

RELATOS DE EXPERIENCIAS PERSONALES EN EL JARDÍN DE INFANTES POTENCIADOS POR UN DISPOSITIVO DE FORMACIÓN DOCENTE



Recounts of Personal Experiences in Kindergarten Strengthened by A Teacher's Training Device

Relatos de experiências pessoais no jardim de infantes potenciados por um dispositivo de formação docente

RECIBIDO: 17 DE NOVIEMBRE DE 2013

EVALUADO: 12 DE DICIEMBRE DE 2013

ACEPTADO: 20 DE DICIEMBRE DE 2013

Soledad Manrique (Argentina)
Universidad de Buenos Aires
Doctora en Educación
solemanrique@yahoo.com.ar



RESUMEN

Este artículo, resultado de investigación, presenta la comparación entre actividades de relato de experiencias personales previas y posteriores a un dispositivo de formación en el que participaron 12 maestras de jardines de infantes, que atienden a niños en situación de vulnerabilidad social. El objetivo consiste en mostrar los cambios que la formación suscita y lo que estos cambios implican respecto de las oportunidades de desarrollo de la narrativa infantil. Por medio del análisis multirreferenciado del análisis de contenido y del método comparativo constante se encontraron modificaciones que afectan a cuestiones instrumentales, sociales y psíquicas de la clase, que implican mayores oportunidades para el desarrollo de la narrativa infantil.

PALABRAS CLAVE: Relato de experiencias personales, formación docente, cambio en las prácticas, narrativa.

ABSTRACT

This paper, a research result, presents the comparison between activities recounting personal experiences, both previous and subsequent, to a training device in which 12 kindergarten teachers of socially vulnerable children took part. The goal is to show the changes caused by formation, and what those changes imply regarding opportunities for developing the children's narrative. Through multi-referential analysis of content analysis and using the constant comparative method, there were found modifications that affect instrumental, social and psychological matters of the class, and which imply better opportunities to develop the children's narrative.

KEYWORDS: Recount of personal experiences, teachers training, change of practices, narrative

RESUMO

Este artigo, resultado de pesquisa, apresenta a comparação entre atividades de relato de experiências pessoais prévias e posteriores a um dispositivo de formação no qual participaram 12 professoras de jardins de infantes, que atendem a crianças em situação de vulnerabilidade social. O objetivo consiste em mostrar os câmbios que a formação suscita e o que estes câmbios implicam a respeito das oportunidades de desenvolvimento da narrativa infantil. Por médio da análise multi-referenciado da análise de conteúdo e do método comparativo constante se encontraram modificações que afetam questões instrumentais, sociais e psíquicas da classe, que implicam maiores oportunidades para o desenvolvimento da narrativa infantil.

PALAVRAS CHAVE: relato de experiências pessoais, formação docente, câmbio nas práticas, narrativa.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Manrique, S. (2014). Relatos de experiencias personales en el jardín de infantes potenciados por un dispositivo de formación docente. *Panorama*, 8(14), 20-32.

INTRODUCCIÓN

Soledad
Manrique I

¿Cuánto hace que no te preguntas qué finalidad cumple lo que haces? ¿Para qué sirve? ¿Por qué lo haces? Con estas preguntas iniciamos en Buenos Aires una serie de dispositivos de formación docente en el nivel inicial en los que encontramos con sorpresa que muchos docentes jamás se las habían formulado.

La cuestión que nos ha llevado al diseño de estos dispositivos de formación ha sido si es posible modificar prácticas docentes altamente sistematizadas y automatizadas a lo largo de los años en docentes experimentadas. Interesaba analizar los cambios posibles en las prácticas basados en la participación en los dispositivos y las oportunidades de aprendizaje que significaban estos cambios para niños y niñas en situación de vulnerabilidad social.

Con este fin, se seleccionó un tipo de actividad que fuera habitual en los jardines de infantes y que fuera también relevante desde el punto de vista del desarrollo infantil: las actividades de relato de experiencias personales.

En este marco, nos preguntamos ¿qué espacio hay para un tipo de actividad tan relevante desde el punto de vista del desarrollo en la escuela infantil? ¿Cuánto tiempo se le otorga? ¿Cuántas oportunidades reales tienen los niños y niñas de hacer oír su propia voz en la escuela? En el presente trabajo intentaremos dar una respuesta a estas preguntas a partir del análisis de la “ronda”, también llamada tiempo de compartir. Esta actividad típica se realiza a comienzo del día escolar con una modalidad de grupo total. Si bien cumple con objetivos que pueden variar según la escuela y la maestra, como veremos, en todos los casos se la considera como la instancia privilegiada para la inclusión de la experiencia extraescolar de niños y niñas. Las maestras señalaron que esta era la actividad en la cual tenían lugar con más frecuencia relatos de experiencias personales en el jardín de infantes.

Luego analizaremos y compararemos las actividades de ronda con otras realizadas por las mismas docentes luego de participar en el dispositivo de formación diseñado y volveremos a formularnos las mismas preguntas, considerando las modificaciones observadas respecto de las oportunidades de desarrollo que las actividades presentan a los niños y las niñas.

Poner de manifiesto los cambios que la formación puede suscitar y cómo afectan la calidad de los espacios educativos que los niños y las niñas habitan resulta un primer paso hacia el compromiso ético con los sectores más vulnerables de la población.

MARCO TEÓRICO

Relatar una experiencia personal implica seleccionar, recuperar de la memoria y poner en palabras un evento vivido, de modo tal que el oyente pueda compartirlo con el narrador. Se trata de una reconstrucción de los hechos desde un posicionamiento adoptado en relación con otros y con lo ocurrido (Arfuch, 2010; Ochs y Capps, 1996).

