

¿Cómo contamos lo que hacemos? Del informe pedagógico tradicional a registros que recuperan la complejidad de lo que ocurre en las aulas*

How do we tell what we do? We can move from the traditional pedagogical report to records that recover the complexity of what happens in the classroom

María Teresa Torrealba**, Paula Sofía Gulman*** y Rocío Durí****

RESUMEN

El presente artículo analiza la experiencia realizada con docentes de Nivel Inicial de una institución pública y estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *¿Cómo contamos lo que hacemos?* es el nombre del espacio de talleres virtuales que coordinó el

Palabras clave:
Informes pedagógicos, aprendizaje

* El presente artículo forma parte de los avances de investigación en el marco del Proyecto UBACyT 2020-2022: “Experiencias escolares que favorecen la inclusión educativa: una lectura que entrama la perspectiva psicológica situacional y el psicoanálisis”, dirigido por M. Teresa Torrealba. N° de proyecto: 20020190200339BA01.

** Argentina. Magíster en Psicología Educativa y Licenciada en Psicología, Universidad de Buenos Aires (UBA). Directora de los proyectos UBACyT 2020-2022: “Experiencias escolares que favorecen la inclusión educativa: una lectura que entrama la perspectiva psicológica situacional y el psicoanálisis” y UBACyT 2023-2024: “Experiencias escolares que favorecen la inclusión educativa: relaciones escuela-familias”. Docente concursada UBA-Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina. torrealbatere@gmail.com ORCID: 0009-0009-6695-2980

*** Argentina. Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, IDAES-Universidad Nacional de San Martín, y Licenciada en Psicología, Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora en formación de los proyectos UBACyT 2020-2022: “Experiencias escolares que favorecen la inclusión educativa: una lectura que entrama la perspectiva psicológica situacional y el psicoanálisis” y UBACyT 2023-2024: “Experiencias escolares que favorecen la inclusión educativa: relaciones escuela-familias”. Becaria doctoral CONICET-UBA-Instituto de Investigaciones Gino Germani y docente UBA-Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina. paula.sofia.gulman@gmail.com. ORCID: 0000-0001-5012-7577

**** Argentina. Licenciada en Psicología, Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora en formación de los proyectos UBACyT 2020-2022: “Experiencias escolares que favorecen la inclusión educativa: una lectura que entrama la perspectiva psicológica situacional y el psicoanálisis” y UBACyT 2023-2024: “Experiencias escolares que favorecen la inclusión educativa: relaciones escuela-familias”. Docente UBA-Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina. roduri95@gmail.com ORCID: 0009-0003-7332-2334

equipo de investigación (integrado por psicólogas de la Universidad de Buenos Aires) del que participaron las dos parejas pedagógicas de salas de 3 de la institución. El trabajo conjunto fue posible a partir de conjugar los objetivos del proyecto de investigación en el que se enmarca esta experiencia y las demandas de la institución de resolver lo que denominaban “el problema de escribir informes pedagógicos”. Poner en cuestión el informe escrito “tradicional” parecía –en un principio– muy difícil. Había una distancia enorme entre lo que estos comunicaban y lo que sabíamos –a partir del relato de las maestras– que ocurría en las aulas. A lo largo de los talleres, se buscó que las docentes pudieran resignificar su propia práctica y encontrar otras formas de tejer puentes con las familias. Utilizando el juego como motor, y los lenguajes artísticos como mediadores para abrir a la reflexión y el intercambio, se fue construyendo un-otro modo de hacer registros. A través de los “informes/librito” se habilitó un-otro modo de dar cuenta de los procesos de construcción de conocimiento en las aulas, recuperando el juego como motor del aprendizaje, las voces de lxs niñxs y sus familias y actualizando el ideario de la Educación por el Arte, propio de la institución.

escolar,
participación, IAP,
Nivel Inicial.

ABSTRACT

This article examines the experience of kindergarten teachers from a public institution in the Autonomous City of Buenos Aires. The virtual workshop space, “How do we tell what we do?” was coordinated by a research team consisting of psychologists from the University of Buenos Aires. The workshop was attended by two teaching teams from the institution’s 3rd-grade classrooms. The collaborative effort was made feasible by aligning the goals of the research project with the institution’s needs to address what they referred to as “the problem of writing pedagogical reports.” Initially, challenging the conventional written report seemed daunting. There was a significant disparity between the information they conveyed and what we were aware of from the teachers’ descriptions of classroom activities. During the workshops, the teachers aimed to redefine their teaching methods and establish better connections with families. They used play and artistic expression to encourage reflection and communication. This led to a new approach to documenting learning processes in the classrooms through “reports/booklets.” This approach emphasized the role of play in learning, incorporated the voices of children and their families, and updated the institution’s educational ideology through art.

Keywords:
Pedagogical
reports, school
learning,
participation, IAP,
Initial Level.

Introducción

¿Cómo contamos lo que hacemos? es el nombre de una experiencia interinstitucional que se desarrolló en el marco del Proyecto UBACyT 2020-2022: “Experiencias escolares que favorecen la inclusión educativa: una lectura que entrama la perspectiva psicológica situacional y el psicoanálisis”, dirigido por M. Teresa Torrealba.

El presente artículo constituye un avance de la investigación donde analizamos la experiencia realizada en una escuela¹ de Nivel Inicial –pública, estatal– de Educación por el Arte dependiente del Ministerio de Cultura² de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Esta experiencia interinstitucional fue coordinada por el equipo de investigación, integrado por psicólogas del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires; y por la institución educativa participaron las parejas pedagógicas de los dos grupos de salas de 3³.

¿Cómo contamos lo que hacemos? surge a partir de la demanda del equipo coordinador –conformado por la coordinadora pedagógica, la coordinadora psicóloga y la coordinadora psicopedagoga– y lxs⁴ docentes de la escuela. Demanda sostenida en la necesidad de recuperar el sentido de los informes pedagógicos grupales que constituyen el formato de registro privilegiado que la institución educativa tiene para comunicar a las familias lo trabajado en las aulas.

Esta experiencia implicó un proceso de construcción participativa que fue tejiéndose entre las necesidades de la escuela y los pro-

1 Para respetar su anonimato, no se mencionará en este trabajo ningún dato que permita identificar a la escuela.

2 El Diseño Curricular de la institución se basa en los lineamientos de la Educación por el Arte. En esta escuela, se trabaja en pareja pedagógica: unx docente con título de Nivel Inicial y otrx, de artes.

3 En esta institución, en lugar de “salas”, hablan de “talleres”. Este modo de nominar está ligado a que es una institución de Educación por el Arte. En total hay 4 salas/talleres. En esta experiencia, se trabajó con 4 docentes de “taller de 3”, que corresponde a dos salas de niñxs de 3 años.

4 Utilizaremos el lenguaje inclusivo con “x” con motivo de expresarnos sin discriminar a un sexo, género social o identidad de género en particular y para no perpetuar estereotipos o binarismos de género. Para más información sobre el uso inclusivo del lenguaje académico, véase la “Guía para incorporar un uso inclusivo del lenguaje”, de la Universidad Nacional de San Martín. Disponible en: <https://www.unsam.edu.ar/secretarias/academica/dgyds/GUIA-LenguajeInclusivo.pdf>

pósitos del proyecto de investigación, que consistían en describir y analizar:

- experiencias escolares que favorecen la inclusión educativa;
- los modos de registro de estas, sus usos y recorridos institucionales, a partir de los significados que docentes y equipos “psi” les asignan.

Para recuperar *lo que ocurre en las aulas*, nos posicionamos desde las perspectivas interaccionistas y situacionales que comprenden al aprendizaje en la escuela como la trama que se teje entre lxs niñxs y lxs docentes que participan de la actividad –mediada por artefactos culturales– en prácticas situadas. El concepto de *actividad/sistema de actividad*⁵ (Cole y Engeström, 2001) constituye una unidad de análisis que visibiliza la complejidad de las interacciones involucradas y nos permite hacer foco en las actividades compartidas en situaciones y contextos específicos (Zion y Torrealba, 2021).

