

DOCENTES, NARRATIVA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares

Daniel H. Suárez*

Universidad de Buenos Aires y
Laboratorio de Políticas Públicas – BA

La documentación narrativa de prácticas escolares es una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (Suárez, 2003 y 2005). Inspirada e informada en los aportes teóricos y metodológicos de la investigación interpretativa y narrativa en ciencias sociales, y estructurada a partir del establecimiento de relaciones más horizontales y colaborativas entre investigadores y docentes, esta estrategia de indagación-acción pedagógica pretende describir densamente los mundos escolares, las prácticas educativas que en ellos tienen lugar, los sujetos que los habitan y las hacen, y las comprensiones que elaboran y recrean los educadores para dar cuenta de ellos. Su propósito es generar lecturas dinámicas y productivas sobre las experiencias y relaciones pedagógicas que se llevan a cabo en situaciones institucional, geográfica e históricamente localizadas. Para eso, sus dispositivos de trabajo focalizan en la elaboración individual y colectiva de relatos pedagógicos y textos interpretativos por parte de docentes e investigadores, y también estimulan la configuración de “comunidades de atención mutua” (Connelly y Clandinin, 2000) entre ellos. Los textos y narraciones que se producen en estos espacios de trabajo colaborativo se orientan a desarrollar y poner a prueba nuevas formas de nombrar y considerar en términos pedagógicos “lo que sucede” en los espacios escolares y “lo que *les* sucede” a los actores educativos cuando los hacen y transitan. La pretensión de contribuir a través de la indagación narrativa de docentes a la

* Profesor Adjunto Regular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Co-director del Proyecto de Investigación “El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes” en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la misma Facultad. Director del Programa “Memoria docente y documentación pedagógica” del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires.

transformación democrática de la escuela, del saber pedagógico y de las prácticas docentes se fundamenta, justamente, en el proyecto de construir de manera colaborativa un nuevo lenguaje para la educación y la pedagogía y nuevas interpretaciones críticas sobre la escuela, sus actores y relaciones pedagógicas, que tomen en cuenta el saber y las palabras que utilizan los educadores para darle sentido a sus prácticas de enseñanza.

En este artículo presento y discuto algunas de las potencialidades de este particular modo de abordaje pedagógico e interpretativo de las prácticas y mundos escolares. Para ello, en un primer momento, presento algunos comentarios generales referidos al ya tradicional divorcio entre las modalidades convencionales de hacer investigación educativa en el campo educativo y las prácticas de enseñanza que llevan adelante los docentes en las escuelas y las aulas. Inmediatamente, enumero una serie de razones epistemológicas, sociológicas y políticas que podrían estar explicando esta separación entre la construcción profesionalizada de conocimiento sobre lo educativo y las formas de concebir la práctica pedagógica por parte de los actores escolares. Luego, en un segundo momento del artículo, planteo de forma sintética algunas de las contribuciones críticas producidas por la emergencia y difusión de la tradición interpretativa y narrativa en el campo de estudio de las prácticas escolares y docentes. En este apartado, trato de mostrar de modo sumario cuáles pueden ser los aportes de la investigación narrativa e interpretativa, tanto para generar un nuevo lenguaje para nombrar la educación y las prácticas docentes, como para vehicular cursos de acción colaborativa y transformadora de las situaciones y prácticas escolares. La hipótesis de trabajo en este punto es que generar nuevas narrativas y contar nuevas historias sobre la enseñanza escolar no sólo facilita la elaboración colectiva de comprensiones más sensibles y democráticas sobre los mundos escolares, sino que además lleva implícito un sentido de transformación radical de las prácticas docentes y la escuela.

En un tercer momento, postulo a la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como una estrategia particular de indagación pedagógica, interpretativa y colaborativa de los mundos escolares y de las prácticas docentes. Para ello, describo qué vino siendo la documentación narrativa de experiencias pedagógicas hasta hoy en tanto modalidad de trabajo pedagógico con docentes. Posteriormente, para aproximarme a una visión más integral y dinámica de esta estrategia de indagación pedagógica, presento algunos elementos definitorios del dispositivo de trabajo de documentación narrativa,

tratando de mostrar qué es lo que hacen los docentes y los investigadores cuando se encuentran comprometidos en procesos de este tipo. Por último, y para seguir afinando la definición cualitativa de esta modalidad de trabajo pedagógico y sus posibles contribuciones a la comprensión y transformación de las prácticas docentes, describo algunos de los rasgos textuales que definen distintivamente las potencialidades interpretativas y críticas de unos de los productos del proceso: los relatos pedagógicos escritos por docentes o, para ser usar un lenguaje más estricto, los *documentos narrativos* que éstos elaboran a través de su involucramiento en procesos de documentación pedagógica.