Para que una vivencia —asociada a la impresión emocional que produce un acontecimiento— se convierta en relato, es necesaria una “elaboración secundaria” (Benjamin, 1999). Esta consiste, según Freud (Laplanche y Pontalis, 1996), en el procedimiento que se lleva a cabo al convertir el material de un sueño en contenido manifiesto para volverlo inteligible en la vigilia. Al convertir una vivencia en relato, realizamos una tarea análoga que consiste en seleccionar parte del material de la vivencia y organizarlo, sometiéndolo a una interpretación. Al ponerlo en palabras, le damos forma y lo dotamos de sentido. Creamos un relato recreando la vivencia, transformándola. Cuando relatamos, pues, nos transformamos a nosotros mismos. La transformación que sufre la vivencia, al ser sometida a la elaboración secundaria y tomar forma, la convierte en experiencia, aquello que se considera “valioso” de ser contado (Larrosa, 2003).

La experiencia así entendida no está ni totalmente dentro del *yo* ni totalmente fuera de él, sino que es una co-construcción en el encuentro con la otredad. Y el *yo*, a su vez, no precede a la experiencia, sino que nace con ella (Jay, 2009), al proyectarnos de determinada manera ante nuestros oyentes y ante nosotros mismos dando cuenta de nuestra singularidad. Esta versión de nosotros que producimos —estas historias que nos contamos— nos constituyen (Larrosa, 1995; Arfuch, 2010). De ahí que los relatos de experiencias personales puedan ser pensados como eslabones que componen la cadena de la propia biografía.

En esta línea, pues, el relato de experiencias cobra un valor especial, ligado al desarrollo de la identidad. Desa-

Panorama I
pp. 20-32 I
Volumen 8 I
Número 14 I
Enero - Junio I
2014 I

rollar el hábito y la habilidad de relatarse a uno mismo y a los otros la propia vida, aprender a “narrativizar” la experiencia, constituye una necesidad vinculada al desarrollo de la identidad y del autoconocimiento.

Si bien de acuerdo con estudios evolutivos (Nelson, 1996) los relatos de experiencias personales constituyen la primer forma narrativa en desarrollarse, narrar una experiencia personal de modo que resulte suficientemente atrayente como para ser escuchada, que sea asimismo comprendida por los oyentes tal y como el narrador desea transmitirla, es una tarea que involucra habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales.

El aprendizaje de estas habilidades se realiza a través de la interacción con otros en sus entornos cotidianos (Vygotsky, 1978) cuando expertos y aprendices realizan conjuntamente los procesos (Rogoff, 1997). La producción narrativa del niño puede ser entendida como una respuesta a las preguntas interiorizadas de los adultos en ese entorno (McCabe y Peterson, 1991). Es decir que el desarrollo de la habilidad para narrar depende de esas preguntas que ha interiorizado el niño en su entorno de crianza, que a su vez dependen del estilo interaccional que allí prevalece (Devescovi y Baumgartner, 1993). Esto implica que desde edades tempranas los niños cuenten con habilidades narrativas diferenciadas, relacionadas con el entorno del que provienen y con la oportunidad que han tenido de ensayar en dicho entorno.

Estudios realizados en el jardín de infantes (Cazden, 1991; Poveda, 2003; Rosenberg y Manrique, 2007; Snow, 1983) en diferentes países han revelado que uno de los momentos privilegiados en los que se producen relatos de experiencias es la ronda, también conocida con el nombre de círculo, asamblea, *sharing time* ('tiempo de compartir'). Estos estudios han mostrado la gran variedad de formas y de objetivos pedagógicos a los que se orienta esta actividad, entre los que prevalecen: el vínculo con el entorno extraescolar (Poveda, 2003), la transmisión de información sobre la jornada escolar, el establecimiento de normas de funcionamiento y la organización en el aula (Méndez y Lacasa, 1997) y la preparación para la alfabetización (Michaels, 1988).

Ahora bien, la forma que asumen estas actividades y los objetivos que persiguen dependen, en gran medida, del modo en que cada docente percibe e interpreta dicha

actividad. Desde esta hipótesis de la que partimos, la práctica de enseñanza de cada docente se apoya en el propio modelo mental o perspectiva, constituido por esquemas de percepción, valoración y acción que han sido construidos en la experiencia cotidiana (Zeichner, 1994) y que suelen ser implícitos (Pozo, 2003).

La formación docente, pues, estará, en esta concepción, orientada a favorecer una transformación subjetiva por medio del trabajo sobre el modelo mental de los docentes. El modelo mental o perspectiva (Jones et al., 2011) está constituido por representaciones personales sobre la realidad externa construidas por cada individuo a lo largo de su experiencia vivida. Del mismo modo que un esquema, el modelo mental proporciona la base sobre la cual se toman las decisiones, se actúa y se incorpora nueva información.

En este trabajo, asumimos que el cambio de perspectiva producirá alteraciones en las prácticas de enseñanza. Se trata de una concepción de formación de tipo clínico (Souto, 2010), que involucra un acompañamiento individual de cada uno de los sujetos en su singularidad.

La reflexión es la vía que se propone para lograr esta transformación (Barbier, 1999), porque permite la reconstrucción de las situaciones atendiendo a características previamente ignoradas, la reconstrucción del sujeto mismo mediante la toma de conciencia de su actuar y la reconstrucción de los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como válidos (Zeichner, 1994). A partir de este proceso llevado a cabo con otros, se van construyendo nuevos modelos mentales (Jones et al., 2011) que se internalizan (Vygotsky, 1978), dando lugar al cambio en las prácticas.

Diversos trabajos han mostrado ya la incidencia en la modificación de las prácticas docentes, de dispositivos de formación basados en estas premisas (Barbier, 1999; Ferry, 1997; Souto, 2004) y también las dificultades que conlleva esta transformación (Atkinson y Claxton, 2000; Pozo, 2003).

El objetivo de este trabajo es mostrar los cambios que un dispositivo de formación docente ha suscitado en actividades en las que se relatan experiencias personales llevadas a cabo en jardines de infantes que atienden a niños en situación de vulnerabilidad social y lo que estos

cambios implican respecto de las oportunidades de desarrollo de la narrativa infantil, aspecto clave para estos niños en especial.