Analizar el aprendizaje escolar desde esta unidad de análisis implica reconocerla como un sistema complejo, es decir, “una totalidad organizada (...), en la cual los elementos no son ‘separables’ y, por tanto, no pueden ser estudiados aisladamente” (García, 2006: 21).

Situar esta experiencia en una institución de Educación por el Arte invita a reconocer algunas especificidades. Existen numerosas investigaciones en Argentina que, apoyadas en las ideas vigotskianas, indagaron sobre la importancia de los lenguajes artísticos para el desarrollo y el aprendizaje humano⁶. Estas investigaciones sostienen que la apropiación de lenguajes artísticos favorece el aprendizaje de contenidos escolares; potencia el desarrollo del pensamiento, la creatividad, la sensibilidad estética y la expresión. Asimismo, promueve la fluidez de asociación entre hechos, conceptos y palabras, y la originalidad de respuestas a distintas situaciones.

En la actualidad, podemos sostener que la Educación por el Arte constituye una filosofía de la educación: una particular visión del

5 Cole y Engeström (2001) sostienen que la actividad humana constituye una formación sistémica, colectiva e histórica en la cual las relaciones entre los sujetos y los objetos están mediadas por instrumentos tanto materiales como simbólicos.

6 Véase Elichiry, Arrúe, Regatky y Abramoff, 2009; Elichiry, Regatky, Abramoff y Torrealba, 2010; Torrealba, 2015; Regatky y Torrealba, 2018; Torrealba y López, 2018; entre otras.

ser humano y su entorno; una valoración genuina de las necesidades y las posibilidades de cada individuo de tener ideas propias y de crear los medios necesarios para lograrlas, interactuando y transformando su medio sociocultural en pos del bienestar común (...) siendo uno de los propósitos fundamentales de la Educación por el Arte que todos sus protagonistas (docentes, niños y padres) se reconozcan humanamente diferentes. (Diseño curricular, 1995, p. 10)

En Argentina, la formación docente se ha centrado en los aspectos técnicos desconociendo que el aprendizaje “se produce en acciones compartidas con otros que desde sus diferencias ofertan producciones cognitivas y simbólicas que actúan como andamiaje” (Torrealba y López, 2018, p. 75). Asumir esta problemática nos impulsó a trabajar desde la metodología de la Investigación Acción Participativa (IAP). Como afirman Sirvent y Rigal (2012), “el núcleo epistemológico central de la IAP es la noción de praxis, entendida como acción social orientada a la transformación de la realidad” (p. 28).

En este sentido, tanto el equipo de investigación como el equipo docente de la institución se constituyen como parte activa en la toma de decisiones e inciden en la definición de las estrategias e instrumentos para desplegarlas. La IAP procura “(...) la integración de la investigación, la participación y la educación como componentes o momentos de un proceso dirigido a entender (...) una realidad concreta” (Sirvent, 1999, p. 19).

La presente investigación se encuadra en los estudios de tipo cualitativo. Los datos se sistematizaron en función de los objetivos del proyecto. Se utilizó una metodología de análisis de contenido cualitativo, discursivo y documental (Andreu Abela, 2002). Se trabajó con una variedad de instrumentos⁷ que incluyen: entrevistas semiestructuradas, conversaciones informales por el WhatsApp grupal (docentes e investigadoras), informes grupales de mitad y fin de año (2019 y 2020), grabaciones de los talleres realizados, notas del Cuaderno de Registro (CR) y el Diseño Curricular (DC) de la institución.

7 A raíz de la pandemia por COVID-19, los instrumentos previstos originalmente en el proyecto fueron modificados parcial o totalmente. Los consentimientos informados, entrevistas y talleres se realizaron en plataformas virtuales.

Hacia la construcción de un espacio que interpeló los informes pedagógicos tradicionales: *¿Cómo contamos lo que hacemos?*

En el primer y único encuentro presencial de febrero del año 2020⁸ presentamos el proyecto de investigación en la institución y abrimos la discusión para definir sobre qué cuestiones podíamos iniciar el trabajo conjunto.

Al presentarnos, la coordinadora pedagógica comentó acerca de lo que llamó “el anhelo histórico [de la institución] de poder escribir sobre lo que hacemos”. Se refirió a los informes grupales y señaló: “en nuestros informes no se ve qué es lo que se trabajó, no queda registrado lo experimentado” (CR, 18/02/2020). Y con estas palabras, anticipó lo que encontraríamos cuando analizáramos los informes que nos compartieron y que llamamos “informes pedagógicos tradicionales”.

En este encuentro, la discusión versó sobre dos cuestiones: la queja con relación a la obligatoriedad de hacer informes, una discusión –en palabras de la coordinadora pedagógica– “que se actualiza cada año” (CR, 18/02/2020); y la preocupación respecto a lo que unánimemente refirieron como la pérdida de sentido de su realización.

La cuestión respecto al sentido de los informes fue protagonista. Una de las docentes comentó: “Lo único que escribimos son informes (...). Me interesa más poder contar lo que no queda en los informes” (V., CR, 18/02/2020).

Una primera pregunta –al momento de reconstruir lo ocurrido⁹– quedó para trabajar en un futuro: ¿Es posible pensar los informes como un instrumento para la discusión/reflexión sobre lo pedagógico, además de pensarlos para comunicar a las familias lo que hacen en las aulas?

Otra de las maestras, a partir de lo que sus compañerxs decían, sintetizó: “Creo que son temores... miedos a estructurar qué hacemos en [salas de] 3, 4, o 5”; y con “temores y miedos a estructurar” refirió a una contradicción entre “lo común que hace a la Educación por el Arte, que

8 El encuentro se hizo en la sede de la Institución. La semana siguiente se iniciaban las clases. Estuvieron presentes las integrantes del equipo de coordinación y lxs docentes.

9 Como parte de la metodología de trabajo, el equipo de investigación se reúne inmediatamente después de cada encuentro para reflexionar sobre lo ocurrido y hacer un registro –en el CR– que incluye preguntas que pueden orientar la propuesta de siguientes encuentros.

le da identidad al jardín” (Ve., CR, 18/02/2020), y la posibilidad de trabajar a partir de alguna estructura. Contradicción que supone que una estructura derrumba la posibilidad de crear, de pensar desde la Educación por el Arte. Dicotomía que necesariamente habría que poner en cuestión y que promovió la formulación de otra pregunta, que retomáramos en otro encuentro: ¿Es posible hacer registros, escribir informes de un modo que expresen y transmitan el ideario de la Educación por el Arte?

La discusión con relación a la obligatoriedad de la realización de los informes surgió en términos de su “falta” de sentido que dijeron compartir con muchas familias: “Ya no los valoran”, afirmó una de las docentes (V., CR, 18/02/2020).

En medio de esta discusión, otra de las maestras comentó: “el informe no empieza cuando empezamos a escribirlo” (P., CR, 18/02/2020). Esta idea –en apariencia insignificante– fue la que nos permitió introducir la necesidad de pensar respecto a la mirada sobre *lo que ocurre en las aulas* y respecto a posibles modos de registro que recuperaran el sentido no solo para lxs docentes, sino también para las familias y lxs niños.

Finalizando el encuentro invitamos al equipo coordinador y a las docentes a trabajar conjuntamente sobre estas cuestiones¹⁰. Fueron las docentes de sala de 4 quienes se ofrecieron a participar.

Sin embargo, la situación de pandemia nos obligó a reestructurar el trabajo. Asimismo, exigió a las instituciones educativas revisar/repensar/reformular los modos en que establecían –entre otras problemáticas– la comunicación con las familias. Durante los años 2020 y 2021, no nos fue posible entrar a las aulas¹¹. Por lo tanto, realizamos entrevistas virtuales al equipo coordinador y a las docentes de sala de 4 en diciembre del 2020; y durante el verano del año 2021, trabajamos en el análisis de los informes grupales de los años 2019 y 2020.

