

Bitácoras y Reflexiones Pedagógicas

en el Profesorado de Educación Inicial



Índice

<i>Mirar-nos y Compartir la experiencia</i>	3
<i>Ensayos para pensar en las lecturas y escrituras</i>	5
<i>Bibliotecas que invitan: Leer para descubrir y aprender</i>	7
<i>El jardín como cuna de lectores</i>	10
<i>Oralidad, realidad e interpretación en la infancia lectora.</i>	13
<i>Ideas pedagógicas que habitan en relatos de historias escolares.</i>	16
<i>La experiencia de escribir sobre educación y poder: una mirada desde nuestra formación docente.</i>	17
<i>Los días en que el aula también duele</i>	21
<i>Entre tapitas, nervios y decisiones</i>	24
<i>Las virtudes del caos: aprender a aprender en la simultaneidad, imprevisibilidad e inmediatez de la sala. Una visión de caleidoscopio, que pueble tu mirada de otras miradas. Prólogo para mi misma.</i>	27

STAFF

Equipo de producción:

Directoras:

Lic. Leticia, Ferreyra - Prof. Lic. Silvia Moschner

Editora y correctora:

Esp. Lic. María Virginia Reichel

Colaboradora:

Lic. Paula Aguilera

Departamento de Diseño Gráfico

Alumnas/Diseñadoras:

Aylen Maite Roa y María Victoria Segovia de la
Tecnatura Superior en Diseño Gráfico

Profesor responsable:

Lic. Marcos Luft



Mirar-nos y Compartir la experiencia

Bienvenidos al primer volumen de la Revista Digital del Profesorado de Educación Inicial del Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya.

Con gran entusiasmo, presentamos esta producción que surge de la necesidad de establecer un dispositivo que permita sistematizar y visibilizar el trabajo realizado por docentes y estudiantes en formación de nuestra carrera. Nuestro principal objetivo es diseñar un espacio de circulación de producciones escritas con el fin de socializar y compartir los conocimientos construidos en el devenir de experiencias de la práctica. Esto se concretiza un proyecto inter-carrera, que tiene como protagonistas a estudiantes y docente de 3er año de la Tecnicatura Superior en Diseño Gráfico, y el acompañamiento del Equipo de Comunicación Institucional.

La creación de esta revista digital no es solo un acto editorial, sino un paso fundamental para la formación profesional. Atendiendo a la capacidad profesional de la Formación Docente Inicial (Res. 337/18) de promover la producción y comunicación de información sobre la trayectoria educativa, consideramos esencial desarrollar este documento de lectura pública. Su existencia está diseñada para fortalecer la relación entre la formación y los desafíos vinculados a la práctica profesional docente. Así, la divulgación de experiencias de la práctica, artículos, memorias y narrativas de estudiantes, docentes y egresados del ISARM es el propósito de esta publicación.

En este sentido, la revista enfatiza la escritura académica como un trabajo sistemático. Reconocemos que la misma desempeña una función esencial en los procesos de generación, difusión y distribución del conocimiento a través de las experiencias e investigaciones que se llevan a cabo en las diversas unidades curriculares.

Como equipo formador, la revista nos obliga a un trabajo reflexivo sobre lo propio, nos brinda la oportunidad de “mirar-nos” y visitar aquellos supuestos que guían nuestras decisiones.

A través de esta plataforma digital y sus publicaciones, buscamos lograr objetivos esenciales para nuestra comunidad, facilitar el *intercambio de conocimientos y experiencias* entre estudiantes y docentes, como un dispositivo de aprendizaje; promover la participación de la comunidad educativa en la *escritura académica y la reflexión crítica*; y generar una comunidad de aprendizaje colaborativa.

Invitamos a nuestro público a sumergirse en los contenidos de este primer volumen. Esperamos que la Revista Digital se convierta en una herramienta fundamental de consulta y un motor de reflexión continua. Que este espacio digital sea el espejo donde podamos “mirar-nos” y dialogar sobre las formas de acción y reflexión de nuestra práctica situada.

¡Que disfruten de la lectura y sean parte activa de esta comunidad!

Lic. Leticia Ferreyra

Profesorado de Educación Inicial del ISARM (Noviembre, 2025)





Ensayos para pensar en las lecturas y escrituras

Virginia Reichel y Silvia Moschner

Cada año, decidimos inaugurar el recorrido por el espacio de Alfabetización Inicial con el texto de La gran ocasión de Graciela Montes, para luego continuar con el capítulo de los NAP, «Narración y biblioteca» de Alejandra Saguier. La decisión radica en entender desde dónde hablamos cuando hablamos sobre qué significa leer y escribir en la primera infancia, por qué las pensamos como lecturas y escrituras en plural, múltiples, en un sentido amplio.

Ambos textos mencionados, llevan ya sus años de publicación; sin embargo, nunca dejan de ser actuales: nos hacen cuestionarnos qué podemos hacer en el día a día para los niños tomen la palabra, sean los dueños del cuento, ocupen un primer plano en la escena de esas escrituras que comienzan con la viva voz, que debería rodar y rondar en las salas.

En tiempos en los que la alfabetización posee un relieve y visibilidad especial, no queremos dejar de defender cómo se concibe las lecturas y las escrituras en el Nivel Inicial. El encuentro íntimo y a su vez colectivo con las primeras letras, con la alegría de conquistar ese lenguaje en papel, esos signos que identifican la identidad y la historia de los niños, la oportunidad de apropiarse de las formas de leer y escribir en un contexto social y cultural, se ven relegados por la urgencia y el apuro por apropiarse del sistema de escritura lo más rápido y temprano posi-

ble, por aprender grafías, abecedario y palabras sueltas que no poseen un sentido comunicacional. En pocas palabras, podemos citar una sencilla frase de Mafalda: *«que lo urgente no te desvíe la vista de lo importante»*.

Desde esta perspectiva, y pensando en todos los debates y cuestionamientos que surgen en torno a las lecturas y escrituras de la sala, hemos propuesto como primer parte del parcial la presentación de un ensayo cuya tesis aborde las problemáticas presentadas por Montes y Saguier. El ensayo, como género académico y argumentativo por excelencia, se entrecruza de a momentos con el lenguaje literario y permite que las opiniones y fundamentos puedan sostenerse e intercambiarse. La propuesta fue llevada a cabo de manera procesual: la lectura del ensayo *Alfabetizar* de Ana Camblong, formulación y presentación de tesis a defender, organización de un plan de escritura, presentación de varios borradores hasta la corrección final.

La experiencia fue profundamente enriquecedora, y de ella recuperamos especialmente el día en que las estudiantes trajeron sus posibles tesis: nos sorprendió gratamente la variedad y diversidad de tesis y temáticas. En este espacio, buscamos compartir la experiencia de escritura argumentativa como parte del proceso de construcción del conocimiento y poner en valor las voces y experiencias de nuestras estudiantes.





Bibliotecas que invitan: Leer para descubrir y aprender

Ensayo

Manske Guadalupe

Cada mediodía, cuando mi primo regresa de la escuela, tiene como tarea practicar la lectura de distintos géneros literarios junto a su mamá. Sin embargo, al momento de hacerlo, suele ponerse a llorar o busca hacer otra actividad. Esto me hace pensar: ¿Será que la lectura no le resulta atractiva? Y si ese es el caso, ¿Qué propuestas ofrece la escuela para despertar en él el interés por leer?