Soledad
Manrique I

METODOLOGÍA

Participantes: 12 maestras que se ofrecieron voluntariamente, pertenecientes a dos jardines de infantes situados en barrios urbano-marginados de Buenos Aires (Argentina). Cada una de ellas tenía una formación equivalente y por lo menos siete años de ejercicio de la profesión. Cada una estaba a cargo de un grupo de entre 26 y 30 niños de entre 3 y 5 años, provenientes de sectores sociales desfavorecidos, con bajos niveles educativos, un total de 342 niños.

Procedimiento: el estudio se llevó a cabo en tres etapas: antes, durante y después del dispositivo de formación. Antes y después del dispositivo de formación se filmaron actividades de relatos de experiencias personales a cargo de cada docente y se realizaron entrevistas en profundidad.

El dispositivo de formación: tuvo una duración de dos meses, con una instancia grupal y una individual. La instancia individual involucró dos sesiones. En la primera se llevó a cabo una versión adaptada de lo que Clot (2006) denomina autoconfrontación simple: se visualizó la actividad videofilmada de relatos de experiencias del propio docente, quien se llevó su propia clase transcrita para analizarla, con una guía proporcionada para tal fin. En la segunda instancia se compartió con el formador el análisis realizado sobre la clase.

La instancia grupal involucró cuatro encuentros de 90 minutos realizados en horario extraescolar, en los que se llevaron a cabo análisis de clases visualizadas en video de otros docentes y discusión sobre los procesos lingüísticos y cognitivos que cada modo de intervención favorecía.

Recolección y análisis de datos: se transcribieron en detalle para su análisis todas las clases videofilmadas previas (12) y posteriores (12) a la participación en el dispositivo y las 24 entrevistas en profundidad a los docentes participantes.

La recolección de datos y el análisis se llevaron a cabo por dos investigadores, con 90 % de acuerdo interjueces.

El inicio del proceso es el análisis multirreferenciado de clases escolares (Souto, 2005) desde las perspectivas instrumental (Doyle, 1983), social (Maisonneuve, 1977) y psíquica (Bion, 1980) de las 24 clases observadas. Para analizar las 24 entrevistas previas y posteriores al dispositivo de formación, se empleó el análisis de contenido (Krippendorff, 1990). Una vez que cada situación y cada entrevista ha sido analizada, comienza el empleo del método comparativo constante.

Se procede de la siguiente forma:

Los resultados de estos dos tipos de análisis constituyen una primera serie de categorías que conforman “datos sueltos”. Se procede a leer estos datos de manera exhaustiva, a captar temas emergentes y a agruparlos en unidades, tal como describe Sirvent (1996), bajo un mismo título que suele ser una categoría de mayor grado de abstracción (por ejemplo, sentido de la actividad para el docente —el para qué—). Se trata del proceso de “codificación abierta”. Dentro de esta categoría se van distinguiendo recurrencias mientras se avanza en la lectura del análisis de los datos y tipos diferentes dentro de la misma categoría (siguiendo con el ejemplo sentidos de la actividad distintos). Se agrupan luego todos los incidentes que representan cada categoría creada. Luego se refinan las categorías buscando elementos comunes y no comunes, así como atributos diferentes entre los incidentes de una misma categoría, de menor abstracción que son sus propiedades. Se escriben luego las definiciones de cada categoría que involucran sus propiedades, lo cual consiste en una teorización. Se continúan comparando datos hasta lograr nuclear las categorías en otras más abarcativas que constituyen un eje de relaciones que es aglutinador de significado. Este es el proceso que Strauss y Corbin (1990) denominan “codificación axial” y que se aprecia en el trabajo al formular hipótesis que constituyen proposiciones en las que se ponen en relación diferentes categorías (siguiendo el ejemplo del sentido de la actividad, se relaciona la modificación en relación con el sentido de la actividad de relato antes y después del dispositivo de formación para los docentes con otras cuestiones, como las decisiones que los docentes toman, los esquemas de percepción valoración y acción). Las categorías creadas inicialmente mediante la codificación abierta fueron las siguientes:

Panorama I
pp. 20-32 I
Volumen 8 I
Número 14 I
Enero - Junio I
2014 I

- Sentido de la actividad para el docente (el para qué).
- Grado de completud de los relatos de experiencias personales (considerando la estructura de la narrativa que Lavov [1972] propone, que incluye resumen, orientación en tiempo y espacio, complicación, resolución del conflicto, una coda —que se utiliza muy poco en español, en la que se preanuncia el final a partir de una pregunta del tipo “¿Y luego que pasó?”— y evaluación).
- Responsabilidad en la construcción de los relatos (auto- o heteroestructurado según quien inicia el relato —a quien responde el deseo de narrar—).
- Tipo de preguntas formuladas por la docente (abiertas o cerradas, con diferentes focos).
- Grado de contingencia semántica entre las intervenciones de la docente y los niños.
- Distribución de turnos de habla.
- Control disciplinario.
- Presencia o no de juicios de valor explicitados por la docente sobre el contenido narrado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Presentaremos, en primer lugar, la descripción de las características que asumen las 12 actividades de relato de experiencias personales previas a la participación en el dispositivo. En segundo lugar, presentaremos las características que asumen luego del dispositivo de formación. Completaremos esta información con el análisis de las entrevistas realizadas a las docentes. Discutiremos también los cambios observados en las actividades respecto de las oportunidades de desarrollo de la narrativa que representan para los niños.

RELATOS DE EXPERIENCIAS EN LA RONDA ANTES DEL DISPOSITIVO DE FORMACIÓN

En primer lugar, se observa que, durante la ronda, las actividades fundamentales consisten en cantar canciones de bienvenida, escribir la fecha, contar a los niños presentes y a los ausentes dividiendo en algunos casos los niños de las niñas y realizando operaciones e inclusive reconocer o escribir sus nombres para realizar este conteo. Se trata de rutinas que involucran el desarrollo de los precursores de la alfabetización, donde predomina un tipo de tarea cognitiva que demanda de los niños un procedimiento estandarizado, la repetición de fórmulas (Doyle, 1983), como copiar las letras de su nombre. Estas rutinas involucran alrededor de 20 minu-

tos de tiempo y, en muchas oportunidades, consisten en el contenido exclusivo de la actividad de ronda. En las situaciones en las que sí tuvieron lugar algunos relatos de experiencias, se desarrollaron siempre luego de estas actividades iniciales y cuando el grupo ya comenzaba a estar más disperso.

