagógicas y didácticas puestas en juego en el diseño curricular para el nivel inicial de la Provincia?).

En tanto que estrategia de formación horizontal entre pares, de co y auto-formación entre docentes, el dispositivo metodológico de la documentación narrativa desplegado en el proyecto garantizó el desarrollo de diferentes y complementarios procesos de reflexión y toma de conciencia discursiva sobre la propia práctica y el propio mundo pedagógicos por parte de las docentes participantes. La escritura y re-escritura de la experiencia pedagógica vivida, la lectura y los comentarios interpretativos de las sucesivas versiones de los relatos, las conversaciones informadas en torno de los textos, las lecturas y los comentarios especializados de los coordinadores de proceso y del equipo de coordinación, contribuyeron asimismo a la identificación y caracterización de algunos problemas pedagógicos y didácticos por parte de las docentes, directoras e inspectoras participantes. Al mismo tiempo, el dispositivo de trabajo contribuyó a la con-formación de colectivos de docentes narradores y lectores de relatos de experiencia y a la consolidación de comunidades de aprendizaje y formación profesional en el nivel inicial en dos regiones educativas involucradas en el Proyecto: las dos inspectoras y las ocho directoras de nivel inicial de San Martín y La Matanza incorporaron líneas de trabajo colectivo vinculadas con la documentación narrativa en sus respectivas planificaciones institucionales.

Finalmente, el proyecto facilitó la vinculación entre investigación educativa, práctica docente y desarrollo profesional, así como el trabajo conjunto y cooperativo entre diferentes actores y sectores del campo educativo: una universidad pedagógica provincial, instancias oficiales de planeamiento educativo y de gestión escolar, un colectivo de inspectoras, directivas y maestras de nivel inicial, investigadores y asesores del aparato escolar. Asimismo, contribuyó a la constitución de redes autónomas de investigación-formación-acción docente centradas en la documentación narrativa de experiencias pedagógicas y a la redefinición de posiciones y vínculos dentro del aparato escolar. Vale destacar en ese sentido la potencialidad del carácter horizontal del trabajo en red

---

como espacio cooperación para la producción de saber pedagógico y como dispositivo de formación entre pares. Es en el tejido de la red donde los docentes se encuentran, comparten y conversan, "realizan producciones e intercambios de conocimientos acerca de sus propias prácticas y contextos socioeducativos" transformándose en *sujetos de experiencia* y en *sujetos de saberes*, construyendo formas propias y singulares de ser maestros y de hacer escuela (Suárez y Argñani, 2011).

Por otro lado, el trabajo en red favoreció diversas formas y vías de encuentro y participación, ya sean presenciales o virtuales (de lectura entre pares, reuniones de coordinación, publicaciones colectivas, intercambio de experiencias o desarrollo de actividades conjuntas), que permitieron la circulación y la producción colectiva del saber pedagógico. Al desarrollar un escenario donde la articulación se entiende como una integración activa, 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 procesos necesarios para el cambio.

## REFERENCIAS

- ALLIAUD, Andrea y SUÁREZ, Daniel H. (Orgs.). *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Buenos Aires: FFyL-UBA y CLACSO, 2011.
- ANDERSON, Gary; HERR, Kathlyn. "El docente-investigador: la investigación acción como una forma válida de generación de conocimientos". In: SVERDLICK, I. (Comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Noveduc, 2007.
- BATALLÁN, G. *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- BOLÍVAR, Antonio y DOMINGO, Jesús (2006). "La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual", en *Forum: Qualitative Social Research*, Volumen 7, N°4, Art. 12. Septiembre de 2006.
- COLECTIVO ARGENTINO DE DOCENTES QUE HACEN INVESTIGACIÓN DESDE LA ESCUELA. *Investigación educativa y trabajo en red. Debates y proyecciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2009.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. "Relatos de experiencia e investigación narrativa". In: LARROSA, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Narrative inquiry. Experiencie and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- CONTRERAS, José; PÉREZ DE LARA, Nuria. (Comps.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, 2010.
- DELORY MOMBERGUER, Christine. *Biografía y educación. Figuras del individuo proyecto*. Buenos Aires: FFyL-UBA y CLACSO, 2009.
- FLORES-KATANIS, Eduardo; MONTOYA VARGAS, Juny; SUÁREZ, Daniel H. "Participatory Action Research in Latin America Education: a road map to a different part of the world". In: NOFFKE, S.; SOMEKH, B. (Eds.). *The Sage Handbook of Educational Action Research*. New York: Sage, 2009.
- GIDDENS, Anthony. *La constitución de l sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu, 1995.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal, *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 1992.
- PASSEGGI, Maria Conceição; DE SOUZA, Elizeu Clementino. (Orgs.). *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: FFyL-UBA y CLACSO, 2010.
- PINEAU, Gaston. "A autoformacao no decurso da vida: enrte a hetero e a ecoformacao". In: NOVOA, A.; FINGER M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formacao*. Sao Paulo: Paulus, 2010.

---

ROCKWELL, Elsie. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SUÁREZ, Daniel H. “Docentes, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares”. In: SVERDLICK, I. (Comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Noveduc, 2007.

\_\_\_\_\_. “Investigación educativa, memoria docente y documentación narrativa de experiencias pedagógicas”. In: FERREIRA, Marcia Ondina Vieira y otras. (Orgs.). *Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiencias de investigação*. Brasília: Oikos, Sao Leopoldo y Liber Libros, 2009.

\_\_\_\_\_. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, investigación educativa y formación”. In: SUÁREZ, Daniel H.; ALLIAUD, Andrea. (Comps.). *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Buenos Aires: FFyL-UBA y CLACSO, 2011.

\_\_\_\_\_; ALLIAUD, Andrea (Comps.), *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Buenos Aires, FFyL-UBA y CLACSO, 2011.

\_\_\_\_\_; ARGNANI, Agustina. “Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas”. *Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade*, vol. 20, n. 36, p. 43-56. Universidade do Estado da Bahia, Salvador da Bahia, Brasil, julio – diciembre de 2011.

## RESUMEN

El artículo presenta algunos resultados de un proyecto de documentación narrativa de experiencias pedagógicas desarrollado de manera co-participada entre investigadores y docentes en tres regiones educativas del nivel inicial de la Provincia de Buenos Aires: La Matanza, San Martín y Pilar. Se interesa especialmente por dar a conocer un conjunto de descripciones e hipótesis interpretativas que, como resultados de investigación, colaboran en la comprensión de los mundos pedagógicos recreados por un corpus 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 regiones del conurbano bonaerense. De manera complementaria, el artículo da cuenta de otros resultados de formación y de acción del proyecto en tanto que estrategia de desarrollo profesional entre pares y de intervención político pedagógica en el campo educativo.

**Palabras claves:** Relatos de experiência. Experiencias pedagógicas. Mundo escolar. Investigación-formación-acción docente. Nivel inicial.

*Submetido em: setembro de 2014*

*Aceito em: setembro de 2014*