Como futura profesora del Nivel Inicial, he observado que a menudo no basta con que la escuela solo asigne lecturas, sino que debe de requerir un enfoque más dinámico y flexible que permita que los niños se sientan realmente motivados a leer. De hecho, la organización de los materiales en la biblioteca de la sala es un aspecto fundamental para generar este interés.

Según la escritora Montes (2007), el espacio de la biblioteca debe ser organizado de tal manera que los materiales generen lecturas por sí mismos. Es decir, que inviten a los niños a acercarse, a explorar y a descubrir, más allá de una obligación. Este concepto de “lectura invitada” es esencial, ya que busca transformar el libro en un objeto atractivo, que no solo esté disponible, sino que también sea accesible, visual y estimulante para los niños. La biblioteca, entonces, debe ser un espacio

cambiante, donde los materiales no estén simplemente apilados o guardados de manera rígida, sino organizados de manera que los libros “llamen” a ser leídos.

La organización de la biblioteca debe seguir un principio de flexibilidad y adaptación a las necesidades del grupo. Es cierto que, en muchos casos, se recurre a una clasificación tradicional, por género o tipo de material. Según Montes (2007), también es interesante plantear agrupamientos por temáticas o proyectos. Esto

“me he dado cuenta de que los niños disfrutan cuando pueden navegar libremente por los materiales”

hace que la biblioteca se convierta en un espacio no solo de almacenamiento, sino de interacción, donde los niños puedan encontrar libros que conecten con los temas que están explorando en la clase o en su vida cotidiana. Además, la clasificación debe ser clara y accesible para que los niños puedan encontrar lo que buscan sin dificultad. En mi experiencia cotidiana, me he dado cuenta de que los niños disfrutan cuando pueden navegar libremente por los materiales, cuando tienen la oportunidad de elegir por sí mismos. A veces, es incluso más útil mezclar los libros a propó-

sito, de forma que los niños tengan que “revolver”, descubrir y, sobre todo, sorprenderse con los libros que se cruzan en su camino.

No podemos olvidar, sin embargo, que el rol del docente es fundamental en este proceso. Como sostiene Montes (2007), no es suficiente con poner los libros a disposición de los niños; también necesitamos guiarlos en su búsqueda, acompañarlos en sus primeros encuentros con los libros y ayudarlos a que identifiquen lo que les interesa. La mediación docente, entonces, juega un papel clave: somos los encargados de mostrarles los libros, de proponerles nuevas lecturas y de ayudarlos a organizar sus propias búsquedas. Además, como mediadores, debemos fomentar una relación activa con los libros, alentando a los niños a que busquen no solo la lectura que ya conocen, sino también aquella que los desafíe, que les permita conocer nuevos mundos y perspectivas.

También es importante que los niños se sientan protagonistas en la selección de libros para la biblioteca. Podemos mencionar nuevamente lo propuesto por Montes (2007), en cuando los chicos pueden participar en la elección de nuevos materiales, ya sea por medio de visitas a librerías, intercambios con otras bibliotecas o incluso sugiriendo libros que les gustaría tener en su espacio. Este proceso no solo les da una sensación de pertenencia, sino que también amplía sus horizontes literarios. Desde mi experiencia, he notado que cuando los niños tienen voz en la selección de los libros, se sienten más conectados con el material disponible, lo que aumenta su motivación para leer. Además, la posibilidad de elegir les permite explorar diferentes géneros y estilos, lo que a su vez fomenta la diversidad de intereses y fomenta una relación más rica con la lectura.

Sin embargo, algunos podrían argumentar que, en la mayoría de las escuelas, los libros se seleccionan exclusivamente desde el ámbito educativo, y esto asegura que todos los niños tengan acceso a una base común de lecturas. Si bien esto puede ser cierto en parte, creo que la clave está en encontrar un equilibrio entre las lecturas obligatorias y las opciones libres. En lugar de imponer un único tipo de

lectura, la escuela debería ofrecer un abanico de posibilidades que permita a los niños explorar a su propio ritmo y según sus intereses. Si solo se les ofrece un tipo de material o una lista rígida de lecturas, se corre el riesgo de que los niños pierdan el interés por completo, ya que no tienen la oportunidad de elegir ni de conectar con lo que realmente les interesa.

Además de las actividades previamente mencionadas que se desarrollan dentro del aula, es fundamental que los niños participen en experiencias que amplíen su visión y vivencia de la lectura. Por ejemplo, las visitas a bibliotecas de la comunidad o a otras instituciones pueden ofrecerles la oportunidad de descubrir nuevos libros y espacios donde se promueven actividades interactivas, fomentando así el amor por la lectura. En este sentido, Alejandra Saguier (2006) señala que estas salidas acercan a los chicos a otros libros y otras formas de leer, favoreciendo encuentros que enriquecen su relación con los textos desde un lugar más lúdico y afectivo.

Asimismo, la autora destaca la importancia de generar encuentros con personas que compartan relatos de su historia, de sus orígenes, de sus costumbres, ya que estas experiencias contribuyen a fortalecer la identidad cultural y a ampliar el horizonte lector de los niños, vinculando la lectura con sus propias vivencias y las de su comunidad.

Por otro lado, la participación de los niños en la organización y selección de materiales en la biblioteca de la sala es un aspecto central para promover su protagonismo y motivación. Los niños pueden seleccionar materiales, proponer lecturas para compartir o colaborar en la creación de pequeños libros, acciones que los involucran activamente en la construcción de su experiencia lectora y fomentan un sentido de pertenencia hacia el espacio de lectura. Entonces, ¿Por qué seguimos reduciendo la lectura a una tarea escolar? Tal vez porque resulta más cómodo controlar el proceso que confiar en la curiosidad de los niños.

Fomentar el amor por la lectura no se logra solo con obligaciones o listas impuestas: requiere espacios vivos, bibliotecas que inviten, y docentes que acompañen sin imponer. Leer no es solo decodificar palabras, sino descubrir mundos posibles, hacerse preguntas y encontrar algo de uno mismo en cada página.

Convertir la lectura en una experiencia libre, placentera y significativa no es un lujo, es una decisión política y pedagógica. Porque leer por elección y no por mandato es también una forma de aprender a pensar por cuenta propia.

“es fundamental que los niños participen en experiencias que amplíen su visión y vivencia de la lectura”

Bibliografía:

Montes, G. (2007). *La gran ocasión: La escuela como sociedad de lectura* (1.ª ed.). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Saguier, A. (2006). “Narración y biblioteca” en AA.VV. *NAP: Juegos y juguetes. Narración y biblioteca*. Buenos Aires. Ministerio de Educación.





El jardín como cuna de lectores

Ensayo

Lafuente Carolina

En el nivel inicial, la lectura no debe considerarse una preparación para la escuela primaria, sino una práctica cultural esencial desde la primera infancia. Leer no es simplemente decodificar letras: es tomar la palabra, explorar el mundo, construir sentidos y abrir puertas a otros universos. Por eso, el jardín debe ofrecer a los niños oportunidades reales de encontrarse con la palabra escrita, de escuchar cuentos, de compartir historias y de imaginar nuevos mundos.