Investigación educativa y prácticas de enseñanza

Desde sus orígenes, pero especialmente desde hace una par de décadas, la relación entre investigación educativa y prácticas de enseñanza se ha tornado cada vez más compleja, problemática y elusiva. La confianza y las expectativas puestas insistentemente en la investigación “científica” y experimental de la enseñanza como usina generadora de conocimiento “verdadero” de lo que sucede en las escuelas y las aulas y como motor de la mejora sistemática de la enseñanza, se han diluido significativamente. En su lugar han quedado, por un lado, un renovado escepticismo, en muchos casos paralizante y estéril, y por otro, una larga y diversa serie de esfuerzos que, con mayor o menor éxito y a través de estrategias más o menos heterodoxas, han intentado resolver productivamente ese ya tradicional divorcio. Lo que fue una promesa optimista acerca de las potencialidades explicativas y transformadoras del “conocimiento objetivo, neutral, científicamente ponderado y técnicamente calibrado” acerca de la educación, se ha convertido en una persistente constatación de los límites de ese vínculo y de los “problemas de comunicación” entre ambos mundos (el mundo de la investigación académica y el mundo de las prácticas escolares) y sus habitantes (investigadores y docentes). En consecuencia, el debate acerca de cómo recorrer la distancia que separa a ambos campos y a sus actores se ha transformado en algo así como un “diálogo entre sordos”, en el que cada quien dice lo suyo con sus propias palabras y bajo sus propias reglas, en su propio “juego de lenguaje”, carece de interlocutor, y tampoco le importa demasiado su existencia. Los capítulos de Ingrid

Sverdlick y de Gary Anderson de este libro, y de manera menos directa, el de Rivas Flores también, se ocupan de esta problemática separación.

Desde los ámbitos vinculados a las prácticas escolares, los docentes y sus organizaciones colectivas (profesionales, sindicales, pedagógicas, movimientistas) vienen planteando serios cuestionamientos sobre las formas que ha adoptado históricamente el diseño, el desarrollo y los productos de la investigación educativa, al menos en sus modalidades más convencionales y extendidas. Maestros y profesores no ven en ellas ni una lente para mirar, interpretar y recrear sus prácticas profesionales, ni un espacio de conversación e interpelación que estimule su imaginación pedagógica y, mucho menos, la solución a los múltiples problemas prácticos con los que se enfrentan día a día. Argumentan que el lenguaje con el que la investigación educativa convencional nombra a sus problemas, objetos, procesos y resultados es esotérico y hermético, ajeno al discurso de la práctica escolar, ininteligible para los sujetos de la acción educativa, poco traducible a los términos de lo que podríamos denominar la “cultura escolar empírico-práctica” (Ezpeleta, 2005). No se ven a sí mismos, ni a las circunstancias locales, específicas e históricas en las que desenvuelven sus prácticas docentes, reflejados en las generalizaciones, muchas veces abstractas, descontextualizadas y prescriptivas, a las que pretende llegar, no sin dificultades, la mayor parte de la investigación educativa ortodoxa.

Para esta comunidad de prácticas y discursos estructurada en torno de la vida cotidiana de la escuelas y constituida por docentes, la investigación “científica” de la enseñanza resulta poco interesante y estimulante en la misma medida en que no interpela a sus miembros, ni cede lugar a sus propias palabras, sentires y saberes. Por el contrario, gran parte del aparato teórico y metodológico con el que la investigación educativa convencional interviene sobre la escuela y sus actores se orienta a cubrir necesidades y expectativas externas, más vinculadas a la administración, predicción y control de los acontecimientos de los sistemas de enseñanza, que a informar la producción y recreación de comprensiones pedagógicas que tienen lugar en los escenarios de la práctica escolar y como protagonistas principales a los docentes. Tal como lo plantean Connelly y Clandinin (1995: 20), “los practicantes (los docentes) se han visto a sí mismos sin una voz propia en el proceso de investigación, y muchas veces han encontrado difícil el sentirse animados y autorizados para contar sus historias. Se les ha hecho sentir desiguales, inferiores”.