El análisis del material empírico permitió visibilizar una distancia significativa entre los relatos de las experiencias en el aula referidas en las entrevistas y lo efectivamente escrito en los informes. A modo

10 La participación era voluntaria.

11 Durante el año 2020, en esta institución, se trabajó de modo virtual. Durante el año 2021, hasta el mes de julio, se alternó entre presencialidad y virtualidad. Las medidas de cuidado –aun en presencialidad completa– no permitieron al equipo de investigación entrar a la institución.

de ejemplo, presentamos dos fragmentos. Creemos que permiten dar cuenta de lo que caracterizamos como “informes tradicionales”. En el de julio de 2019, pudimos leer:

Ya en nuestro taller fueron incorporando la rutina de poner sus cuadernos en un canasto junto los demás, colgar sus mochilas, el sacarse los abrigos y ponerlos en el tacho verde y luego sumarse a la ronda junto a todes. Allí de a poco fuimos armando un espacio de encuentro en donde nos saludamos, entre ellos se ayudan a sacar los cuadernos, abrigos, a encontrar un lugar, algunes están muy atentes en alcanzar a algún compañere que se olvida la mochi, etc. En esta ronda charlamos sobre cómo será ese día en el jardín con la ayuda de nuestro calendario que ya representa toda la semana y el listado de ayudantes, que lentamente fuimos construyendo. Allí algunes tienen muchas ganas de contar algo o de sumar comentarios y también a veces aparecen preguntas sobre lo que cuentan otres, también muches prefieren charlar con algune compañere que está a su lado y les ayudamos a que puedan prestar su escucha a quien en ese momento está hablando, algunes pueden hacerlo y a otres les cuesta más.

Imagen 1¹²: Recorte del informe grupal. Sala de 3, julio 2019.

En el informe de diciembre de ese año, predomina la referencia a modos de comunicación en los distintos espacios/momentos, como el patio o el desayuno.

En esta 2da etapa, durante la ronda en nuestro taller, fueron surgiendo conversaciones, relatos, anécdotas, sobre diferentes temas cada vez más interesantes y por períodos cada vez más prolongados: “Los bebés salen algunos de la panza y otros de la vulva”. “Los sueños son imaginaciones adentro del cerebro”. “Los cumpleaños pueden ser de barro y los podemos hacer en el patio”, etc. Participan con mucho interés, han profundizado su escucha y con nuestro acompañamiento e intervenciones, usan formas para organizar y hacer que circule la palabra: levantan la mano, piden hablar, se hacen preguntas... se responden...

El patio

En el patio fueron incorporando palabras para resolver las situaciones que no les gustaban. Las palabras conviven también con algunos empujones y golpes, pero de a poco la importancia del decir y del poder pedirnos ayuda a les maestres si lo necesitan, fue siendo una práctica que construimos entre todes.

Con la llegada del calor los juegos se fueron transformando en aventuras cada vez más ricas. Llegó “el día del cumple de barro”, en donde algunes niñes tuvieron la iniciativa y buscaron agua en su balde y comenzaron a cocinar.

Los **desayunos** también continuaron siendo un gran espacio de intercambio. Sumando durante este tiempo la modalidad de que todo el taller de 3 comiera galletitas y alimentos sin TACC (garantizada por la institución y las familias). Muchas veces eligen dónde sentarse, y a la vez suelen ser muy movedizes, cambiantes y poco flexibles con los lugares que ocupan. Esto lo trabajamos conversando con ellos acerca de que en las amistades no es necesario estar juntos en todo momento, que se pueden sentar y compartir con otres en alguna actividad o el desayuno y después jugar en el patio con sus amigues.

Imágenes 2 y 3: Recortes del informe grupal. Sala de 3, diciembre 2019.

12 En esta institución, se hace uso del lenguaje inclusivo con la “e”, tanto en sus escritos como oralmente. Véase *Guía para el uso inclusivo del lenguaje* (UNSAM).

Como podemos notar, los informes grupales que las maestras leían a las familias en las reuniones de mitad y fin de año se centraban en las propuestas docentes, el detalle de los materiales utilizados –enunciados sin relación con las actividades planteadas– y la descripción minuciosa de lo referido al aprendizaje de hábitos y rutinas. Apenas referían a los proyectos desarrollados, no daban cuenta de la riqueza de lo trabajado en el aula, ni de las voces de lxs niñxs, cuestiones que sí pudieron recuperar en las entrevistas.

Consideramos necesario aclarar que la distancia entre estos informes y las entrevistas realizadas es lógica, dado que la concepción de entrevista con la que trabajamos resulta un instrumento que permite, a partir del pedido de ejemplos y aclaraciones, ir ampliando la mirada sobre aquello que describen. Las entrevistas operaron, en este sentido, como una herramienta que habilitó una puerta de entrada para pensar conjuntamente –equipo de investigación y entrevistadxs– qué mirar, y cómo comunicar aquello que las docentes relataban respecto a lo que ocurría en las aulas.

A partir de estas coordenadas, propusimos la coconstrucción de un espacio de talleres con las docentes. Este se configuró respetando los supuestos que la institución sostiene respecto al concepto de *taller*:

taller como un lugar de aprendizaje compartido, donde a través del contacto directo con la materia, o mediante el aprendizaje en el uso de las herramientas, [es] posible la vivencia del proceso completo en la elaboración de un producto, sin una división tajante entre lo manual y lo intelectual como actividades diferenciales y diferenciadoras de los sujetos sociales. (DC, 1995, p. 27)

*¿Cómo contamos lo que hacemos?*¹³ tuvo como propósito inicial comprender qué miraban las docentes en las aulas, interrogar los modos en que registraban lo que hacían, y reflexionar sobre la función de la escritura y los distintos soportes que permitirían comunicar lo que hacen. Propósitos que tejerán la trama que posibilitará inventar/crear

13 Los talleres se realizaron virtualmente. Iniciaron en mayo del 2021, con frecuencia quincenal, hasta septiembre del mismo año. Entre octubre y diciembre, cuando la institución volvió a la presencialidad plena, los encuentros se hicieron con las docentes desde la escuela.

un otro modo/formato de informe que recupere su sentido pedagógico y comunicacional, en una institución de Educación por el Arte.

Hacia modos de registro que recuperan la complejidad de lo que ocurre en las aulas

¿Cómo contamos lo que hacemos? se constituyó en un espacio sistemático de acción y reflexión conjunta entre el equipo de investigación y las docentes de los dos grupos de niños de 3 años de la escuela. Un espacio en el que todos aprenden con y de otros, consistente con la propuesta de la IAP.

El análisis de esta experiencia está organizado en tres momentos.

1. La conformación del espacio de talleres... hacia un nosotros

Como equipo de investigación teníamos experiencia en la coordinación de talleres. Ya sabíamos que:

El taller como sistema de actividad entreteje lo vivencial y lo experiencial. [Sabíamos que] cuando se proponen proyectos que plantean problemas desafiantes favorecemos el deseo de participar... los sentidos juegan a pleno... sorpresa, alegrías, temores, incredulidades... [Sabíamos] que el aprendizaje es un proceso que entrama lo cognitivo, lo emocional y lo afectivo. (Torrealba, 2018, p. 122)

En este sentido, nos preguntábamos si era posible realizar talleres a través de una plataforma virtual. ¿Cómo –en virtualidad– sostener una propuesta que provoque e invite a jugar? ¿Cómo –en virtualidad– generar procesos reflexivos a partir de habilitar todas las miradas? ¿Cómo –en virtualidad– construir la confianza necesaria para que la experiencia como tal nos acaezca, nos alcance, se apodere de nosotros, nos tumbe y nos transforme? (Larrosa, 1996 en Diker, 2004, p. 10).

Y en medio de repensar nuestras prácticas y los emergentes de la situación, nos dejamos guiar por la decisión de confiar y lanzar la apuesta. Porque la confianza en su dimensión política y ética es: “una hipótesis sobre la conducta futura del otro. (...) Es una actitud que concierne el futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de un otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo” (Cornú, 1999, p. 19).