Se observaron dos tipos de situaciones. En algunos casos, ante una pregunta de la maestra, varios niños dan una sola respuesta breve, a veces monosilábica o carente de información relevante que singularice el evento relatado. (M: ¿Qué hicieron el fin de semana? / A: Yo fui a McDonalds. / A: Yo también. / A: A mí, mi mamá me llevo a McDonalds. / A: Yo fui a la plaza.) Se trata de lo que desde el punto de vista estructural consiste en el resumen del relato (Lavov, 1972), pero muy pocos relatos llegan a desplegarse un poco. En estas escasas situaciones de relatos desplegados, la información que brindan los niños se encuentra fragmentada y muchas veces resulta de difícil comprensión para los oyentes. (A: A mi primo le sacaron el chupete. / M: ¿Al bebe o a Lucas? / A: A mi primo. / M: ¿Lucas? / A: Sí, el doctor. / M: ¿El doctor se lo sacó? ¿Vieron? / A: Porque tiene una mamadera gigante de chupete. / M: Vieron, el doctor le dijo que no tiene que tomar más y se lo sacó, muy bien el doctor. Yo fui a unas casas a hacer unas visitas y ví unas mamaderas..., me espanté... (continúa hablando en contra de los chupetes).

Las intervenciones de las docentes, de hecho, están predominantemente centradas en dirigir el relato en función del propio interés docente, sobre todo cuando se trata de relatos heteroestructurados (iniciados por ellas). (M: ¿Hizo una fiesta mamá? / A1: No. / M: ¿Y qué pasó que había tanta gente? / A2: ¡Si hizo una fiesta!). De modo que, muchas veces no son semánticamente contingentes con la intervención infantil, tanto porque cambian de tema (A: Jugamos a la play. / M: A la play jugaste con los nenes. ¿Y había torta también? / A: Sí), como de sentido (A: ¡Y tocaron todas mis cosas! / M: Vos le prestabas tus cosas) o porque no consideran la carga afectiva que conlleva (M: ¿Qué querés contar? / A: Que yo me caí cuando era chiquito, me caí de la cuna con la Eve. / M: Sí, ¿nada más? / A: Después lloramos. Con la Eve. / M: ¡Ah! A ver Tiago, vení a la ronda porque si no escuchas a los nenes.)

Como muestran los ejemplos, prevalecen las preguntas cerradas que cambian el tema de conversación propues-

to por el niño o la niña y guían las respuestas en función del interés del docente, interés que, muchas veces, implica la transmisión de valores morales, tal como se observa en uno de los fragmentos previos.

Otro de los aspectos a los que dan prioridad las docentes es la participación de muchos niños en un breve lapso, lo cual repercute en que muchos niños dicen poco (A1: Yo también fui a la plaza. / M: Vos también fuiste a la plaza / A2: Ayer vi la luna. / M: ¿Quién te llevó a ver la luna? / A2: Mi mamá. / A3: Ayer fui con mi mamá a jugar a la pelota. / M: ¡Muy bien! ¡Cuántos paseos que hicieron!) Por otra parte, la falta de preguntas que ayuden a expandir el relato que algunos niños inician con un resumen contribuye a que estos no se desplieguen (A: Vi una película. / M: ¿Viste una película? / A: Asiente. / M: ¡Qué lindo!)

En muchos casos las docentes se focalizan en el control de la comunicación para mantener la disciplina y el orden. Se registran largas conversaciones en torno al comportamiento (M: Pero no le voy a poner a nadie sellito... ¿Estaban escuchando requeté lindo? / Algunos nenes responden que sí; hay ruido y no se logra comprender lo que dicen. / A: Juan no se quiere sentar como indio. / M: Juan, sentáte bien. / Juan: ¿Y Malena? [que está recostada]).

Si bien las docentes controlan la comunicación o pretenden hacerlo, situándose en el centro de las redes de comunicación (Maisonneuve, 1977), se observó la coexistencia de circuitos paralelos al circuito formal de comunicación, sobre todo desde el nivel analógico (niños que se mueven mientras el resto intercambia en torno a la tarea). Es decir que la subestructura de orden (Doyle, 1983) permanentemente obstaculiza el desarrollo de la tarea, que aunque con dificultades se sostiene al menos para parte del grupo, no obstante muchas veces no involucra el relato de experiencias. El hecho de que las docentes no asignen turnos de habla dificulta que cada relato pueda ser desarrollado: algunos niños hablan cuando lo desean aun interrumpiendo los relatos de otros. (A1: Hay unos, como se llama, unos osos marinos, no, como... / M: Interrumpe: ¡Abigail! / A2: Yo fui cuatro veces al zoológico. / M: ¡Enzo! [llamándole la atención]).

Desde la perspectiva psíquica, se observa por parte de las maestras cierta intolerancia al ruido y temor a la

pérdida de control. De hecho, muchas de las decisiones que toman responden a una necesidad de simplificar y “ordenar” el ambiente que viven como caótico. En este marco, se comprende el predominio de actividades rutinarias y automatizables, como contar cuántos niños están presentes, que, como señala Doyle (1983), por su alta predictibilidad, permiten mayor control. Sin embargo, si bien estas actividades pueden ser necesarias, su predominio en el momento del día que está supuestamente destinado a que los niños compartan sus experiencias extraescolares redundante en cierto vaciamiento de contenido y de sentido. En muchos casos, este vaciamiento de contenido tiene como correlato en la actividad mental grupal psíquica la huida de la tarea, en términos de Bion (1980), un supuesto básico de ataque, fuga.