Por su parte, desde los departamentos universitarios de investigación, los centros de investigación autónomos y las oficinas de investigación educativa de los sistemas escolares (lo que venimos llamando el “mundo de investigación educativa académica”), también se plantean argumentos que pretenden explicar la separación de los procesos y productos de su actividad con el mundo de la práctica escolar y docente; pero son de otro tenor y dirigidos a otros fines e interlocutores. Muchos investigadores académicos, por ejemplo, acusan la inexistencia de canales e instrumentos apropiados de comunicación y transferencia a través de los cuales poder “extender” los resultados de sus investigaciones hacia las escuelas y los maestros y, de esa manera, mejorar las prácticas de enseñanza y provocar la innovación pedagógica. De lo que se trata, afirman, es crear y sostener espacios interinstitucionales que faciliten la comunicación y la apropiación por parte de los docentes de los conocimientos objetivos, neutrales y validados científicamente que producen a través de sus programas de investigación. El problema radica en que, por su posición orientada a la acción y su precaria formación profesional, los prácticos carecen de herramientas conceptuales, teóricas y metodológicas para leerlos y aplicarlos a sus planes de enseñanza, y en que los aparatos escolares no prevén ni disponen de instancias especializadas o de mecanismos específicos que traduzcan los productos de la investigación científica a los términos de las intervenciones prácticas de los docentes. Según esta lógica de argumentación, entonces, la “divulgación científica”, una “actualización” científico-técnica adecuada y materiales didácticos elaborados en base a los aportes de la investigación de la enseñanza podrían ser estrategias pertinentes para canalizar las expectativas de reestablecer el trastocado vínculo investigación educativa-enseñanza escolar.

Desde sectores más críticos se han planteado, no obstante, observaciones y comentarios más autocríticos acerca de cómo se ha venido diseñando y desarrollando mayoritariamente la investigación de la cuestión educativa en el campo académico y universitario. En estos casos, en vez de colocar los problemas en la ingeniería institucional de la investigación, en la “interfase” entre mundo académico y mundo escolar o en la incapacidad estructural, constitutiva, de los docentes para comprender y usar adecuadamente los resultados de la investigación de la enseñanza, señalan razones de índole epistemológica y metateórica, sociológica y también política. Muchos de ellos acusan fundamentalmente a la adscripción de la investigación educativa ortodoxa a

perspectivas epistemológicas y de teoría social limitadas y reductivas, por lo general (aunque no necesariamente) de corte positivista y tributarias de cierta racionalidad instrumental, que han edificado una muralla discursiva excluyente en torno de sus modos, procedimientos y prácticas, han cercenado la capacidad explicativa, interpretativa y dialógica del conocimiento, y han minado las potencialidades críticas y transformadoras de la investigación social y educativa (Kincheloe, 2001).

Según esta línea de argumentación, los modelos dominantes y legitimados de hacer investigación educativa, más allá de que adopten estrategias metodológicas y de recolección de datos cuantitativas, cualitativas o combinaciones de ambas, participan del “objetivismo”, el “funcionalismo” y el “naturalismo” que, de acuerdo con Giddens (1995), constituyen lo que él denomina el “consenso ortodoxo” en teoría social. Esto es, el acuerdo ampliamente extendido y aceptado hasta hace unas décadas de que el conocimiento social o educativo válido, legítimo y valioso es *sólo* aquel que es producido en función de un conjunto de principios, criterios y reglas y a través de una serie de procedimientos y técnicas muy precisos, propios de *la* “investigación científica”. Todo este aparato metateórico, metodológico y operacional, presentado como *el* método en ciencias sociales, es el que estaría garantizando la “neutralidad” del investigador social o educativo mediante su separación radical del “objeto” investigado, la despersonalización del proceso de investigación a través del “control” de las variables subjetivas involucradas, la “rigurosidad” de las prácticas investigativas a partir de la utilización del esquema lógico de las ciencias naturales (“*el* método científico”), la descomposición de los procesos y situaciones sociales y educativas investigadas en variables discretas o estableciendo indicadores de eficacia, y la elaboración de generalizaciones legaliformes y abstractas (por lo general causales) que explican y predicen, en tanto resultado teórico de la investigación, las regularidades que determinan y configuran el quehacer educativo en la variedad y dispersión de sus expresiones fenoménicas y locales, reduciendo su aparente incertidumbre.