El primer taller¹⁴ nos permitió descubrir que ese espacio era muy deseado por las docentes. La pandemia, la virtualización de la enseñanza, el aislamiento, la pérdida de la cotidianeidad y de los espacios comunes, habían dejado marcas.

Fue una decisión del equipo de investigación abrir cada taller con un tiempo de juego. Porque el juego constituye el motor del aprendizaje y la trama/sostén para la construcción de conocimiento situado. Sabemos que, como afirman Aubert y Caba (2010): “El juego facilita que [no solo] los niños [decimos nosotrxs] muestren sus intereses y emociones, transformen sus conflictos en oportunidades de aprendizaje, entablen nuevas relaciones y profundicen las existentes...” (p. 91). Sabemos que, jugando, lxs sujetos “experiancian’, arriesgan sus ideas y toman decisiones sobre lo que sucede y les sucede” (Torrealba y Gulman, 2022: 11)¹⁵.

Así, por ejemplo, en el T2, la propuesta lúdica de un *cadáver exquisito*¹⁶ permitió reconocer la potencia de la construcción colectiva.

14 Nominaremos los talleres a partir de su numeración del 1 al 12 y con la letra “T”, es decir, para el primer taller nos referiremos a T1, y así sucesivamente.

15 Para profundizar en la idea de juego como experiencia creadora, véase Aizencang (2010).

16 El cadáver exquisito es un juego inventado en 1925 por el movimiento surrealista. El surrealismo “representa ante todo una concepción del mundo. En esa concepción son los valores vitales del hombre los que se jerarquizan en más alto grado, y entre éstos, la imaginación con sus resultantes, la acción creadora y el amor. Todos estos valores solo pueden realizarse cuando el hombre goza de la plenitud de su libertad” (Pellegrini en Breton, 2001, p. 9).

Cada mañana en ████ soñamos con...
viajar lejos muy muy lejos, conocer mundos distintos y probar sabores nuevos

A recibir destellos de fuerza y volver a ser lxs de antes.
que todo este deseo se haga realidad pa' nines y profes
que cada encuentro sea una fiesta, que sembremos otros sueños, que
escuchemos pensamientos y bailemos los perfumes

Que brillen nuestros corazones con la alegría de saber que estamos en el lugar
correcto...

caminitos de pasto, nubes que abracen...subiendo y bajando.
saltando, y soñando

riendo, jugando, buscando, no encontrando, recibiendo, dando, discutiendo, no
peleando, abrazando,

y poniendo color al invierno

haciendo agujeritos de palmas y caramelo de juguete.

con colores luminosos y sonrrrisas cálidas

Imagen 4: Fragmento del cadáver exquisito creado por las docentes.

Lo emocionante en ese tipo de producciones es que siempre representan algo que no pudo haber sido posible por el trabajo de una sola persona (Bretón, 2001); y en este proceso empezamos a construir un *nosotrxs*. El juego permitió a las docentes “descubrirse” siendo parte de un sueño compartido. “Me gusta... soñamos parecido ¿no?”, dijo V. (Desgrabación T2, 01/06/2021). Y M., otra de las docentes, sintió un gran alivio al reconocerse formando parte. “Cuando me tocaba escribir me daba la sensación de que no sé si encajaba. Y ahora al leerlo... [se emociona]. Por eso aplaudí, porque ¡mira vos lo que se logró!” (Desgrabación T2, 01/06/2021).

La construcción de la grupalidad se fue hilando en el espacio/tiempo de los talleres. Hilos que fueron tejiendo la trama en el intercambio con otrxs –docentes y equipo de investigación–, a partir de las propuestas y los artefactos culturales que mediaban la actividad.

Otra de las propuestas fue que escribieran epígrafes que contextualizaran las imágenes¹⁷ que habían elegido, con el objetivo de trabajar

17 Estas imágenes eran algunas de las fotos que las docentes nos habían compartido. Referían a distintas actividades realizadas en las aulas.

su valor narrativo. *¿Qué pasó?* fue la pregunta que lanzamos para que fueran las imágenes las que motorizaran el epígrafe. Epígrafes con función descriptiva, epígrafes que contextualizaban las situaciones que las fotos sugerían.

Al modo de los libros-álbum, en esta propuesta imagen y texto conversan, se articulan, se complementan generando una nueva textualidad. Lo que se lee ahora no puede reducirse a ninguno de sus componentes originales: comunican algo que no lo hace ni la imagen ni el texto por sí mismos.

“¡Es una buena idea para hacer informes!”, lanzó B. con entusiasmo (Desgrabación T2, 01/06/2021). Inmediatamente propusieron incluir las voces de lxs niñxs y sus familias los días en que trabajaban con el pizarrón virtual.

Sabemos que *¿qué pasó?* es una pregunta acorde para trabajar también con lxs niñxs. Pregunta que, además, permite recuperar los sentidos que ellxs adjudican a lo que ven, los modos en que evocan y/o recuperan lo trabajado¹⁸.

Se acercaba el momento de la reunión con las familias y la elaboración de los informes de mitad de año. Nunca habíamos conversado respecto a proponer modificaciones a la presentación de los informes, pero al inicio del T3, V., una de las docentes, comentó que había estado el fin de semana armando “algo” para el informe a las familias y que había pensado incluir algunas de las cosas que veníamos trabajando. Esto puso en acto la posibilidad de que las docentes pudiesen proponer ideas y tomar decisiones en función de las necesidades y preocupaciones que tenían respecto a la reunión y a los informes de mitad de año.

Propusieron –además de compartir el informe que venían haciendo con las familias– agregar un par de fotos y ver qué pasaba. Retomamos entonces la pregunta *¿Cómo contamos lo que hacemos?* y pedimos a cada pareja que buscara fotografías que les pareciera que daban cuenta de lo que habían trabajado en las aulas. Reflexionamos acerca de los

18 A partir de este intercambio también se pudo cuestionar la idea de que, en pandemia, no se podía evaluar el aprendizaje. En esta institución –entre otras–, la virtualización de la enseñanza a lo largo del año 2020 puso en cuestión la posibilidad de evaluar los aprendizajes.

motivos de la elección de cada imagen, acerca de para quiénes serían significativas... Empezaban a pensar en las distintas voces que hacen a las trayectorias escolares: niños, maestrxs y familias.

Así, las docentes de ambos grupos decidieron incluir algunas de las cosas que habíamos comenzado a trabajar. No se trataba de reemplazar los informes. Querían acompañar la lectura del texto escrito con algunas fotos y/o audios de lxs chicxs e invitar a participar a las familias.

Esa decisión implicó la necesidad de hablar con la coordinadora pedagógica para acordar la posibilidad de incluir nuevos elementos al informe. Así, A., en el siguiente encuentro, comentó que la coordinadora pedagógica pidió que:

le contemos cómo surgió la idea, para qué lado iría, cómo sería esto de las palabras de los niños o de la imagen, cómo lo plantearíamos, cómo lo haríamos (...). Lo de las fotos le gustó mucho y tiene muchas ganas de que lo llevemos a cabo (...) Nosotras arrancamos con los niños el viernes pasado y les mostramos dos imágenes. Hicimos algunas anotaciones. Les mostramos las que habíamos elegido acá. (A., Desgrabación T4, 29/06/2021)

Se habían apropiado de la posibilidad de proponer ideas, discutir las y elegir distintos instrumentos para desplegarlas: las fotos, los audios operaban como instrumentos mediadores de la actividad entre niños y docentes.

Así, en el marco del T4, las docentes comentaron:

-P: Nosotras pensamos ir entrando con preguntas. Preguntarles qué les pasaba cuando miraban la foto, si se acordaban, si se habían divertido, (...). Quizá habilitar eso que solxs no les sale.