Las entrevistas proporcionan datos acerca del sentido que las maestras atribuyen a la situación de ronda: esta situación responde, según la mayoría de ellas, al objetivo de “respetar turnos” y de “trabajar el silencio y la escucha”, entendida como una capacidad atencional que debe desarrollarse como requisito para que luego niños y niñas sean capaces de comunicarse entre sí. De esta manera, una habilidad, como la atención, que es requisito para la actividad de relatar una experiencia personal y escuchar el relato de otro, se convierte en un objetivo en sí mismo y reemplaza otros objetivos posibles. Las maestras suponen además que la atención es una capacidad desvinculada del objeto al cual se atiende, que no depende del contexto o del interés que aquel puede suscitar. Es decir que hay niños que “pueden” y otros que “no son capaces de prestar atención”.

Consideran como otro de los objetivos de la actividad de ronda el trabajo con algunos precursores de la alfabetización, como la escritura del nombre propio, a la cual destinan gran parte de esta actividad. El objetivo más vinculado a la narrativa que mencionan solo algunas es el de “expresarse”, entendido como cualquier manifestación lingüística. De hecho, el concepto de relato de experiencia personal aparece en el discurso de las maestras con vaguedad, y confundido con el habla en general. Cualquier intercambio con los niños, no importa su temática, es considerado por ellas como un relato de experiencias. (“A veces prefiero cuando vamos al parque, me voy sentando en determinados lugares y les pregunto, “¿Qué estás haciendo?”, y charlamos, entonces es como que la charla y la escucha está”.)

Los relatos en los jardines cumplen, en muchos casos, la función de servir de testimonio frente a situaciones de conflicto entre los niños o de proporcionar información sobre cada niño para realizar las evaluaciones. En estos casos, el intercambio es cara a cara con la maestra, no durante la ronda.

Al indagar acerca de las dificultades que la producción de relatos por parte de los niños les acarrea, las maestras responden a partir de las dificultades que los mismos niños tienen: para escucharse y para respetar los turnos (“Les cuesta escucharse”/ “Hablan todos juntos, todos quieren participar”/ “Son siempre los mismos los que hablan”), que algunas vinculan con su propia dificultad para asignar los turnos (“Trato de que hablen todos”) y la dificultad de los niños para recordar eventos y seleccionar experiencias interesantes (“Todos te cuentan lo mismo. Se copian. Empieza uno y después todos dicen lo mismo”) vinculada a la dificultad de ellas de elicitar experiencias, que no es registrada.

Estas dificultades son también empleadas como argumento para justificar la baja frecuencia de la actividad o su brevedad (“Les cuesta escucharse, a todos los niños, por eso también es que es cortito”/ Igual mucho no cuentan, van como repitiendo lo del otro, así que es aburrido”/ “Yo pregunto si alguien tiene algo para contar importante, pero se quedan ahí pensando o levantan la mano y después no saben qué decirte”).

En resumen: se podrían avanzar dos hipótesis generales acerca del lugar adjudicado a los relatos de experiencias personales por parte de las maestras:

En primer lugar, la habilidad narrativa que permite poner en palabras una experiencia no es considerada un contenido válido al que se le otorgue un lugar en la agenda cotidiana de los jardines de infantes observados (“Es un ratito, un ida y vuelta, cortito”). Si bien el aprendizaje de la lengua es un objetivo que se enuncia permanentemente, parecería ser que se trata de algo que, por un lado, es “natural”, de modo que se adquiriría sin una intervención en particular por parte del adulto, en situaciones calificadas de “espontáneas” y sin necesidad de ningún tipo de estrategia específica.

En segundo lugar, la dificultad que las maestras señalan en relación con la pérdida del control del grupo que

perciben en mayor medida con consignas, como la de relatar una experiencia, podría constituir uno de los motivos por los cuales las maestras prefieren no llevar a cabo estas tareas y se vuelcan a tareas más mecánicas y predecibles, como la de copiar el propio nombre, que movilizan menos a los niños. En este sentido, sería el criterio pragmático, ligado al logro de una gestión de clase adecuada, el que estaría primando en las decisiones de las maestras.

RELATOS DE EXPERIENCIAS EN LA RONDA DESPUÉS DEL DISPOSITIVO DE FORMACIÓN

Las actividades de ronda observadas luego del dispositivo de formación se distinguieron sustantivamente de las previas en 10 de los 12 casos estudiados. Los cambios observados afectan la cantidad de tiempo destinado a los relatos, su grado de completud y su claridad, la cantidad de turnos de habla destinada a cada niño que relata, el papel de los niños oyentes y las intervenciones docentes: su foco atencional, su grado de contingencia semántica, el tipo de preguntas.

La tarea (Doyle, 1983; Mazza, 2013) durante las actividades de ronda observadas luego del dispositivo de formación consistió en la producción de relatos por parte de los niños. De modo que las otras rutinas que se realizaban —escribir el nombre, etc.— ocuparon solo un tiempo reducido. Eso dio lugar a que hubiera tiempo y disponibilidad atencional de los niños para producir y atender a mayor cantidad de relatos. De hecho, se observó un mínimo de dos narrativas desarrolladas en cada ronda, con resumen, orientación, complicación, resolución y evaluación (Labov, 1972). Los relatos variaron en relación con la edad de los niños; los relatos de los niños de 3 años fueron más breves y más incompletos, y estuvieron más ligados al contexto concreto de producción: a objetos visibles en el entorno, por ejemplo. Al igual que en las situaciones previas al dispositivo, los relatos fueron autoestructurados (iniciados y estructurados por los propios niños) y heteroestructurados (producidos en respuesta a preguntas de otro).