Asimismo, es este andamiaje epistemológico el que estaría prefigurando, a la manera de prescripciones, los criterios, reglas y límites a partir de las cuales se validaría científicamente el conocimiento producido como verdadero, distinguiéndolo de manera decisiva de aquellas creencias y saberes triviales, pre-científicos y a-teóricos, penetrados

por ideologías, opiniones y valoraciones subjetivas, que portan los agentes sociales y educativos legos. Antonio Bolívar (2002: 45) lo expresa de la siguiente manera:

... con el racionalismo de la ciencia moderna, se ha impuesto, como modo de racionalidad justificado, un tipo de discurso que procede por hipótesis, evidencias y conclusiones, siguiendo las leyes de la lógica o de la inducción; y relega al ámbito subjetivo toda la dimensión de expresión de experiencias. Este tipo de investigación convencional no sólo fracasa al tratar las experiencias vividas, sino que éstas son rechazadas como posible objeto de investigación, al entrar en el ámbito de lo subjetivo, que debe ser excluido de la investigación científica. El supuesto de partida de este tipo de racionalidad (...) es que cuanto menos subjetivo y más objetivo sea, habrá mayor grado de científicidad.

Es por su afiliación a este tipo de racionalidad que “los enfoques científicos reductivos del estudio de la enseñanza que tratan de describirla en términos ‘objetivos’ dirigen sus atención hacia los fenómenos exteriores y observables y no tienen en cuenta la rica vida interior de los docentes, sus tomas de decisiones, sus planes y sus debates, sus hábitos de decisión”, como observa McEwan (1998: 241). Quizás por esta adscripción de gran parte de la investigación académica al consenso ortodoxo en ciencias sociales, los docentes no se sientan interpelados o contenidos por gran parte de sus procesos y resultados, y no vean en ella una modalidad discursiva adecuada para dar cuenta de sus experiencias, expectativas y proyectos relacionados con la enseñanza.

Pero para una perspectiva aún más radicalizada y crítica del problema, la distancia entre investigadores y docentes no es sólo una cuestión referida a la familiaridad de la investigación educativa ortodoxa con cierta racionalidad epistemológica y metodológica, al discurso con el que se expresan sus procesos y productos, o a los contenidos sustantivos de sus distintos proyectos. El problema de esta escisión también remite a otra serie de cuestiones vinculadas con la “política de conocimiento” (o la “política de pensamiento”) hegemónica en el vasto campo educativo. Y concluyen que “mientras dichas presuposiciones epistemológicas sigan sin ser cuestionadas en la práctica política, la conversación sobre enseñanza y pensamiento seguirá atascada en el lodo” (Kincheloe, 2001: 67). Según este punto de vista, entonces, la división entre los que producen el conocimiento educativo válido y los que hacen la enseñanza en las escuelas responde asimismo a intereses de poder específicos amparados en políticas y reformas educativas tecnocráticas, está históricamente construida, y no es meramente técnica sino también y

sobre todo social. Para esta mirada crítica, las modalidades convencionales y legitimadas de hacer investigación educativa se asientan en relaciones de saber y de poder asimétricas ya instaladas en el campo de la educación, y contribuyen asimismo a su reproducción y profundización a través de una serie de prácticas discursivas, que son al mismo tiempo auténticas operaciones de poder. Algunas de ellas son: posicionar a los docentes en un lugar de subordinación y dependencia respecto de los investigadores académicos y los “expertos”, que ocupan la posición dominante; descalificar no sólo sus experiencias y saberes pedagógicos prácticos sino también a sus propias competencias intelectuales en materia de elaboración de conocimientos educativos válidos; relegarlos al silencio o a la aceptación dogmática de las certezas de plomo del conocimiento educativo probado.