-B: Nosotras pensamos preguntarles qué ven y que ellos vayan hablando, grabar lo que dicen. Pensábamos pasar eso [en la reunión con las familias] porque no es lo mismo contarlos nosotras. Escucharlos... para mí, es maravilloso. (Desgrabación T4, 29/06/2021)

Docentes que alojan las distintas voces y favorecen, como diría Elichiry (2023), conversaciones sustantivas en el aula, conversaciones que favorecen la participación real y los aprendizajes. Porque el aprendizaje constituye:

un aspecto integral de la participación en cualquier comunidad de práctica. En la actividad conjunta, los participantes contribuyen a la solución de problemas y dificultades de acuerdo a su habilidad del momento para hacerlo; al mismo tiempo, proveen apoyo y asistencia mutua en procura de alcanzar la meta prevista. (p. 37)

Además de las fotos, aparecieron también audios, como un producto de la actividad propuesta. Audios que –en la reunión con las familias– mediarán las relaciones escuela-familias, al igual que las fotos.

En el T5, trabajamos sobre la estructura de la reunión virtual con las familias. Las docentes de ambos grupos habían acordado realizar un primer momento de juego. Luego de la lectura de los informes que, en palabras de V., “aún no nos sentimos capaces de soltar”, cerrarían la reunión compartiendo los audios de lxs niñxs que habían grabado en el aula.

Les propusimos que ayudaran a las familias a construir el sentido que tiene el trabajo que hacen desde la virtualidad acompañando a sus hijxs y que señalaran las potencialidades que cada modalidad –presencialidad y virtualidad– tenía en este contexto de aislamiento. Para ello, podían recuperar alguna de las propuestas que habían hecho y hacer parte a lxs niñxs y a las familias de la construcción de los proyectos y lo que ocurre en las aulas.

Las docentes estaban aprendiendo un-otro modo de registrar aquello que sabían hacer en las aulas: registrar cómo tejían lazos en tiempos sumamente desafiantes. El sentido de repensar el lazo con las familias, el sentido de comunicar lo que hacen desde la Educación por el Arte y el sentido de recuperar lo que sabían hacer en las aulas empezaba a tejer la posibilidad de lo que luego fueron los informes-librito.

2. La configuración de un-otro modo de registro

Organizamos el análisis de este momento a partir de tres eventos: la reunión con las familias, el Día de las Niñeces y la Sorpresa del equipo de investigación a las docentes. Los dos primeros se trabajaron a partir de propuestas hechas por las mismas docentes en función de eventos muy significativos para la institución: las reuniones con las familias y el “Día de las Niñeces”. *¡Sorpresa!* analiza una intervención del equipo de investigación que interpeló a las docentes y dio lugar a la reconstrucción del sentido de los informes.

2.1. La reunión con las familias: el informe pedagógico de mitad de año.

Durante el T6, las maestras relataron cómo se habían desarrollado las reuniones con las familias. Coincidieron en que la primera parte había sido como cualquier otra reunión: mencionaron los proyectos e hicieron referencia a la comunicación interinstitucional, entre otras cuestiones. Lo novedoso fue la decisión de compartir con las familias algunas de las experiencias en las aulas.

Todas coincidieron en que fue diferente.

-A: Estuvo buenísimo. Fue todo muy nuevo. Sentí nervios al principio, después empezamos a confiar. (...) Hubo una mirada muy creativa sobre lo que propusimos (...). Creo que tiene mucho que ver con esta propuesta nueva. Dejarse llevar un poquito y construir con lo espontáneo. Y (...) el cadáver exquisito estuvo y hasta tuvimos el tiempo para leerlo. Quedó como producto: una construcción colectiva hermosa.

-P: Sí, fue re lindo. Me emocioné. (...) Me ponen re nerviosa las reuniones de familias. Y el desafío era no leer... Y bueno, después me sentí cómoda para hacerlo. (...) se re abrieron las familias. (Desgrabación T6, 03/08/2021)

Encontraron en las familias participantes imprescindibles para la construcción colectiva. Se empezaba a reconocer el sentido comunicativo de los informes y de las reuniones.

El juego del cadáver exquisito –que las docentes habían vivenciado en el T2– resultó también con las familias. Así, del juego con las palabras, de lo espontáneo y de la invención, del lenguaje poético y metafórico, nacía un producto construido colectivamente que valía la pena ser compartido con quienes participaron de la propuesta y con aquellas familias que ese día no pudieron conectarse.

La otra pareja pedagógica también se animó al juego y a la construcción colectiva. B. y V. habían retomado otra de nuestras propuestas –la de escribir epígrafes– y las trabajaron con lxs niñxs en las aulas. Les mostraron fotos de propuestas/juego que habían realizado y grabaron audios con lo que lxs niñxs decían.

¿Cómo compartir con las familias esto que ocurría en las aulas? Tradicionalmente, el único espacio en el que compartían lo que

hacían en la escuela estaba reservado a la muestra¹⁹ de fin de año, donde, según V., las docentes se preguntan acerca de cómo quieren que se muestre a las familias el trabajo colectivo desarrollado (Desgrabación T6, 03/08/2021).

Sin embargo, en esta reunión habían decidido hacer algo diferente. Las maestras reconocieron como valioso el hecho de acompañar el informe escrito con registros audiovisuales en los que se escuchaban comentarios y se veían reacciones de lxs niñxs. B. dijo: “Tener las voces [de lxs niñxs] me parece super rico y que a cada unx le despierte cosas diferentes” (Desgrabación T6, 03/08/2021).

Hasta el momento, se les dificultaba pensar en la potencialidad de recuperar las voces de lxs chicxs para pensar y compartir “cómo contamos lo que hacemos”. Un-otro modo de registro comenzaba a tejerse.

Autorizar las voces de lxs niñxs como relatorxs de lo que ocurría en las aulas, e invitar a las familias a jugar/crear/inventar, permitió reconocer a todxs como participantes indispensables y tendió puentes entre la escuela y las familias. En palabras de A.: “Sentí que me acerqué más a las familias. Es la primera vez que una reunión genera ideas para trabajar. [...] Me pareció que era importante acercarnos de una manera distinta y darles un lugar verdadero” (Desgrabación T6, 03/08/2021).

Por otro lado, dijo V.: “[No queremos] que se nos pierda la mirada de ellxs. [...] Hay que pensar muy bien eso de sistematizar las cosas” (V., Desgrabación T6, 03/08/2021). Con esta idea, V. comparte su preocupación sobre “sistematizar” formatos. No se trata para ellas de encontrar una única manera de trabajar que garantice el sentido, sino al revés: construir sentido colectivamente y dejarse guiar por lxs chicxs. Estos modos de observar *con* lxs niñxs son precisamente aquellos que les permiten verlxs.

Fue a partir de este encuentro que las docentes se preguntaron si no debían repensar, en esta clave, las reuniones con las familias. Apostar a construir sentido recuperando aquellas experiencias en las aulas, des-

19 A fin de año, se organiza la “Muestra de obras de arte” de los grupos del jardín. Cada sala presenta la obra colectiva realizada a lo largo del año, según el proyecto que cada grupo desarrolló. Asimismo, cada niñx presenta 2 obras, una elegida por sí mismx y la otra por sus docentes.

de las voces de todxs sus protagonistas: niñxs y docentes. Por primera vez, aparece una pregunta genuina respecto al modo en que comunican lo que pasa en las aulas a las familias. Las reflexiones alrededor de esta pregunta conformaron la antesala de un momento de ruptura que ubicamos en el siguiente encuentro.

2.2. El Día de las Niñeces²⁰: la necesidad de construir el sentido del regalo para lxs niñxs.

En el T7, las docentes nos compartirían lo que habían preparado para lxs niñxs por el Día de las Niñeces que se celebraba presencialmente al día siguiente. Les propusimos que se tomaran unos minutos para presentar lo que habían preparado.

Una de las parejas pedagógicas mostró los objetos/regalos que habían hecho a partir del proyecto Viajes (dato que pudimos reconstruir después) y leyeron un poema que habían escrito en ese momento.

V: Te regalo un paisaje.

B: Un poquito más de aire.

V: Un mar, una laguna, un charco para jugar.

B: Un fogón sin canción

V: Un fogón de reunión

B: Un fogón de calor

V: Una luz para soñar mejor.