De chica no tuve acceso a esas prácticas. En mi casa no era común la lectura, y tampoco había muchos libros ni rutinas en la escuela que la incentivaran. Por eso no desarrollé un vínculo fuerte con la lectura. Y, hoy que soy adulta, siento que eso fue algo que me faltó. Como futura docente, me gustaría cambiar esa historia para otros. No quiero que los niños del nivel inicial se pierdan el descubrimiento de que leer puede ser algo maravilloso, una forma de pertenecer, de imaginar y de emocionarse.

La lectura, como afirma Montes (2007), no es solo una habilidad, es una actitud frente a la vida. El lector es quien hace una pausa, se detiene a observar, busca sentido. No se trata solo de leer letras, sino de leer el mundo. Y los niños lo hacen desde siempre: antes de hablar ya «leen» gestos, voces, objetos. Son, desde muy



pequeños, constructores de significados. Montes (2007) propone que la escuela se asuma como *«la gran ocasión»* para que todos puedan convertirse en lectores poderosos, capaces de interpretar lo que los rodea, formular preguntas y tejer sus propias comprensiones del mundo.

Además, Saguier (2006) enfatiza que es necesario ofrecer *«espacios íntimos y tiempos exclusivos destinados a la lectura y la narración»*, tanto dentro como fuera de la sala. Estas experiencias no solo favorecen la alfabetización futura, sino que *«brindan oportunidades en las trayectorias escolares posteriores»* (p.15). y estimulan el deseo de apropiarse de la palabra. En este marco, la lectura debe ser parte del ambiente cotidiano del jardín: con libros accesibles, rincones de lectura.

¿Qué se puede hacer en concreto para que la sala del jardín sea una verdadera cuna de lectores?

Frente a este escenario, cabe preguntarse: ¿qué se puede hacer en concreto para que la sala del jardín sea una verdadera cuna de lectores? Saguier propone que se habiliten espacios íntimos de lectura donde el silencio, el tiempo lento y la posibilidad de elegir qué libro leer o escuchar estén garantizados. Esto implica organizar bibliotecas dentro del aula, que sean accesibles y atractivas para los niños. No se trata solo de tener libros, sino de darles vida: permitir que los niños los manipulen, que vuelvan a los mismos una y otra vez, que escuchen sus cuentos favoritos en distintas voces. También sugieren que la narración oral y la lectura en voz alta sean

parte del quehacer diario, no actividades aisladas.

Desde el rol docente, es fundamental actuar como mediador. Como plantea Montes (2007), el maestro que lee con placer transmite algo más que un contenido: contagia deseo. Leer en voz alta, hacer pausas para conversar, mostrar cómo un lector piensa, se emociona y reflexiona, construye una comunidad donde todos tienen lugar. El docente puede también favorecer momentos de dramatización de cuentos, invitar a las familias a leer, crear proyectos de lectura que integren otras áreas como el arte o el juego, y escribir junto a los niños para mostrar cómo la palabra también se produce.

¿Por qué todo esto es importante? Porque formar lectores desde el nivel inicial es una forma de garantizar el derecho a la palabra, al pensamiento y a la participación cultural. Leer desde pequeños amplía el mundo simbólico de los niños, fortalece su identidad, estimula la imaginación y les ofrece herramientas para interpretar la realidad. Como dice Montes: *«leer vale la pena»*, porque nos vuelve más libres, más agudos, más capaces de construir sentido. Y como docentes, esa es una de nuestras tareas más urgentes y valiosas.



Bibliografía

Montes, G. (2006) *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Bs. As. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/documentos/EL002208.pdf>

Saguier, A. (2006). «Narración y biblioteca» en AA.VV. NAP:Juegos y juguetes. Narración y biblioteca. Buenos Aires. Ministerio de Educación.





Oralidad, realidad e interpretación en la infancia lectora.

Ensayo

Santa Cruz Zalet

Antes de que un niño logre y aprenda a leer con los ojos, comienza a leer con los oídos, pero también con el cuerpo y con la imaginación. La lectura no se queda únicamente en la decodificación de letras que aparece en una página, sino que es un proceso profundo de construcción de sentido que comienza con la escucha y se fortalece en el relato oral. En este sentido, la infancia es un terreno fértil donde el lenguaje, los cuentos y las experiencias cotidianas se entrelazan para formar lectores únicos, capaces de dar su propio significado a lo que escuchan y observan.

En este ensayo me propongo reflexionar sobre la importancia de la oralidad como primera forma de lectura en la niñez, el valor de ofrecer narraciones que reflejan la realidad de los niños y el rol activo que cada uno de ellos ejerce al construir sentido desde sus experiencias, tomando como base los textos *La gran ocasión* de Graciela Montes (2007) y *Narración y biblioteca* del primer volumen de los Cuadernos para el Aula, escrito por Alejandra Saguier (2006).

Graciela Montes (2006) sostiene con firmeza que «*la lectura empieza siendo oral*» y que todo lector «*comienza siendo un lector oral*». En los primeros años, no nos encontramos frente a libros, sino frente a voces: las que nos nombran, las que nos cuentan, las que nos cantan. La palabra, en este contexto, no es solamente infor-

mación; es ritmo, es emoción, es vínculo. En los relatos orales, el niño encuentra no sólo sentido, sino también afecto y pertenencia.

La lectura, entonces, no puede considerarse únicamente como una habilidad escolar. Es, desde sus orígenes, una experiencia encarnada, que se apoya en la voz de otro y se escucha con el cuerpo entero. Cada nana, canción o cuento contado se inscribe en la memoria del niño como una primera forma de comprensión del mundo. Graciela Montes (2006) señala que el lenguaje se convierte así en una «segunda piel» que el niño explora y habita desde muy temprano, antes incluso de reconocer una sola letra.

Complemento esta idea con lo expresado por Saguier, quien afirma que crear espacios íntimos para la narración en el nivel inicial propicia el desarrollo del deseo lector, y además sienta las bases para un proceso de alfabetización más significativo. En esos momentos de escucha atenta, en la sala o en casa el niño logra iniciarse en una forma de lectura que es también una forma de convivencia con el lenguaje y con los otros.

El niño se convierte en lector no sólo cuando accede a los códigos escritos, sino cuando comienza a atribuir sentido a los relatos que escucha. Esta atribución está profundamente condicionada por su realidad, su historia y su entorno. Por

eso, los cuentos que más lo interpelan no son aquellos que le resultan completamente ajenos o abstractos, sino los que logran vincularse con su vida cotidiana, sus preguntas y su contexto cultural. Cada niño debe poder tener ese lugar para encontrarse consigo mismo como con los demás, al leerles o contarles historias cercanas a ellos por ejemplo la familia, contar cuentos de familia a los niños genera efectos muy valiosos tanto en el plano afectivo como en el cognitivo y simbólico. Estas historias

cercanas, transmitidas en la intimidad de la voz y la memoria.

Además, es sumamente importante proponer que las historias ofrecidas en el nivel inicial no sólo entretengan, sino que convoquen al niño a reconocerse, a narrarse, a pensar el mundo desde su experiencia. Esto significa que debemos englobar relatos que representen la diversidad de trayectorias, emociones y vínculos que configuran la infancia real, muchas veces atravesada por desigualdades, pero también por la potencia del juego, la imaginación y la comunidad.