A partir de estos procesos y estas operaciones, los docentes se ven compelidos por el discurso educativo dominante a abandonar los saberes prácticos que construyeron al compás de sus experiencias escolares y sus reflexiones pedagógicas en beneficio de otras prácticas y saberes que la investigación educativa ha “bendecido científicamente” y que, probablemente, contradigan directamente la “sutil comprensión que sólo la práctica puede proporcionar”. En la misma medida en que las modalidades ortodoxas de investigación educativa pretenden mantener las experiencias y las subjetividades de los docentes alejadas del conocimiento verificado -o al menos controlarlas “científicamente” a partir de la fragmentación sistemática y analítica de sus objetos de estudio-, “se va abriendo un cisma entre el discurso oficial que la ciencia ortodoxa exige y el discurso motivador que el cuerpo docente desarrolla mediante la acción. El profesorado queda al fin personalmente excluido de los procesos de producción del conocimiento relacionado con su propia profesión” (Kincheloe, 2002: 50). Según esta perspectiva crítica, el “cisma” entre investigación educativa ortodoxa y práctica docente es, en realidad, uno de los productos de una operación política de separación, de dominación y de colonización de una forma de saber sobre otra, de una comunidad de discursos y prácticas sobre otra, de un juego de lenguaje sobre otro. Por eso, otro de sus resultados políticos es la subordinación y la dependencia de los docentes, de sus discursos y de sus prácticas, al conocimiento “experto” y validado por las reglas de juego del mundo académico, a los criterios de ponderación y evaluación extranjeros de la investigación educativa convencional y a los discursos y prácticas de los investigadores, expertos y tecnoburócratas.

Indagación narrativa y transformación de las prácticas docentes

En los últimos treinta años, la investigación interpretativa y, en menor medida, la indagación narrativa emergieron, se desarrollaron y se difundieron con relativa amplitud y legitimidad en el campo de la teoría social y educativa. Y aunque hasta hace poco fueron tradiciones de investigación bastante marginales dentro del mundo académico y universitario, desde su irrupción se las han arreglado para desafiar, cuestionar y, más recientemente, hacer tambalear a las modalidades ortodoxas de pensar y hacer investigación educativa (Zeller, 1998). A diferencia del modelo de investigación ortodoxa que describí sintéticamente en el apartado anterior, estas modalidades de indagación pretenden proporcionar descripciones que colaboren en la comprensión de cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones por parte de los que las llevan a cabo en diferentes escenarios sociales histórica y geográficamente contextualizados, sobre la base de la interpretación de sus saberes, convicciones, creencias, motivaciones, valoraciones, intenciones subjetivas e interacciones con “los otros”. Tal como plantea Bolívar (2002: 41), “el ideal positivista fue establecer una distancia entre investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad. La investigación narrativa (e interpretativa) viene justo a negar dicho supuesto, pues los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad”.

Las diferentes perspectivas de investigación interpretativa y narrativa (o “biográfico-narrativa”) en educación son, en gran parte, herederas del “giro hermenéutico y narrativo” producido hacia fines de la década del ’60 y a principios de la del ’70 en el campo de la teoría e investigación sociales. Por entonces se produjo un viraje epistemológico importante: del consenso ortodoxo se pasa a una perspectiva hermenéutica, en la cual el significado que elaboran y ponen a jugar los actores sociales en sus discursos, acciones e interacciones se convierte en el foco central de la investigación. En este nuevo marco, entonces, se comenzaron a entender a los fenómenos sociales y educativos no tanto como “objetos” o “cosas”, sino más bien como “realizaciones prácticas” (Giddens, 1997) o como “textos a interpretar” (Ricoeur, 2001). Asimismo se plantea que su valor y significado vendrán dados, no por categorizaciones externas y previas y por generalizaciones abstractas y formales que intenten vanamente capturar su objetividad,

sino, en principio, por las autointerpretaciones y comprensiones sociales que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (Bolívar, 2002), y solo luego, por las interpretaciones y explicaciones que sobre ellas elaboran los investigadores profesionales de acuerdo a una serie de principios y criterios teóricos y metodológicos bastante específicos.

En este giro de los supuestos arraigados de la teoría social y de los modos de producir conocimiento científico sobre el mundo social, concurren una serie de perspectivas teóricas diversas, tales como el interaccionismo simbólico, la etnometodología, la fenomenología, la sociología de la comprensión, la teoría crítica de Frankfurt, la filosofía del lenguaje usual, y otras vinculadas con la tradición hermenéutica. Más allá de que entre ellas existen diferencias importantes, en conjunto tuvieron el efecto de horadar el monopolio de la legitimidad científica del consenso ortodoxo, y de definir un nuevo consenso en teoría social, cada vez más extendido e influyente, que alcanzó también a la investigación educativa y pedagógica. Para Giddens (1995: 17 y 18), dos de los nuevos supuestos compartidos son fundamentales y definitorios: “el carácter activo, reflexivo, de la conducta humana” y “(el otorgamiento) de un papel fundamental al lenguaje y a las facultades cognitivas en la explicación de la vida social”. En una suerte de “hermenéutica doble”, se reconoce que los agentes sociales saben o comprenden prácticamente lo que hacen en tanto lo hacen, y que no existe una línea divisoria taxativa entre las “reflexiones sociológicas realizada por actores legos” y similares empeños de investigadores especialistas. “Narrativas de la gente y narrativas del investigador se funden productivamente para comprender la realidad social” (Bolívar, 2002: 44).