Imagen 5: Fragmento del poema (Desgrabación T7, 17/08/2021).

La otra pareja compartió un video de muñecos con plastilina que mostrarían a lxs niñxs, donde aparecen distintas figuras y sus sombras. Además, compartieron fotos y videos que habían filmado mientras lxs niñxs jugaban con luces y sombras y dibujaban los contornos del sol y los planetas del sistema solar.

20 Un día muy especial y con tradición en la institución: las maestras preparan el regalo –siempre vinculado a los proyectos que vienen trabajando– y, en este sentido, articulan –a través de distintos lenguajes artísticos– las propuestas pedagógicas y las trayectorias educativas de cada grupo.



Imagen 6: Foto de lxs niñxs de uno de los grupos jugando con sombras, contornos y figuras.



Imágenes 7 y 8: Fotogramas de videos de niñxs jugando con la luz, sombras y sus proyecciones en distintas superficies.

Ambos relatos/registros muestran cómo las docentes a través de las propuestas/juego daban lugar a lo inédito (Torrealba y Gulman, 2022). Sin embargo, llamó nuestra atención que no contextualizaran el trabajo que estaban presentando. Es decir, centran sus relatos en

el producto, sin dar cuenta del proyecto y las actividades que habían realizado con sus respectivos grupos. Una vez más, se visibilizaba la dificultad de articular lo que ocurría en las aulas y lo que podían compartir sobre ello.

Recién a partir de la pregunta acerca de cómo decidieron presentar los regalos, las docentes pudieron contextualizar y articular con los proyectos.

–Directora de investigación: ¿Nos cuentan cómo lo están pensando?

–A: ¿La entrega? En realidad, no hablamos mucho de eso. (...) Lo que nosotras venimos laburando (...) tiene que ver con un dragón que estamos armando y usamos la oscuridad, usamos las sombras, la proyección en la pared, en las telas. Notamos que a ellos les interesaba mucho jugar con sombras a partir de lo que armaban y de los objetos que utilizaban. (...) La idea era poder hacer algún registro de dónde estaba esa sombra y ver qué pasaba con eso y nos pareció interesante que pudieran tener en sus casas algo que tuviera que ver con lo que venían trabajando: proyectarlo en una pared o en algún lugar que ellos elijan. (Desgrabación T7, 17/08/2021)

A. logra así poner la propuesta para el Día de las Niñeces en el marco del proyecto que vienen desarrollando con ese grupo. Esto permitió armar en conjunto –docentes y equipo de investigación– una propuesta de actividad para presentar el regalo el Día de las Niñeces y que cuando lxs niñxs fueran a sus casas pudieran proponer el juego a sus familias.

Al finalizar el encuentro les pedimos a las docentes que mandaran, al menos, fotos para contarnos. Este pedido –en apariencia informal– buscaba resituar los materiales de registro como medios para narrar lo que ocurría en las aulas²¹.

Las docentes enviaron por correo electrónico fotos, videos, audios y, una de las parejas, un microrrelato que contextualizaba la actividad realizada. Esta vez habían pensado en lo que iban a comunicar luego y cómo iban a hacerlo. Fue a partir de esta situación que el equipo de investigación decidió lanzar la propuesta: ¡*Sorpresa!*

21 Uno de los puntos que permanecía ausente era la reflexión sobre quiénes eran los destinatarios de los distintos relatos.

2.3. *¡Sorpresa!: una-otra posibilidad de contar lo que hacemos.*

No solo lxs niñxs recibieron un regalo. Esta vez, serían las maestras que participaban de este espacio quienes recibirían uno.

Con el material audiovisual que nos habían enviado del Día de las Niñeces armamos para cada grupo un “libro-álbum virtual”, buscando hacer confluír imagen y texto, foto y poesía, miradas docentes y voces de niñxs. Así, estos libritos creaban una narración que intentaba dar cuenta de lo que había ocurrido ese día y retomaba los proyectos que tenían ambos grupos.

Antes de presentar la sorpresa, la pregunta “¿Por qué creen que llamamos a este espacio *¿Cómo contamos lo que hacemos?*” nos permitió ubicar qué lugar tenía para ellas el informe tradicional y las limitaciones que eso traía para contar lo que hacían.

-A: Bueno, qué importante esa pregunta. Porque es muy difícil poder contar qué hacemos y para qué y el cómo. Poder estar conforme con eso que contamos, con ese repensar qué hacer con eso que no supimos cómo contar. [Repensar] a quiénes tenemos en cuenta, a quiénes no, quiénes son partícipes de ese contar.

-B: Sí. Me ha pasado decirles a las familias “me encantaría que sean mosquitos para poder estar ahí y ver esos momentos maravillosos con lxs pibxs”.

-V: Yo pensaba que la palabra nunca alcanza para contar lo que uno quiere contar. Me parece que abrimos este espacio con la idea de pensar qué otras herramientas tenemos para contar lo que hacemos y cómo lo hacemos. (...) Con esta idea de trabajar los informes también apuntamos a revisar qué contamos cuando queremos contar (...) cómo llevarlo también a nuestra práctica. Un lenguaje solo no alcanza para contar las cosas.

-B: Tal cual, con un lenguaje solo no alcanza, coincido. (...) Lo que estamos mostrando es el producto de ese proyecto, lo cual no está mal, pero hay todo un laburo detrás. Por eso estoy fascinada con estos encuentros, porque es una práctica. (...) Está buenísimo poder ver otras miradas, otras maneras, otros lenguajes, incorporarlo y hacerlo carne. Venía acostumbrada al informe escrito. Acompañarlo con fotos o vídeos permite mostrar algo de todo lo que se labura.

-A: Repienso en esto que logramos. No es fácil soltar el papel para nada.

-V: Yo pienso que no es tan necesario soltar el papel, me parece que se puede ir incorporando cosas. (...) Por lo menos hoy no me puse el objetivo de soltar la palabra escrita, sino de incorporar otras cosas y que eso se vaya retroalimentando y sumando, no restando. (Desgrabación T8, 31/08/2021)

A lo largo de la conversación, las docentes retomaron algo del malestar que les implicaba hacer los informes pedagógicos. Lo que las convocaba de este espacio tenía que ver con pensar en la posibilidad de entretejer distintos lenguajes para narrar: lenguajes de las artes que ya formaban parte de sus maneras de hacer y trabajar en el jardín con lxs niñxs.

Para darle un cierre a este intercambio, presentamos los regalos que habíamos preparado: ¡Sorpresa!



Imágenes 9 y 10: Primeras dos diapositivas del PPT para uno de los grupos. Pueden verse las fotos y videos de las propuestas/juego.



Imágenes 11 y 12: Primeras dos diapositivas del PPT del otro grupo. En la primera, está el microrregistro que contextualiza la propuesta del Día de las Niñas. En la segunda, el poema que habían preparado las docentes para el día de la reunión con las frases que agregaron las familias.

La reacción de las docentes al ver estos libros-álbum fue de sorpresa. Sorpresa que las conmueve y conmueve supuestos arraigados. Sorpresa que las interpela y confirma la necesidad de acompañar a lxs adultxs en el cambio de miradas.

Sorpresa nuestra, al darnos cuenta de que se les dificultaba reconocer su autoría en los PPT. Porque, a excepción del formato utilizado, el material que se presentaba era parte de lo enviado por ellas para contarnos qué habían hecho aquel día.

El desafío, entonces, sería la propuesta de intervenir y recrear estos libros-álbum. Así fue. Las docentes aceptaron el desafío y, en el T9, presentaron sus PPT.

Una de las parejas había agregado frases que lxs niñxs habían propuesto –al ver los libritos– para titular y comentar las imágenes.



Imagen 13: Diapositiva del PPT reeditado por las docentes. Lo entrecomillado son frases de lxs niñxs que nombraban aquello que aparecía en las fotos.

En otra diapositiva, agregaron frases que habían enviado por mail las familias cuando las docentes entregaron el regalo del Día de las Niñeces y la propuesta era que participaran del "Te regalo..."