Para llevar a cabo este tipo de quehaceres dentro de la sala, podemos apropiarnos de *Narración y biblioteca* que nos brindan diversas actividades para trabajar la oralidad como son las rondas de coplas, canciones, adivinanzas, trabalenguas, dichos y refranes que los niños conocen dentro y fuera de la escuela. Estas actividades permiten que los niños compartan y recuerden historias familiares y experiencias personales, generando un espacio respetuoso para narrar relatos diversos. También se pueden hacer rondas de sueños para fomentar la imaginación y la creación de historias fantásticas, donde la lógica se rompe y surgen juegos de palabras y situaciones poéticas que desarrollan la creatividad.

Siguiendo con mi fundamentación, coincido con Montes (2007) cuando afirma que cada niño «lee el mundo» desde el nacimiento, interpretando señales, voces,

“Estas historias cercanas, transmitidas en la intimidad de la voz y la memoria”

“Todo niño, aun antes de acceder a la lectura convencional, es capaz de construir sentido”

gestos y escenas. Esa lectura precoz, aunque invisible, es el inicio de un camino que puede o no ser acompañado por la escuela. De ahí que el papel de la institución educativa sea crucial: debe asumir la responsabilidad de ofrecer relatos que no desplacen la experiencia del niño, sino que la incluyan y le den valor.

No existen analfabetos de significación. Todo niño, aun antes de acceder a la lectura convencional, es capaz de construir sentido. Esta afirmación me permite desafiar una concepción tradicional del lector como receptor pasivo de información y lo reconoce, en cambio, como un sujeto activo que interpreta, reinterpreta y resignifica todo aquello que recibe. No se trata solo de aprender lo que otros han leído antes, sino de «inscribir» su propia

lectura del mundo, ya sea con palabras, dibujos, juegos o silencios. Cada cuento, cada relato oral, se convierte así en una ocasión para que el niño se apropie del lenguaje y lo transforme desde su subjetividad. Las prácticas de narración no son únicamente herramientas para fomentar la lectura, sino oportunidades para que los niños puedan reconocerse como sujetos capaces de comprender, de contar y de ser escuchados. Así, la lectura deja de ser un ejercicio técnico para convertirse en una forma de expresión, de construcción de identidad y de integración social.

La lectura comienza en la voz de otro, en la palabra compartida, en el cuento dicho una y otra vez hasta quedar grabado en la memoria. Desde allí, cada niño inicia un recorrido único, en el que el sentido no le es dado, sino que lo construye con lo que tiene: su experiencia, su entorno, su imaginación. Debemos reconocer que la lectura empieza siendo oral y que cada niño se identifica con relatos cercanos a su realidad, lo que nos obliga a repensar nuestras prácticas educativas. La escuela no debe apresurarse a enseñar letras sin antes haber habilitado el placer de escuchar y de narrar, sino que debe ofrecer cuentos que dialoguen con la vida de los niños, que les permitan reconocerse y, sobre todo, crear nuevos mundos posibles desde su propia mirada.

En conclusión, asumir esta tarea es, como bien dice Graciela Montes, entender que la escuela es «la gran ocasión» para formar lectores plenos, potentes y conscientes de su derecho a construir sentido. Porque leer no es repetir lo dicho, sino apropiarse del lenguaje para decir lo propio. Y todo niño tiene derecho a ser, aunque sea por un rato, el dueño del cuento.

Bibliografía:

Montes, G. (2007). *La gran ocasión: La escuela como sociedad de lectura* (1.ª ed.). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Saguier, A. (2006). «Narración y biblioteca» en AA.VV. *NAP: Juegos y juguetes. Narración y biblioteca*. Buenos Aires. Ministerio de Educación.

Ideas pedagógicas que habitan en relatos de historias escolares.

Introducción para las narrativas pedagógicas

Con estudiantes del primer año del profesorado trabajamos desde el espacio de Pedagogía en el primer cuatrimestre, la categoría de Educación y Poder de Gvirtz y Abregú (2022), a través de la narrativa como dispositivo de formación docente, la cual cobra fuerza en la socialización de la cotidianidad educativa. La propuesta para esta revista, tuvo el objetivo de reconstruir un relato (grupal) de la experiencia de escritura (individual).

Desde la premisa de narrar con todas sus implicaciones, tales como la dificultad en recordar en aquel hecho del pasado, iniciar o enriquecer la escritura en solitario y con otros, transitar los hábitos de escritura en educación, conflictos, incertidumbres, relaciones de poder, temores, conocimientos, sentires, entre otros. Les presentamos el habitar la escritura del primer cuatrimestre.

Profesora, Lic. Andrea Argüello



La experiencia de escribir sobre educación y poder: una mirada desde nuestra formación docente.

Báez Silvia, Benítez Celina, Benítez Valeria, Flores Sofía y Salvatierra Luna.

Cuando la profesora nos presentó la actividad de escribir una narrativa sobre un hecho que nos haya marcado en nuestro trayecto escolar, sentimos una mezcla de entusiasmo e incertidumbre. Nos pareció una propuesta distinta. Como dijimos varias de nosotras: “¿Y ahora qué puedo escribir o contar?”. Aunque al principio nos costó encontrar el enfoque adecuado, sabíamos que esta consigna no era solo un ejercicio de escritura, sino una invitación a mirar hacia atrás con una perspectiva distinta, utilizando los contenidos teóricos trabajados durante el cuatrimestre.

Por primera vez, no se nos pedía que estudiemos una teoría de memoria, sino que analicemos teorías pedagógicas que estamos empezando a conocer con algo tan especial e íntimo como un recuerdo de la infancia, que nos ha costado traer al presente.

Tuvimos que detenernos, pensar bien en cuál experiencia elegir y cómo narrar, tratando de encontrar sentido a ese momento vivido y que ahora podíamos analizar con otra mirada gracias a la lectura de textos y la guía de la profesora. En algunos momentos, dudamos si estábamos haciendo lo correcto o si podríamos expresar con claridad lo que queríamos contar “no estaba segura de estar realizando la consigna bien y muchas veces me costaba escribir”, compartía una compañera. Los primeros intentos de escritura estuvieron marcados por dificultades para orga-



nizar las ideas y para conjugar la carga emocional con el análisis teórico. Encontrar la manera “correcta” de narrar aquello que parecía solo un recuerdo como experiencia de aprendizaje no fue fácil. Un obstáculo importante fue balancear esa sinceridad emocional con la exigencia académica, porque nuestra escritura también sería evaluada y esto generaba incertidumbre sobre qué detalles incluir o suavizar. Al avanzar en la escritura y con la devolución de la docente, fuimos tejiendo un relato que combinaba emoción y teoría, recorriendo el paso de simples recuerdos a inquietudes pedagógicas: “me hice la promesa de no ser una docente como la que describí”, señalaban otras compañeras, sintetizando la transformación que el ejercicio produjo. Una compañera compartió: “Lo primero que hizo al ingresar al aula fue dejar su maletín sobre la mesa, cerrar la puerta y todos en silencio (...) pero no, se sacó la hebilla del cabello y comenzó a pinchar los globos.”