De esta forma, se admite que “los actores legos son teóricos sociales cuyas teorías concurren a formar las actividades e instituciones que constituyen el objeto de estudio de observadores sociales especializados o científicos sociales” (Giddens, 1995: 33), y que esta “conciencia práctica” y las dimensiones personales, subjetivas, biográficas de la vida social, tienden expresarse y cobrar sentido a través de relatos, en la misma medida en que el tiempo humano se articula de modo narrativo (Ricoeur, 2001). Las prácticas narrativas de los actores sociales refieren así a una categoría abierta de prácticas discursivas que casi siempre conciernen a la construcción y reconstrucción de eventos, que incluyen los estados de conciencia de los que las llevan adelante, en un orden o secuencia que los coloca de

manera tal que impliquen cierta dirección u orientación hacia un objetivo, configurando su sentido (“intriga narrativa”). Desde este punto de vista, entonces, pueden ser consideradas como una cualidad estructurada de la experiencia humana y social, entendida y vista como un relato. Esos relatos son reconstrucciones dinámicas de las experiencias, en la que sus actores dan significado a lo sucedido y vivido, mediante un proceso reflexivo y por lo general recursivo. Por eso, desde esta perspectiva se puede afirmar que las narrativas estructuran nuestras prácticas sociales y que este “lenguaje de la práctica” tiende a esclarecer los propósitos de esas prácticas, haciendo que el lenguaje narrativo no discorra tan sólo acerca de ellas sino que además las constituya y colabore a producir. Pero además, la narrativa también es considerada un enfoque particular de investigación que se dedica a estudiar las prácticas narrativas de los actores legos. En palabras de Connelly y Clandinin (1995: 11 y 12),

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (...) (Por eso) entendemos que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación.

En efecto, por su adscripción a este nuevo consenso hermenéutico, la investigación narrativa pretende ser un enfoque específico de investigación que reclama su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación, y que altera algunas certezas de los modos asentados de investigar, haciendo de esta práctica algo más accesible, natural y democrático. Relatar historias en las que los actores educativos se encuentran involucrados a través de la acción, e interpretar dichas prácticas a la luz de los relatos que éstos narran, se erige de esta forma en una perspectiva peculiar de investigación educativa que disputa legitimidad con el naturalismo, objetivismo y funcionalismo que estructuran y definen la ortodoxia epistemológica, teórica y metodológica para construir conocimientos válidos en educación. Pero además de cuestionar las formas convencionales de pensar y hacer en materia de investigación educativa, las versiones más críticas y comprometidas de la perspectiva interpretativa también aportaron ideas valiosas para establecer una

conversación más vigorosa, estimulante y horizontal con los actores de la prácticas docentes, y para intentar transformarlas a través de estrategias participativas, colaborativas y colectivas de indagación narrativa y etnográfica e intervención pedagógica en el mundo escolar (Batallán, 1988, 1998 y 2006; Kincheloe, 2001). En su gran mayoría, los investigadores educativos que se mueven en estas tradiciones han hecho explícitos sus propósitos no sólo de problematizar los principios, criterios y convenciones instituidos para producir conocimientos válidos acerca de la enseñanza escolar, sino también de establecer relaciones más enriquecedoras con el mundo y los actores de las escuelas y de recuperar, reconstruir e interpretar sus voces, palabras, comprensiones y emociones en espacios de elaboración conjunta de conocimientos educativos y pedagógicos. Para ellos, tal como plantea Rivas Flores en su capítulo de este libro,

este modo de investigar supone una opción ideológica (además de una opción epistemológica y metodológica), en tanto que representa nuestro compromiso con un proyecto de sociedad basada en el respeto, la participación y la solidaridad. En definitiva, representa para nosotros un modo de concebir los valores democráticos, la construcción colectiva y el respeto a la subjetividad.