Desde el punto de vista de la organización de la participación y en relación con la dificultad de los niños para escucharse y prestar atención, que mencionaban las docentes, se registraron una serie de estrategias que permitieron el despliegue mencionado de narrativas más completas. Entre estas, se pueden nombrar la distribu-

ción de los turnos de habla, “protegiendo” el turno del narrador (“Ahora está hablando Brian, vos ya contaste ayer. Lo escuchamos y si querés le podés preguntar algo”), el establecimiento de un nuevo contrato didáctico con los niños y las niñas que implicaba que solo dos o tres relatarían una experiencia por día y la asignación de un papel diferenciado a los niños oyentes; por ejemplo, el de reporteros que podían formularle preguntas al narrador, para que hacer silencio y escuchar al compañero tuviera un sentido para los niños. Efectivamente, el análisis mostró la presencia de menos circuitos paralelos de conversación (Maisonneuve, 1977) y de mayor participación de niños y niñas oyentes en el relato del narrador, formulando preguntas. La asignación de un papel más activo y específico para el oyente —formular preguntas— le puede haber otorgado un sentido a la escucha, que antes no tenía. Como consecuencia, menos niños y niñas tomaron la palabra, pero durante más tiempo y turnos y con menos interrupciones.

Por otra parte, el hecho de que los relatos fueran más completos implicó la aparición de lo novedoso y singular, aquello que vuelve interesante un relato. Podríamos pensar que este podría ser otro de los factores asociados con la participación como oyentes de los niños y las niñas que no narran: al interesarse auténticamente por el relato escuchado, los niños y las niñas oyentes se verían menos impelidos a interrumpir o distraerse.

Desde el punto de vista de las docentes, si bien quienes mostraban dificultades para el manejo disciplinar en la actividad previa al dispositivo no modificaron ese aspecto, al tener que atender en menor medida al control y coerción, con motivo de la mayor participación infantil en el circuito formal de comunicación, pudieron destinar mayor atención a los relatos mismos y su contenido.

Ahora bien, la aparición de relatos de experiencias más desplegados, que antes no tenían lugar, puso en evidencia las dificultades que enfrentan los niños y las niñas para poder hacerse entender tanto en relación con el uso del lenguaje como de orden fonológico, la no inclusión de información necesaria para que alguien que no estuvo presente comprenda la situación, la alteración de la secuencia de episodios en el tiempo, la ausencia de algunos nexos causales importantes para la coherencia del relato, el uso excesivo de deícticos que no permite que el discurso sea descontextualizado, la pronunciación poco discriminada de los sonidos de las palabras, entre otros.

Esta evidencia, en relación con la dificultad de narrar, se manifestó también para las maestras, quienes reconocen, luego de la formación, que relatar una experiencia no implica habilidades que se desarrollan espontáneamente, como ellas creían, sino que es imprescindible su colaboración para andamiar la producción narrativa.

En efecto, los relatos no fueron producidos por los niños de modo independiente, sino que la participación docente se manifestó como fundamental en todos los casos. En primer lugar, para contribuir a su evocación. Con este fin, las maestras recurrieron a diversas estrategias, tales como contar un cuento, con el cual los niños y las niñas relacionaron experiencias propias o relatar las maestras una experiencia, a la cual los niños y las niñas luego asociaron alguna experiencia personal (“Los niños y las niñas estaban contando a los gritos qué juegos conocían de un parque, sin llegar a desarrollar los relatos. / M: ¿Les cuento algo del parque de la costa?) Podría pensarse que los relatos de las propias docentes funcionan como modelo para los niños, quienes, a partir de estas intervenciones, consiguieron elaborar relatos más completos que dan cuenta de lo singular.

En segundo lugar, las maestras se mostraron preocupadas por comprender y hacer comprensible el sentido que los niños y las niñas intentaban conferirle a su relato. Esto se manifestó en diversas intervenciones orientadas a clarificarlo: explicitaron los momentos en los que los relatos se tornaban incomprensibles (“Pero no te entendí todavía”), pidieron aclaraciones (“Espera, explicame primero dónde estaban y quiénes eran”) o realizaron expansiones y ofertas de significación, es decir, adjudicaron sentido a lo relatado dejando lugar a que el narrador confirmara o no dicho sentido (A: Estaba tomando la mamadera al revés. / M: ¿Al revés?, ¿cómo hizo para tomar la mamadera al revés? / A: Se dió vuelta. / M: ¿Quién, la mamadera o Sharon? / A: Sharon / M: ¡Ah!, ¿y dónde estaba sentada? ¿En el cochecito o la upa? / A: Estaba en la cuna.) Las maestras también repiten y resumen lo relatado, de este modo mantienen la información activada en la memoria, colaborando con la organización y jerarquización de la información proporcionada por el niño. Asimismo, las maestras completaron las cadenas causales, restituyendo los eslabones ausentes (A: Después se rayó de Batman / M: ¿Qué cosa se rayó? ¿El juego de Batman se rayó? / A: Sí / M: ¡Ah!, se rayó ¿y después no se puede usar? / A: No / M: Porque está roto / A: Y el señor lo va a arreglar.) Por

último, llevaron a cabo reconceptualizaciones de las participaciones infantiles (M: ¿Y los chicos no podían ir a la fiesta? / A: No, porque la otra fiesta es rechiquita y es reflaquita para los chiquitos. Mi mamá dijo que después cuando los chicos sean grandes se van a ir a las fiestas de las mamás / M: Claro, era una fiesta de grandes y los chiquitos no podían ir / A: Sí, pero cuando sean grandes ya van a ir / M: Van a poder ir / A: Sí.)