***“logramos ordenar
nuestras ideas y
expresar todo lo
que queríamos
transmitir”***

Este acto concentra el ejercicio del poder en su forma más cruda: una autoridad que no dialoga, que irrumpe, que impone su presencia destruyendo el trabajo colectivo del grupo. Sentimos frustración al recordarlo, pero también entendimos que escribir desde esa incomodidad era parte del proceso de formación. Hoy, comprendemos que nombrar la injusticia es el primer paso para no reproducirla.

A lo largo del proceso de escritura, pasamos por muchas emociones. Hubo momentos en los que parecíamos tener todo claro y otros en los que no sabíamos por dónde seguir. Pero, gracias a las devoluciones de la profesora, logramos ordenar nuestras ideas y expresar todo lo que queríamos transmitir.

Además, aprendimos que este relato no era solo una forma de desahogarnos, sino un instrumento de análisis, parte de una evaluación. Decidimos respetar lo vivido. Creemos que si hay algo valioso en este tipo de ejercicios es poder escribir con la verdad. La evaluación dejó de ser solo una nota para convertirse en una instancia real de reflexión sobre la práctica docente.

Al finalizar, muchas preguntas sin respuestas definitivas aparecieron en nuestro horizonte. ¿Cómo ejercer un poder pedagógico justo y respetuoso sin perder autoridad? ¿Cómo sostener una relación con nuestros futuros estudiantes que respete su historia y sensibilidad? ¿Qué lugar tiene la palabra del alumno en el aula? La escritura nos ayudó a conectar nuestro pasado como alumnas con nuestro presente como futuras docentes, resignificando experiencias y comprometiéndonos a apostar por una educación que construya en vez de destruir.

La evaluación dejó de ser solamente una calificación para transformarse en un espacio de reflexión, que nos invitó a pensarnos como sujetos y profesionales como agentes de cambio. Así, la tarea de narrar en primera persona resultó no ser solo un desafío, sino una oportunidad para crecer y proyectar un compromiso ético y afectivo hacia la docencia. Esta actividad nos ha permitido revisar el pasado con una nueva visión y pensar el futuro desde un compromiso ético. Esta experiencia nos ha dejado el aprendizaje reflexivo de que no hay formación docente sin memoria, autocrítica y sensibilidad. La escuela que soñamos empieza por animarnos a escribirla.

En el segundo cuatrimestre, el enfoque biográfico narrativo continuó siendo el eje de abordaje a las categorías conceptuales, nos adentramos a pensamientos pedagógicos y esta vez el relato fue solicitado desde la escritura de su biografía escolar, luego de observar y debatir sobre un corto audiovisual. Candela Blanco, se anima y comparte “Entre pasillos oscuros y aulas luminosas”

Recuerdo mi paso por la secundaria como un recorrido lleno de contrastes. En tercer año de la secundaria en el año 2021, los pasillos largos y fríos del taller todavía resuenan en mi memoria, el eco de los pasos sobre el piso gris, el olor a metal y grasa impregnando cada rincón, el ruido ensordecedor de las máquinas. Eran pasillos oscuros, en los que me costaba entrar al taller. Me sentía mal de estar ahí, sobre todo porque era la sexta vez que volvía a intentarlo, y cada regreso cargaba más dudas que certezas. Ahí tuve a mi maestra Tronchatoro, el profesor de taller que, sin miramientos, me dijo en voz alta y directa:

—“Vos no servís para la escuela técnica.”

Esa frase marcó un quiebre en mi trayectoria. Me hizo sentir ajena, expulsada simbólicamente de un espacio que se suponía formativo. La enseñanza, en ese contexto, se reducía a la repetición mecánica, a la obediencia sin cuestionamientos, a un modelo tradicional donde el docente tenía la palabra absoluta y los estudiantes debíamos adaptarnos.

Un obstáculo importante fue balancear esa sinceridad emocional con la exigencia académica

Pero al cambiarme de institución me regaló otro rostro. En quinto año del año 2024 conocí a “mi maestra Miel”, la profesora de sociología. Sus clases eran distintas, el aula ya no era un lugar de imposición, sino de encuentro. Recuerdo cómo me escuchaba, cómo tenía la paciencia de explicar una y otra vez hasta que yo pudiera comprender, teniendo en cuenta que venía de otra escuela y

necesitaba apoyo. Cuando me veía dudar, me repetía con ternura.

—“Vos podes, sos capaz, no te subestimes.”

Su voz era serena, y en sus palabras se notaba un interés genuino por nuestra formación y por nosotros como personas. En su aula se transformaban en un círculo de diálogo, y la materia cobraba sentido al relacionarse con nuestras propias experiencias. Ella me acompañó en ese trayecto, y me demostró que aprender no era repetir, sino comprender, reflexionar, cuestionar.

Cuando pienso en esas dos figuras docentes, veo reflejados los debates que leímos sobre el Pensamiento Pedagógico Moderno. Por un lado, el modelo tradicional, rígido, autoritario, que busca transmitir contenidos de manera mecánica y coloca al estudiante en un rol pasivo. Por otro lado, un modelo más cercano a ideas, que reconoce al alumno como sujeto (...), capaz de dialogar, de construir significados junto a sus docentes.

En mis recuerdos quedan los sonidos de las máquinas y del silencio forzado, pero también las voces cálidas de una profesora que abría puertas. Esa tensión entre Tronchatoro y la Miel me enseñó a distinguir las huellas que dejan los docentes en la vida de sus estudiantes, huellas de miedo y exclusión, o huellas de confianza y posibilidad.

Hoy, como estudiante practicante, reconozco que esos aprendizajes van más allá de los contenidos. Me hicieron pensar qué tipo de maestra quiero ser, alguien que repite lo automático y lo impositivo, o alguien que, como mi profe de sociología, crea espacios para que cada alumno pueda sentirse parte y aprender con sentido.





Los días en que el aula también duele

Narrativa pedagógica

Cáceres Celeste

El relato que quiero compartir tiene lugar en la sede del NENI 2043, en la ciudad de Posadas, provincia de Misiones. En una sala de 4 años con una matrícula de 20 niños. Todo parecía tan lejano, los tiempos parecían estar a mi favor, pero cuando me di cuenta estaba transitando las semanas de esta experiencia única y desafiante que llamamos residencia.

A diferencia de otras etapas, esta trae consigo un ritmo distinto, más exigente, más intenso, pero también más formador. Y sí, ser residentes implica eso: asumir otro tipo de responsabilidad, enfrentarse a nuevos miedos, animarse a crecer incluso cuando hay muchas incertidumbres. De las exigencias la más complicada para mí, fue escribir el guion conjetural tan detallado, que por momentos parecía perderse en su propia complejidad. Recuerdo estar frente al teclado tratando de entender con exactitud qué era lo que las docentes esperaban del guion, mientras la cabeza se llenaba de ideas, pero sobre todo de dudas y solo me preguntaba ¿Qué es lo que quieren? ¿Por qué me cuesta entender?

Capaz el cansancio de cursar, trabajar y cumplir con mis responsabilidades no me dejaban pensar con claridad. Pero no puedo negar que de manera constante me preguntaba ¿Seré capaz? ¿Estaré preparada para esta última instancia? Quizás son los miedos que uno atraviesa cuando sabe que está llegando al final de algo

que tanto anhela. Quizás también son dudas que resurgen cuando empiezo a caer en la realidad, de que estoy en la recta final y ya no soy más una estudiante, seré docente ¿Seré una buena docente? ¿Cómo podré serlo si no estoy comprendiendo lo que mis formadoras esperan?