Imagen 14: Diapositiva del PPT reeditado por las docentes con frases de algunas familias que participaron de la propuesta "Te regalo...".

Cuando les preguntamos si les parecía que estas producciones informaban sobre lo que hacían en las aulas, respondieron que los PPT permiten "compartir qué está pasando en el jardín" (P, Desgrabación T9, 14/09/2021) y daban cuenta de que esta es una institución de Educación por el Arte.

"Los informes a los que estamos acostumbrados tienen eso de la homogeneidad, se pierde lo singular... Quizás los informes puedan ser escenas... Pensar la posibilidad de construir metáforas con las familias", expresó A. (Desgrabación T9, 14/09/2021); y así, habilitó nuevas

reflexiones acerca de los informes tradicionales y las relaciones escuela-familias.

Estas ideas implicaban a las familias desde otro lugar. Aparecía explícitamente la intención de incluir sus voces, proponían tejer puentes entre ambos contextos desde la lógica de la participación real, recuperando los *fondos de conocimiento* disponibles y resignificando el lugar de las familias en los procesos de aprendizaje de lxs niñxs en la escuela. Con *fondos de conocimiento*, Arrúe (2009) refiere “a conjuntos de información y estrategias que, en las familias, son construidos entre los diferentes miembros y generalmente son un patrimonio distribuido entre distintos grupos familiares y vecinos, disponibles para todos” (p. 98). Poder recuperar aquello que las familias piensan, sienten y saben implica reconocerlas como agentes/personas-en-actividad, y favorece la construcción de estrategias, modos y formatos que tiendan a la inclusión real (Arrúe, 2009).

Si bien aún no aparecía una contextualización explícita de los proyectos pedagógicos, algo había cambiado. No solo respecto al formato, sino en la concepción misma de informe. Por un lado, en su especificidad comunicacional, que recuperaba a las familias como las interlocutoras principales y a lxs niñxs como vocerxs de las experiencias. Por otro, las imágenes condensaban las relaciones entre la actividad y los distintos artefactos mediadores.

Hacia principios de octubre del 2021, la escuela había retomado las clases presenciales en su totalidad. Esto implicó una reestructuración de la frecuencia y días de los encuentros, y que el equipo coordinador posibilitara las condiciones para que las docentes pudiesen conectarse a las reuniones virtuales durante la jornada escolar.

En las siguientes semanas, las docentes mostraron a las coordinadoras del jardín los PPT que habían hecho. Volvieron con nuevas preguntas: ¿Se puede armar una estructura básica para los informes?, ¿están las voces de todxs lxs niñxs? ¿qué otras voces tienen que estar presentes?, que trabajamos en el T10.

Entre los talleres 10 y 11, sucedió que el equipo coordinador les pidió a las docentes que, para la reunión de fin de año con las familias, presentaran informes “como los de antes”. Lo cual marcó un segundo quiebre en el proceso de nuestro taller.

3. Otro modo de mirar y contar: los informes-librito

Por primera vez, las docentes expresan enojo, disgusto, desazón, inquietud... incluso angustia. Todos esos sentimientos, atados a la decisión institucional de hacer los informes de fin de año “como siempre”. Decisión comunicada en reunión de personal unos días antes.

A la pregunta de la directora del equipo de investigación acerca de si habían propuesto hacer un-otro informe, la respuesta unánime fue “no”, lo cual fue sumamente llamativo. Ese *no* requería ser trabajado²², pero no eran tiempos para hacerlo, a una semana de la entrega de los informes de fin de año.

Ante la pregunta por la posibilidad de que trabajaran los informes en clave de libros-álbum, la respuesta unánime fue un entusiasta “sí”.

Autorizada la directora de investigación para conversar con la coordinadora pedagógica sobre la posibilidad de hacer un-otro informe, ofrecimos acompañarlas por WhatsApp durante la semana para ir trabajándolos en conjunto. Habilitada institucionalmente la posibilidad de hacerlos, las docentes trabajaron en su armado.

Los libros-álbum mostraban avances muy significativos: daban cuenta de miradas de docentes y niñxs; lo escrito, las imágenes, los audios –entrelazados– recuperaban la complejidad de lo que ocurría en las aulas; contextualizaban el uso de los instrumentos bajo el ideal de la Educación por el Arte; y habían organizado y presentado el material en función de un propósito comunicacional destinado a las familias.

Este proceso significó mucho más trabajo que el que implicaba escribir el informe tradicional. Sin embargo, lo que predominaba era la alegría y el entusiasmo por lo producido. Los informes-librito pasaron de ser un objeto/producto del espacio de talleres a un instrumento mediador para la reunión con las familias. Es decir, se transformó en el formato que mediaba el objetivo de la reunión con las familias y construía el sentido comunicacional del informe pedagógico. Este pasaje de objeto/producto a instrumento mediador no podría haberse dado

22 ¿Por qué no pudieron o no le encontraron el sentido a defender todo el trabajo que habían hecho respecto del armado de un-otro informe? Esta pregunta resultaba muy interesante para reflexionar conjuntamente.

sin un imprescindible proceso de apropiación y de reconocimiento de las familias como partícipes fundamentales de la actividad.



Imagen 15: Diapositiva correspondiente al informe-librito del proyecto CUERPO de uno de los grupos. La actividad aparece contextualizada con textos breves a modo de epígrafes que acompañan los registros visuales.



Imagen 16: Diapositiva correspondiente al informe-librito del proyecto CUERPO que se articula con el proyecto ROBERTA. Contextualizan y comunican (mediante distintos registros y texto) la actividad de construcción colectiva de un cuerpo, que tiende puentes entre las propuestas/juegos.

No solo lxs niñxs aprendían jugando/inventando/creando en las aulas junto a sus docentes. En este espacio de talleres ellas también aprendieron jugando/inventando/creando un-otro modo de informar lo que ocurre en las aulas. Definitivamente, los informes-librito tenían la potencia de una vivacidad para contar que el informe tradicional no tenía.

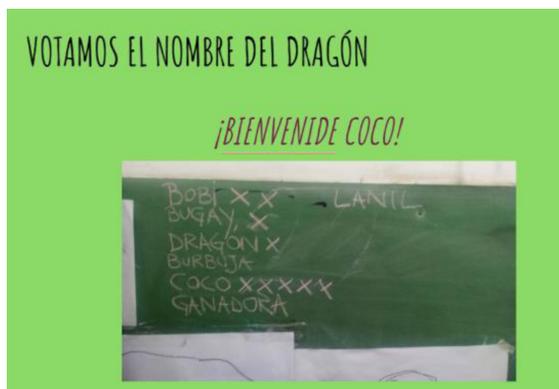


Imagen 17: Diapositiva correspondiente al informe-librito del proyecto EL DRAGÓN COCO. La foto corresponde a la votación que hicieron para decidir el nombre del dragón –creado colectivamente– y que los había acompañado todo el año.

El taller de cierre (T12) se hizo con cada una de las parejas pedagógicas. Era necesario dedicar tiempo a revisar el material producido: cuatro informes-librito por grupo, más el del Día de las Niñeces. En todos, se historiza el proceso a partir de situaciones/momentos clave.

Las docentes de uno de los grupos comentaron que el día anterior habían mostrado a lxs niñxs los libritos que luego compartirían con las familias. Lxs niñxs, convocadxs no solo desde sus voces en audios, sino desde su mirada respecto de lo que habían hecho en las aulas. Esta idea no había sido dialogada en los talleres anteriores, y da cuenta de que en su cotidianidad las maestras dan enorme importancia a las voces de lxs niñxs.

Los informes-librito de las docentes del otro grupo tenían una estética muy cuidada y, en dos de ellos, incluyeron palabras de Liliana Bodoc y de Octavio Paz.

Todas las maestras decidieron desprenderse del informe tradicional y el uso exclusivo del lenguaje escrito para contar lo que hacían. No aparecían estos informes-librito como “complementarios” o “suplementarios” respecto de los informes tradicionales, sino como producciones que entretreñían distintos lenguajes y recuperaban otros modos de mirar y de contar, con lxs niñxs y las familias desde un-otro lugar.