Todos estos movimientos discursivos implican una construcción compartida del relato y del sentido adjudicado entre maestra y el niño o niña narrador, que funciona como andamiaje a la narrativa. En el marco creado por este modo de llevar a cabo la actividad, se ponen en juego operaciones cognitivas muy complejas (Doyle, 1983). La evocación de un evento que es recordado como experiencia al seleccionarlo para ser relatado implica la recuperación de la memoria a largo plazo, por una parte. Por otra, la textualización requiere poner en palabras secuencialmente —linearizar— las representaciones mentales que el evento involucra que son de orden multimodal (olfativas, táctiles, visuales, auditivas, gustativas). Al relatarlo es necesario asimismo tener en cuenta qué información necesita el auditorio para comprender el relato. Se trata del aprendizaje del “estilo de lenguaje escrito” (Chafe, 1985) que se caracteriza por ser descontextualizado. Estas operaciones son facilitadas para los niños en la realización conjunta (Vygotsky, 1978): en colaboración pueden hacer con otro lo que no podrían hacer solos. Este andamiaje es tanto más relevante en cuanto consideramos que los niños internalizan las preguntas de los adultos y su producción narrativa constituye una respuesta a ellas (McCabe y Peterson, 1991; Devescovi y Baumgartner, 1993). En este sentido, podemos interpretar que las modificaciones registradas en las actividades de relato de experiencias luego del dispositivo de formación favorecen el desarrollo de las habilidades narrativas de los niños en mayor medida que las situaciones previas descritas. Y ratificamos la relevancia de esto agregando, con Jay (2009), que, dado que el yo nace de esta coconstrucción en el encuentro con la otredad, en el pasaje en que la vivencia se vuelve experiencia, el apoyo proporcionado al desarrollo de las habilidades involucradas en la narración implica también un soporte para el desarrollo de la propia identidad.

Desde la perspectiva psíquica, tanto en las clases como en las entrevistas se registró por parte de los docentes una mayor tolerancia a la pérdida de control involucrada

en el desconocimiento de las respuestas que los niños proporcionan, y el temor a no comprender lo que intentan relatar, resignando parte de su omnipotencia (“Es que en verdad cuando se entusiasman así y te quieren contar se arma lío, pero es porque están impacientes por contar. Vale la pena. Estoy aprendiendo a soportarlo”.) Y, de hecho, si bien se observó un nivel de ruido importante, el predominio de la actividad mental racional (Bion, 1980) permitió abordar la tarea de relatar y escuchar relatos. Este incremento de la tolerancia de las docentes parece haber sido uno de los factores fundamentales para modificar las actividades en 10 de los 12 casos considerados.

Sin embargo, se registraron dos aspectos que sufrieron menos modificaciones. En primer lugar, en relación con la presencia de juicios de valor sobre los contenidos de las narrativas infantiles, se observó la persistencia de aquellos en las situaciones posteriores al dispositivo de formación. Aun así, se pudo identificar una cuestión que atenúa el impacto obstaculizador que estos juicios habían demostrado tener en las situaciones previas: las docentes los reservan para el final del relato, una vez que este ya se ha desplegado (“¡Ah!, muy bien, hay que portarse bien cuando salen, si no las abuelas no los llevan más a pasear, porque sino las hacen renegar”.) De este modo, no se produce el efecto de silenciamiento que previamente se había observado.

Un segundo aspecto que cambió poco fue la tendencia a controlar el sentido del relato o su tema a través de preguntas cerradas, como se había ya revelado en trabajos previos (Rosemberg y Manrique, 2007). Esta tendencia resultó más pronunciada cuanto más pequeños eran los niños y más necesitaban del apoyo a su producción narrativa, poniendo de manifiesto el riesgo involucrado en este proceso de participación guiada (Rogoff, 1997): que se ignore el posicionamiento adoptado por el narrador (Arfuch, 2010; Ochs y Capps, 1996).

Este tipo de cuestiones que permanecieron inalteradas, al igual que las dos docentes cuyas actividades se mantuvieron similares antes y después de la formación, dan cuenta de un “núcleo duro” en las prácticas, una dificultad importante para modificarlas que ya han mostrado otros trabajos (Atkinson y Claxton, 2000; Pozo, 2003).

En rasgos generales, los cambios en las actividades de relato de experiencias personales mostradas han im-

plicado un cambio en el foco de las maestras quienes ubican como objetivo de la ronda, en las situaciones finales, no ya aprender a respetar los turnos de habla o a escuchar, sino el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños: se ha recuperado el objetivo pedagógico de la actividad. Se trata de darle su lugar a lo que los niños tienen para compartir, apoyando discursivamente esa producción narrativa, tal como se mostró, para que luego de hacerlo en colaboración los niños puedan narrar una experiencia completa de modo comprensible.

El cambio observado en las docentes también incluyó el reconocimiento de las dificultades que conlleva la producción de un relato y las posibilidades de los niños de lograrlo siempre que se preste el apoyo adecuado, aspecto que antes no se había tenido en cuenta.

Por último, otro de los aspectos fundamentales que sufrió un cambio significativo fue la concepción sobre lo que es un relato de experiencias. Tal como se mostró, las docentes pudieron diferenciarlo de otro tipo de géneros, y al otorgarle una identidad propia, reconocer así su relevancia.

Todos estos cambios observados están involucrando los esquemas de percepción, valoración y acción (Zeichner, 1994) que conforman los modelos mentales docentes (Jones et al., 2011), su perspectiva, su modo de comprender las situaciones y de actuar en ellas. Al comprender claramente qué es un relato de experiencias, las maestras perciben diferente las iniciativas infantiles de narrar y sus dificultades (esquema de percepción), le otorgan más importancia a la actividad de narrar durante la ronda (esquema de valoración), y por tanto le asignan más tiempo de clase (esquema de acción), porque reconocen las dificultades que conlleva relatar una experiencia para niños pequeños y la importancia que implica aprender a hacerlo (esquema de valoración). Por este mismo motivo, también colaboran más con la producción narrativa infantil por medio de preguntas (esquema de acción).

REFLEXIONES FINALES

En línea con otras investigaciones vinculadas a la formación docente (Barbier, 1999; Ferry, 1997; Souto, 2004) este trabajo proporciona evidencia empírica acerca de la posibilidad de incidir en la modificación de las prácticas docentes a través de la reflexión y también las

dificultades que conlleva esta transformación (Atkinson y Claxton, 2000; Pozo, 2003), verificadas en aspectos que no pudieron modificarse en general, así como en las dos docentes de las 12 que no manifestaron alteraciones en sus prácticas luego del dispositivo de formación.