Así comenzaba, lo que ese día iba a verse plasmado. Desde que me desperté, algo estaba distinto. No eran los ruidos de la mañana ni el frío que entraba por la ventana. Era algo interno, una especie de presión en el pecho, un pensamiento que volvía una y otra vez *«hoy vienen las profesoras del taller»*.

Quería que todo salga bien, pero ¿Y si justo hoy todo salía mal? Esas sensaciones las había sentido antes... ¿Cuándo fue? Ya recordé: fue la primera vez que me observaron en prácticas de segundo año. Esa sensación de nudo en el estómago, de pensar cada palabra para no equivocarme, se hacía presente.

La jornada comenzó. 25 minutos de juego libre con bloques, los niños hablaban, se reían, construían. Nosotras acompañábamos. Como señala Winnicott (1986) *«el juego es el lugar donde el niño es, sin tener que defenderse»* (p. 63). Llegó el momento de guardar los bloques y comenzar con la primera propuesta del día: la llegada de una detective que pedía ayuda a los niños para encontrar las figuras geométricas que habían desaparecido, hablamos, conocimos las figuras. La detective se retiró y luego, decidimos bailar porque sabíamos que el cuerpo pide moverse, liberarse.

Y bailar fue nuestra forma de escuchar esas necesidades.

Optamos por comenzar la iniciación, aunque las docentes que nos observaría aún no se encontraban presentes. Cantamos, y empezamos a hablar, justo en ese momento escuchamos el ruido de la puerta y no pude evitar girar la cabeza y verlas entrar de manera sigilosa, casi sin realizar ningún ruido (se me hizo imposible no notarlas) con sus cuadernos en la mano. Ese fue el instante donde todo parecía que empezaba a ser un domi-

Quería que todo salga bien, pero ¿Y si justo hoy todo salía mal? Esas sensaciones las había sentido antes... ¿Cuándo fue?

nó, cuando una pieza que cae, arrastra a la otra. Los nervios comenzaron a salir por mis poros, los chicos lo notaron, estoy convencida de eso. Y fue ahí, en ese preciso instante cuando los niños empezaron a dispersarse, no me sentía preparada para seguir. Sabía que ellas observarían la manera en cómo respondían los chicos ante la situación, pero ¿Cómo se puede continuar, si nadie estaba acompañando al momento? O quizás sí, uno o dos, pero teníamos 14 niños (fue el día de mayor asistencia, para agregarle más condimento a mi nerviosismo).

Siendo honesta, solo quería que ese momento de angustia y desespero terminara cuanto antes, porque ¿Cuánto había pasado desde que ellas ingresaron? ¿Cinco minutos? ¿Diez? No sé cuánto duró, pero en mi interior se sintió como una eternidad. Pero para mí alivio, se vuelve a abrir la puerta. Era el profesor de educación física y también era mi salvador de un momento sin fin. Los niños, corrieron a él, solo querían salir al patio a estar con su amado profesor. ¿Es bueno sentirse así de aliviada por escapar de una observación? Sin embargo, una angustia había quedado en mí.

Me fui a casa sin decir mucho. Llevaba una angustia que no sabía nombrar. Pero ahora, al escribir esto, le doy palabras. Porque escribir también es aprender. Como

dice Duschatzky (2006), «la incomodidad es el punto exacto donde el aprendizaje comienza a doler» (p. 34). Y ese día me dolió mucho. No obstante, dejó huella. Hoy sé que no fue un fracaso. Fue un momento de verdad. Una de esas veces en que la docencia te atraviesa, te hace frágil. Que te confronta y también te transforma.

Referencias

Duschatzky, S. (2006). *La pérdida del nombre propio: Una mirada sobre la escuela desde la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Winnicott, D. W. (1986). *Realidad y juego: La infancia y su mundo*. Barcelona: Gedisa.

Entre tapitas, nervios y decisiones

Narrativa pedagógica

Cecilia Giovanna De Moura

Durante mi Residencia en el Jardín de Infantes del «*Instituto San Miguel*» tuve la oportunidad de acompañar a un grupo de 19 niños de 3 años en un trayecto lleno de vivencias, emociones y aprendizajes compartidos. En ese contexto, surgieron experiencias que, por la intensidad y presión que implicaron en ese momento, decidí recuperarlas en esta narrativa. Lo que parecía una actividad simple se transformó en un momento de muchos nervios, decisiones inesperadas y aprendizajes que no estaban escritos en la planificación.

Primera semana a cargo, tercer día. Cargada de bolsas con una gran cantidad de diversos materiales reciclables, llegué al jardín con una mezcla de emoción y miedo. Junto a mi pareja pedagógica decidimos ir más temprano de lo habitual, a las 13:20, para ser específica, ya que los niños ingresaban a las 14:00 horas. Nos pareció razonable ir con tiempo para preparar toda la sala antes de su ingreso. La docente coformadora ya nos esperaba, como todos los días. Pero ese día era distinto, me sentía ansiosa. Presentía que la profesora vendría a observarme.

Era una propuesta nueva para el grupo, con materiales que no eran los típicos juguetes que utilizaban e invitaban al juego libre. Pensaba: ¿Qué hago

si no sale bien la actividad, si no les gusta? ¿Y si los chicos no me escuchan? ¿Qué va a pensar la profe? El combo perfecto para que los nervios me jugaran en contra. Toda esa nube de pensamientos intrusivos se esfumó cuando escuché a mi pareja pedagógica pedirme ayuda para correr las mesas y comenzar a preparar la sala.

¿Y si no funciona?

Comenzamos, todos los materiales al suelo: tapitas, maples de huevo, cajas, latas, tubos... Todo dispuesto para que los niños exploren, imaginen, creen y jueguen. Pero yo no podía dejar de pensar ¿y si no funciona? Era un grupo muy activo, con el que veníamos trabajando mucho el tema de los límites, y el control del grupo que era un desafío constante.

Terminamos de organizar todo y fuimos a buscarlos a la entrada del jardín. Justo antes de ingresar a la sala... ¡Chan! Mi presentimiento no falló, ahí estaba ella, pasando a la sala de al lado; la profesora que me iba a observar. Sentí como el calor subía por mi cuerpo y el pánico me invadía. Tenía muchas inseguridades respecto a la actividad, pero respiré profundo y con la mayor de mis sonrisas, saludé a los niños para contarles la propuesta tan hermosa que los esperaba dentro de la sala.

Terminamos de organizar todo y fuimos a buscarlos a la entrada del jardín. Justo antes de ingresar a la sala... ¡Chan!