Las docentes dijeron estar cansadas, pero felices por lo logrado.

Decimos que para saber si hemos aprendido, es necesario conocer cuál ha sido el punto de partida. Las siguientes imágenes (18 y 19) creemos que dan cuenta de este proceso.

Cuando les llamamos para lavarse las manos, ellos ya saben que es para desayunar, entonces algunos corren rápido hasta llegar al baño, otros nos preguntan: "¿Hay alfafor?" y de acuerdo a la respuesta se apuran o no y también están les que se quedan jugando entretenidos hasta que les vamos a buscar y los acompañamos al baño.

Imagen 18: Fragmento de un informe de sala de 3, julio del 2019.



Imagen 19: Diapositiva correspondiente al informe-librito del proyecto EL DÍA A DÍA de uno de los grupos de sala de 3, diciembre 2021.

A modo de conclusión

La pregunta por cómo ir hacia modos de registro que recuperen la complejidad de lo que ocurre en las aulas no tiene una *única* respuesta, sino que tiene tantas como el interjuego de las voces de quienes participan de la actividad pueda construir.

La IAP nos permitió construir una comunidad de prácticas en la que tanto equipo de investigación como las docentes y el equipo de coordinación del jardín participamos de una actividad situada de construcción conjunta de objetivos y sentidos. Se trata del intento de "construir sentido con y para otros que construimos sentido para nosotros mismos" (Elichiry, 2013, p. 61).

El armado de los informes-librito no podía constituir un objetivo *a priori*, sino que fue posible a partir de desnaturalizar las formas de mirar en la escuela.

¿Cómo contamos lo que hacemos? se constituyó como un espacio sistemático de formación y producción de conocimiento situado, cuyo objetivo inicial era acompañar a docentes de una escuela de nivel inicial en su “escritura” de informes. Casi de inmediato este objetivo fue transformándose y las docentes se apropiaron rápidamente de nuevos horizontes. Pensamos, con ellas, al taller mismo como un sistema de actividad que entreteje lo vivencial y lo experiencial, y entrama las singularidades, lo colectivo, lo colaborativo y lo cooperativo. Este modo de trabajo favorece la participación real de los sujetos al convocarlos como protagonistas. Con todo, comprendemos a este taller como un espacio que propició el aprendizaje de las docentes que les permitió inaugurar un modo de registrar lo que ocurría en las aulas, contar desde la Educación por el Arte e incluir a lxs niñxs y las familias en el proceso.

Resulta interesante señalar que las docentes lograron recuperar las voces de lxs niñxs solo después de trabajar e indagar sobre aquello que miraban y cómo miraban. La primera etapa de los talleres estuvo fundamentalmente dedicada a este *volver a mirar*.

Junto a ambas parejas pedagógicas fue posible reflexionar sobre esto en el último taller. En vistas de la reunión con las familias de fin de año, dice A:

[Pensamos] cómo relatar estas pequeñas secuencias temáticas y queríamos que se pueda ver y que se pueda disfrutar. Y en ese disfrute, ir contando una historia. [...] A veces, en la lectura que hacemos de los informes que están tan naturalizados, y eso a mí es algo que me ha hecho pensar mucho, falta esto de lo emotivo, de todo lo que nos sucede a nosotras en el día a día” (Desgrabación T12, 06/12/2021)

Estas dimensiones también hacen a lo experiencial y a la participación de los sujetos-en-actividad.

Se trató de recuperar el sentido de los informes a partir de un proceso que se construyó en la trama entre singularidades y un colectivo interinstitucional. Nos habíamos preguntado si era posible hacer informes que recuperaran la complejidad de lo que ocurre en las aulas. Los informes-librito no solo dieron cuenta de que esto era posible, sino que, además, tenían la potencia de comunicar la filosofía de la Educación por el Arte.

Del “informe pedagógico tradicional” hacia registros que recuperan la complejidad de lo que ocurre en las aulas constituyó un proceso que se tejió a partir de la reflexión sobre lo pedagógico. Primero, dentro del equipo de trabajo que participó del espacio de talleres (docentes e investigadoras). Y en la jornada institucional de fin de año, las docentes pudieron compartir este proceso y los productos de este con lxs compañerxs docentes de otros grupos y el equipo coordinador. Esto daba cuenta de su agenciamiento respecto al proceso de aprendizaje que habían transitado en *¿cómo contamos lo que hacemos?*

Referencias

- Aizencang, N. (2010). *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Manantiales.
- Andreu Abela, J. (2002). *El análisis de contenido: una revisión actualizada*. España: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Arrúe, C. (2009). Un piano en el puente. Experiencias educativas favorecedoras de inclusión. En N. Elichiry (comp.), *Inclusión Educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educacional*. JVE.
- Aubert, E. y Caba, B. (2010). Repertorio lúdico, infancia y escuela: pensando en términos del derecho del niño/a a jugar. En P. Sarlé (comp.), *Lo importante es jugar... Cómo entra el juego en la escuela*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Breton, A. (2001). *Manifiestos del surrealismo*. Buenos Aires: Argonauta.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi y D. Korinfeld (comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: CEM-Novedades Educativas.
- Diker, G. (2004). Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Noveduc.

- Elichiry, N. (2013). Conversaciones sustantivas en el aula. *Revista RUEDES, Año 2-NÚMERO 4*, pp. 55-68.
- Elichiry, N., Regatky, M., Abramoff, E., y Torrealba, M. T. (2010). Exploración de experiencias escolares entramadas desde el arte. *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires.
- Elichiry, N., Arrúe, C., Regatky, M. y Abramoff, E. (2009). Reflexiones sobre el arte como experiencia de conocimiento: hacia la inclusión educativa. *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. pp. 485-487. Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires.
- García, R. (2006). Introducción General. En R. García, *Sistemas Complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Regatky, M. y Torrealba, M. T. (2018). Artes y aprendizajes escolares: Recreando sentidos que posibiliten prácticas inclusivas. En N. Elichiry (comp.), *Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2012). *Investigación Acción Participativa: un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. Ecuador: Editorial Proyecto Páramo Andino.
- Sirvent, M. T. (1999). *Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Buenos Aires - Madrid: Miño y Dávila.
- Torrealba, M. T. (2018). Una experiencia que (entre)teje una cartografía de pasiones: territorios-espacio-tiempo. En N. Elichiry (comp.), *Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Torrealba, M. T. (2015). *Pedagogías de la provocación. La alfabetización inicial desde la Educación por el Arte. XIX Congreso pedagógico. Trabajo docente. 31 años construyendo*

democracia. Hacia una pedagogía Latinoamericana. Buenos Aires, UTE-CTERA/CTA.

- Torrealba, M. T. y Gulman, P. (2022). Experiencias que favorecen la inclusión educativa: cuando el aprendizaje se construye en el interjuego de voces. *Lúdicamente*, 11(22).
- Torrealba, M. T. y López, H. B. (2018): El destello de las palabras: el taller de Literatura y Alfabetización. En N. Elichiry (comp.), *Aprendizaje Situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar.* Buenos Aires: Noveduc.
- Zion, V. y Torrealba, M. T. (2021). Construcción de subjetividades en la escuela: Una ética que piense las formas de aprender, de participar y de incluir. *Memorias del XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología.* Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA.

Otros materiales referenciados

- Cuaderno de Registro. Documento realizado por el equipo de investigación durante todo el proceso (2020-2021).
- Diseño Curricular (1995). Documento institucional del jardín, CABA, Argentina.
- Informes grupales Taller 3 (julio del 2019). Documento institucional del jardín, CABA, Argentina.
- Informes grupales Taller 3 (diciembre del 2019). Documento institucional del jardín, CABA, Argentina.
- Informes grupales Taller 3 (julio del 2020). Documento institucional del jardín, CABA, Argentina.
- Informes grupales Taller 3 (diciembre del 2020). Documento institucional del jardín, CABA, Argentina.