¿Qué es lo que aprenden los niños en la ronda? ¿Qué sentido tiene esta actividad en las actividades previas al dispositivo? ¿Y en las posteriores cuando los cambios tuvieron lugar? Retomando estas preguntas iniciales, podemos afirmar, luego del análisis realizado, que el relato de experiencias personales se ha transfigurado: de constituir una actividad ausente durante la ronda, y poco valorada, cuyo sentido era ignorado por los docentes, se ha convertido en una actividad central vinculada al desarrollo infantil, priorizada por las docentes. Como tal ha conquistado su espacio en la agenda del jardín de infantes permitiendo que las voces infantiles tengan más oportunidades de hacerse oír, que lo vivido pueda ser convertido en experiencia a través de la producción de un relato y que los niños de menores recursos culturales cuenten con la oportunidad de obtener apoyo para ejercitar esta habilidad de narrar con hablantes expertos.

La relevancia de este aprendizaje para los niños debe ser leída en el marco más amplio de esta sociedad, en la que, tal como señala Agamben (2001), la experiencia se encuentra deslegitimada. Volver a legitimarla y apoyar el desarrollo del lenguaje que permite construirla y hacerlo con niños y niñas en clara desventaja social y cultural responde al compromiso de lograr una sociedad más justa. Este trabajo ha mostrado que la formación docente puede ser un camino válido en esta dirección cuando se consigue operar sobre los modelos mentales de los docentes (Jones et al., 2011). Esperamos que abra a la reflexión acerca de la importancia de alojar la experiencia infantil en la escuela a través de la restitución de espacios en los que se relata y, por tanto, se construye esta experiencia, y la importancia de formar docentes que puedan acompañar este proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Agamben, G. (2001). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
2. Arfuch, L. (2010). *La entrevista. Una invención dialógica*. Buenos Aires: Paidós.
3. Atkinson, T. y Claxton, G. (2000). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
4. Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación: evaluación y análisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas (Serie Formación de Formadores).
5. Benjamin, W. (1999). El narrador. En *Para una crítica de la violencia y otros ensayos* (2ª ed.). Madrid: Taurus.
6. Bion, W. (1980). *Experiencias en grupos*. Buenos Aires: Paidós.
7. Cazden, C. (1991). El discurso del aula. En M. Wittrock (ed.), *La investigación en la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
8. Chafe, W. (1985). Differences between speaking and writing. En D. Olson y N. Torrance (eds.), *Literacy, language and learning*. Norwood: Ablex.
9. Clot, Y. (2006). *A funcao psicológica do trabalho*. Río de Janeiro: Vozes.
10. Corbin, J. M., y Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
11. Devescovi, A. y Baumgartner, E. (1993). Joint reading a picture book: verbal interaction & narrative skills. *Cognition and Instruction*, 11(3-4), 299-323.
12. Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53, 159-199.
13. Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas (Serie Formación de Formadores, 6).
14. Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
15. Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós.
16. Jones, N. A., Ross, H., Lynam, T., Perez, P. y Leitch, A. (2011). Mental models: an interdisciplinary synthesis of theory and methods. *Ecology and Society*, 16(1), 46.
17. Krippendorff, K. (1990). *Método de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Paidós.
18. Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (1996). *Diccionario de psicoanálisis* (trad. F. Gimeno Cervantes). Barcelona: Paidós.
19. Labov, W. (1972). The transformation of experience in narrative discourse. En W. Labov (ed.), *Language in the inner city: studies on the black english vernacular* (pp. 354-396). Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
20. Larrosa, J. (1995). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
21. Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de babel*. Barcelona: Laertes.
22. Maisonneuve, J. (1977). *La dinámica de los grupos*. Buenos Aires: Nueva visión.
23. Mazza, D. (2013). La tarea en el marco de este estudio. Consideraciones teóricas. En D. Mazza (ed.), *La tarea en la universidad* (pp. 109-158). Buenos Aires: Eudeba.
24. McCabe, A. y Peterson, C. (1991). Getting the story: a longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill. En A. McCabe y C. Peterson (eds.), *Developing narrative structure* (pp. 217-253). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
25. Méndez, L. y Lacasa, P. (1997). El aula de una escuela de educación infantil: ¿qué buscamos y qué hay en ella? *Cultura y Educación*, 8, 73-88.
26. Michaels, S. (1988). Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso. En J. Cook-Gumperz (ed.), *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
27. Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
28. Ochs, E. y Capp, S. L. (1996). Narrating the self. *Annual Review of Anthropology*, 25, 19-43.
29. Poveda, D. (2003). Paths to participation in classroom conversations. *Linguistics and Education*, 14(1), 69-98.
30. Pozo, J. L. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Madrid: Morata.
31. Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Relatos de experiencias personales en el jardín de infantes potenciados por un dispositivo de formación docente

| Panorama
| pp. 20-32
| Volumen 8
| Número 14
| Enero - Junio
| 2014
| 31

32. Rosemberg C. R. y Manrique, M. S. (2007). Las narraciones de experiencias personales en la escuela infantil. ¿De quién es el relato? *Psykbé*, 16(1), 53-64.
- Soledad
Manrique |
33. Sirvent, M. T. (1996). Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año VN*, 9.
34. Snow, C. E. (1983). Literacy and language: relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53(2), 165-189.
35. Souto, M. (2004, diciembre). La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases. *Educación, Lenguaje y Sociedad, II(2)*, 111-135.
36. Souto, M. (2005). El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta. *Didáctica II. Encuadre metodológico*. FfYL/OPFYL/UBA.
37. Souto, M. (2010). La investigación clínica en ciencias de la educación, *IICE, XVII(29)*, 57-74.
38. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
39. Zeichner, K. M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. En I. Carlgren, G. Nadal, S. Vaage (eds.), *Teacher' minds and actions: research on teachers' thinking and practice* (pp. 9-27). Londres: Falmer Press.