Los niños entraron, y para mi sorpresa, el juego fluyó: jugaron como nunca. Estaban dispersos por diferentes espacios, metidos de lleno en la propuesta. Inventaban situaciones, armaban torres, conversaban entre ellos, ponían las tapitas dentro de los maples, nos adentraban en su mundo al compás de su voz: *Mae tomá, te vendo «Huevoch»*; *«ae, mirá nuestro castillo ¡es gigante!* Ver cómo lo disfrutaban me tranquilizaba. Toda duda, todo miedo, toda angustia, se desvaneció. No lo podía creer, estaban conectados, felices...y yo también lo estaba. Como plantea Brailovsky (2020) *«El adulto que acompaña el juego no es quien lo dirige, sino quien lo habilita, lo sostiene, lo enriquece con su presencia atenta y disponible»* (p.83). Y ese fue mi rol en esa propuesta: estar, mirar, acompañar desde el respeto. Solo esperaba a que la profesora llegara a tiempo para ver ese momento que parecía mágico, así que traté de alargarlo lo más posible.

La decisión

Sin embargo, también hubo inconvenientes: discusiones, empujones, gritos. Los niños se cansaban y el clima comenzaba a cambiar. Entonces, decidí pasar al cierre de la actividad, propuse que guardáramos todos juntos y ¡Pam! Justo en ese momento entró la profesora. Yo, decidida a realizar tal cual la planificación, intenté hacer el cierre de la actividad: construir un cuerpo humano con los materiales utilizados en el escenario. No hubo caso, los niños no querían saber nada de hacerlo. Se empujaban, se tiraban

al suelo, agarraban los objetos y peleaban por ellos; en fin, no escuchaban. Yo insistía, preguntaba: ¿Qué le falta al cuerpo?, ¿Cómo lo armamos? Pero, nada. Me empecé a angustiar, miré a mi pareja pedagógica, helada. No sabía qué hacer. Sentía que de pronto todo lo que había salido bien se me escapaba de las manos.

Y ahí, en medio del caos y del desespero, tomé una decisión. Una de esas decisiones que no estaban escritas en ningún cuaderno. Respiré hondo, me acerqué al grupo y les dije con la mejor sonrisa que pude: ¡Se terminó! ¡Juntamos *todos juntos*! Y pasamos a la recreación. Porque entendí que forzar algo que ya no tenía sentido, no iba a sumar. Ya habían explorado, habían jugado, habían vivido la experiencia que buscábamos.

Antes de tomar la decisión de dar por finalizada la propuesta, la profesora me llamó y me dijo: *Ceci, dejá que exploren*. Y yo no supe cómo explicarle que eso ya había pasado, que lo había vivido con ellos, que había sido hermoso. Me quedé con esa sensación amarga, ese apretón en el pecho de no haber podido mostrar todo lo que había ocurrido. Pero también con la certeza de que hice lo que sentí correcto en ese momento. Sí, podría haber utilizado una mejor estrategia o un recurso que me ayudara, sin embargo, en ese instante, mi cabeza solo pensaba en que no había salido como lo esperaba y que esa era la primera observación que la profesora iba a tener de mí.

Ese día no finalizó como lo había planeado. Y al principio, eso me dolía, pero esa experiencia me permitió comprender que en el aula siempre pueden pasar cosas que no están previstas, y ahí es donde aparece nuestra capacidad de sostener el momento, leer lo que pasa, interpretar y actuar con sentido.

Como señalan Anijovich y Mora (2010), «*La práctica reflexiva implica tomar decisiones en función de lo que sucede en el aula, reconociendo que no hay recetas únicas y que cada situación requiere una respuesta situada*» (p. 25). Esa respuesta situada fue lo que me permitió sostener el momento sin perderme a mí misma, ni perder el vínculo con los niños.





Las virtudes del caos: aprender a aprender en la simultaneidad, imprevisibilidad e inmediatez de la sala. Una visión de caleidoscopio, que puebla tu mirada de otras miradas. Prólogo para mi misma.

Narrativa pedagógica
Autora: Florencia Benítez

Todo comenzó un viernes, cuando los vientos nos remontaban junto a nuestras expectativas, con la sensación en el aire de que algo especial estaba por acontecer. Aunque considero necesario, para situar el porqué de nuestra sorpresa, reconstruir históricamente la experiencia, ya que toda conjugación que se proyecta en el encuentro de varios sujetos tiene un inicio, una ontología que subyace el momento, que narra el coincidir de temporalidades y espacialidades que revelan la otredad y el devenir de su impacto. Por ello, circunvalo unos pasos hacia atrás, donde esta historia tuvo su génesis, cuando las conexiones y los vínculos entre nosotras y los niños empezaron a gestarse.

Los encuentros se fueron tejiendo con hilos invisibles, uniendo punto por punto, como una telaraña, una telaraña de confianza que nos sostenía. La dinámica de la sala oscilaba en los parámetros de la similitud, todo acontecía en una meseta donde

el horizonte era completamente visible, cuando de repente ¡PUM! El estruendo de la imprevisibilidad destruye aquel parapente de estabilidad en el que nos mecíamos y nos hace caer en caída libre. Un títere salió de su casa con una voz aguda preparada para hacer su aparición, con una mochila colgada de su hombro, y en ese momento ¡ZAS! una mordida inesperada detuvo el tiempo. Cruzamos miradas con mi compañera y, en ese preciso instante de hiato temporal, el espacio se volvió gigante y resquebrajó la lógica; una distancia sin orillas emergió en la cartografía de la sala, a simple vista dividía dos situaciones: la nariz del títere siendo masticada y, del otro lado del abismo, el resto del grupo sentado en la alfombra. Luego de la mordida, se desató una reacción en cadena. Otros niños comenzaron a correr por la sala, algunos se dirigieron al panel de la asistencia, arrancando con frenesí las fotos de sus compañeros, todo en el mismo instante en el que tratábamos de calmar a los que corrían y a otros que se dedicaban a romper los recursos que habíamos sacado con la esperanza de restaurar la calma. Las alfombras eran arrastradas por la sala, utilizadas como sombreros, capas y hasta boleadoras.

Yo trataba de asimilar toda la información que acontecía en simultáneo, haciendo fuerza para hacer aparecer una mirada omnipresente, todo el tiempo y el espacio parecían estar resumidos en un puntito, en una milésima de segundos. En ese momento mi pensamiento se volvió nómade, buscando respuestas, cómo deseearía haber tenido manos adicionales y oídos que pudieran captar cada susurro... ¡AH! Y un par de ojos en la nuca habrían sido un lujo invaluable.

En esa sed de certezas, evoqué las palabras de Carolina Rattero en su texto *Los Descuajeringadores*, estaban allí como eco recordándome la fragilidad del orden. Y ahí estaba yo, armada con un arsenal de recursos, instrumentos musicales, títeres y toda clase de elementos mágicos que había imaginado traerían la calma a la selva indómita de energías en la que se transformó la sala. Pero, a pesar de reiterados esfuerzos, la calma se escurría como arena en el viento.

En esos momentos, me preguntaba si la verdadera enseñanza no estaba en encontrar la tranquilidad en medio del caos, sino en aprender a navegarlo. El grupo nos interpelaba con su necesidad de movimiento, de salir al patio, de liberar esa energía contenida que llenaba la sala de risas, gritos y saltos. Y allí surgió la disyuntiva: ese día, profesoras de dos unidades curriculares vendrían a observarnos y evaluarnos, si bien contaba con la herramienta adquirida de la planificación flexible no podía suspender o cambiar la totalidad de la actividad.

Entonces recurrimos a presentarlo con la sumativa de dinámicas. La presencia de las docentes evaluando, aunque prevista, añadía una capa extra de tensión, cada nueva figura que ingresaba en la sala alteraba la dinámica del grupo y también la nuestra porque sabíamos que estábamos perdiendo el «control». La intimididad y el equilibrio se rompían con cada nuevo observador, los niños ya nos habían de-

**El grupo nos
interpelaba con
su necesidad de
movimiento, de salir
al patio, de liberar esa
energía contenida que
llenaba la sala de risas,
gritos y saltos.**

mostrado que el día no era el indicado para las actividades planeadas, su energía demandaba otro tipo de atención y libertad. Sin embargo, teníamos que continuar igual.

Como si se abriera el telón y comenzara la próxima escena, se abre la puerta e ingresan las siguientes profesoras a evaluar, culminamos la iniciación y arrancamos con la primera actividad grupal, destinada a trabajar las emociones por medio de lo estético y lo expresivo. Ante la adversidad de la situación decidimos realizar ejercicios de relajación para volver a la calma, cantamos canciones y continuamos con las actividades, haciendo pausas de tanto en tanto para volver a recuperar su atención, la ansiedad de los niños me interpelaba en un largo sonar de ecos que me hacían cosquillas y me sacudían en interrogantes espesas. Nosotras seguíamos adelante, tratando de encontrar un equilibrio entre lo que se esperaba de nosotras y lo que los niños realmente necesitaban.

Aquel día, cada ajuste parecía un laberinto sin salida, cada ajuste parecía erróneo. Aun así, decidí perseverar; ya que sostener la flexibilidad me permitía conocer el trasfondo de lo que acontecía. En ese momento ¡PAM! Como una llama que se enciende con fulgor en el pábilo, justo cuando sobredimensionaba todo con racionalidad fría, me invadió una inquietud, como mediadora de la experiencia estética y espectadora al mismo tiempo. En ese momento dejé de hipotetizar y buscar señuelos que solo me escindían del presente, giré la cabeza y observé nuevamente las obras en las que trabajábamos: *El Guernica* de Picasso y *El columpio* de Fragonard. Pero esta vez, las contemplé con ojos diferentes, apartándome del criterio de selección y la planificación de la propuesta cuyo objetivo pedagógico-didáctico era utilizar las pinturas para contrastar las emociones representadas en cada una de ellas. Y me conecté con el recuerdo de cómo me impactaron a mí esas pinturas la primera vez que las vi.

¿Tuve una respuesta inmediata para describir lo que estaba viendo? ¿Podía expresar esa respuesta con palabras o necesitaba otro medio para comunicar qué me provocaba ver esas obras? Fue entonces cuando se me ocurrió proponerles a los niños dibujar con tizas en el suelo algo que captara su atención en los cuadros que estábamos observando. Y así, como si estuvieran sincronizados, se acostaron en el suelo y tomaron las tizas; comenzaron a dibujar y narrar la historia del toro que grita en *El Guernica*, cuestionando por qué era gris en lugar de estar lleno de colores, y reflexionando sobre por qué la lámpara lanzaba chispas desde lo alto.

En ese vaivén se aproximaron al cuadro de Fragonard, tomando las tizas y tachando detalles que les inquietaban, como la escultura de dos niños en el fondo y la figura de Cupido, detalles imperceptibles quizá al ojo adulto. Aunque la tensión aún era palpable por el peso de la incertidumbre, encontramos momentos de conexión genuina con los niños. Claudia Soto y Rosa Violante, al hablar de las experiencias estéticas, subrayan que las obras de arte ofrecen múltiples miradas y lecturas que se completan de manera polisémica en la percepción del observador que se comunica con ellas. Al presentar los cuadros, planteamos la pregunta: ¿Qué ven? ¿Cómo están los personajes?

En el contexto en que lo desarrollamos, nos sentimos abrumadas; pensamos que dar tiempo para contemplar las obras solo dispersaría más al grupo de niños. Sin embargo, al reflexionar sobre lo sucedido y observar más detalles, comprendo que interpretar una obra va más allá de las palabras, nos pasa por el cuerpo. La actividad improvisada de dibujar con tizas en el suelo, permitió a los niños conectar





de manera profunda y auténtica con las obras de arte, revelando que la interpretación, las emociones y la percepción siempre trascienden la posibilidad de las palabras, como aquella frase que sembró en su prosa Julio Cortázar «*Las palabras no alcanzan cuando lo que hay que decir desborda el alma*».

Sobre esta línea fronteriza que traza, en primer lugar, lo más difícil: poner en palabras la incomodidad y no sentir culpa. Significar las tensiones que se producen entre los cimientos teóricos que nos componen y los cimientos teóricos que

componen a los otros que me están viendo en sincronidad con los desafíos que impone la práctica en la inmediatez, impredecibilidad y simultaneidad. Todo ello resumido en la siguiente incógnita: ¿Lo estoy haciendo bien? Un latido que solidifica los lazos entre la reflexión y el acto, entre la teoría y la práctica; como un susurro en la penumbra que revela el misterio de ser y hacer.

Mirar con ojos de niño me ayudó a entender la sala como un cascarón de intimidad que construimos juntos. Así, identifiqué cómo la mirada de los otros que irrumpían en la sala no solo me afectaba a mí, sino también a la dinámica del grupo. Aquella intimidad y equilibrio se resquebrajaba con cada nuevo observador. No necesariamente era un extraño, sino que el peso de

observarme a mí misma me convertía en un otro, un panóptico internalizado, mirar por el rabillo de aquel día me permitió comprender que estaba tan preocupada en resolver lo que acontecía que me olvidé de lo más importante: estar, estar en cuerpo y en alma. Porque los niños perciben esa incorporealidad que se da incluso desde la corporalidad misma, el niño necesita la retroalimentación de la emoción y siempre tener las puertas abiertas a la realidad fluida, múltiple y en constante devenir que es la sala, un «*caosmos*» como conceptualizan Deleuze y Guattari.

Al final, comprendí que tal vez la clave no estaba en apaciguar el torbellino, sino en abrazarlo, en reconocer que dentro de esa marea de sonidos y movimientos había un ritmo propio, una melodía oculta que solo podía ser escuchada si dejábamos de intentar controlarla y nos permitíamos ser parte de ella. Era en esos momentos de duda y confusión cuando la pregunta sobre las recetas se hacía más urgente. La sala seguía siendo un torbellino de energía, y la teoría parecía evaporarse. Me pregunté en la soledad de mi mente: ¿Hay recetas? Mientras intentaba aplicar todo lo que aprendí durante el cursado, me encontraba con la realidad cruda que me presentaba la sala, donde las teorías parecían disolverse en el aire. Aprendí que, a veces, la mejor enseñanza surge de la tensión, del esfuerzo por equilibrar las expectativas externas con las necesidades internas de los niños.

Mirar con ojos de niño me ayudó a entender la sala como un cascarón de intimidad que construimos juntos.

Bibliografía:

- Cortázar, J. (1963). *Rayuela* (Capítulo 93). Editorial Sudamericana.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia 2*. Editorial Pre-Textos.
- Soto, V., & Violante, R. (2016). *Experiencias estéticas en los primeros años*. Editorial Paidós.
- Rattero, C. (2013). Los descuajeringadores. *Revista Laberinto*.
- Roget, À. D. (s.f.). *El profesional reflexivo* (D.A. Schön).