Obviamente, para estos investigadores críticos, estos intentos por interrogar, indagar y nombrar de otra forma el mundo escolar y las prácticas docentes nacieron y se desarrollaron en el mundo académico como una alternativa a los modos establecidos de producción, circulación y consumo de conocimiento educativo. Para algunos de ellos, sus investigaciones participativas estuvieron orientadas a contribuir al desarrollo de una política de conocimiento escolar y pedagógica alternativa a la hegemónica, y a la denuncia y transformación de las relaciones de saber y de poder asimétricas del campo educativo. Sus estrategias se dirigieron decididamente a construir conocimientos críticos *junto con* los docentes acerca de lo que ellos mismos y otros actores educativos vivencian, perciben, sienten, interpretan y dicen mientras llevan adelante su trabajo en el contexto escolar cotidiano. Inclusive algunas de estas experiencias fueron diseñadas y llevadas a terreno en el sistema escolar como dispositivos de intervención pedagógica y de desarrollo profesional de docentes (Batallán, 1988, 1998 y 2006; Suárez, 2005).

Para estas perspectivas de investigación acción colaborativas y participativas (Anderson y Herr, 2005), las tareas intelectuales, interpretativas y prácticas de la indagación etnográfica y narrativa crítica no se limitan tan sólo a ofrecer comprensiones

contextualizadas del mundo escolar y de las prácticas de enseñanza, y a recuperar lo más fielmente posible las “voces”, palabras, emociones y biografías de los docentes, hasta entonces silenciados, descalificados o tergiversados por el saber experto y los investigadores ortodoxos. Por el contrario, consideran que estas tareas sólo serán críticas y alternativas en la medida en que sus estrategias de trabajo estén dirigidas a construir colectivamente un conocimiento que muestre y explique también los anclajes ideológicos de las prácticas de enseñanza y narrativas de los docentes y que, al mismo tiempo, esté orientado a la acción transformadora de las situaciones y relaciones que denuncia. Para esta visión radicalizada de la investigación narrativa e interpretativa, la transformación del mundo escolar y de las prácticas docentes “surge desde dentro”. El cambio va a ser posible a través de la elaboración y difusión de nuevas y cada vez más densas descripciones y autodescripciones sobre lo que hacen, piensan y dicen los docentes y otros actores escolares; a través de la construcción colectiva y conversada de nuevas formas de nombrar a los fenómenos, objetos, actores y relaciones de la cotidianeidad escolar. Porque así como el compromiso con una determinada práctica supone en cierto modo la posibilidad y la competencia para hablar el lenguaje de esa práctica, los cambios en el lenguaje de la práctica pueden ser vistos como cambios en la práctica misma (McEwan, 1998). Y si esas nuevas formas de decir y escribir el mundo y lo que hacen y piensan sus actores son elaboradas colectivamente, enriquecen la comunidad de prácticas y discursos en las que se mueven y construyen sus identidades, muestran la policromía y la polifonía de la vida social compartida y traen a la escena e intriga narrativas de sus relatos elementos críticos del contexto histórico y social donde ésta se desenvuelve, podremos imaginarnos que otra educación, otra escuela y otras prácticas docentes son posibles.

Documentación narrativa de experiencias pedagógicas y reconstrucción crítica del mundo escolar y las prácticas docentes

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas se inscribe en el campo de la investigación educativa como una modalidad particular de indagación narrativa e interpretativa que pretende reconstruir, documentar, tornar públicamente disponibles, tensionar y volver críticos los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas que los docentes construyen, reconstruyen y negocian cuando escriben, leen, reflexionan y

conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas. Para ello, sus dispositivos de trabajo generan y proyectan relaciones horizontales y espacios colaborativos entre investigadores académicos y docentes narradores con la intención de constituir “comunidades de atención mutua”; se orientan a la producción individual y colectiva de relatos pedagógicos que den cuenta de los modos en que los docentes estructuran sus vidas profesionales, dan sentido a sus prácticas educativas y se presentan a sí mismos como activos concedores del mundo escolar; y se proponen la generación y la disposición pública de nuevas formas de lenguaje educativo e historias críticas de la enseñanza a través de la interpretación pedagógica especializada. La documentación narrativa se dirige, de esta manera, a innovar en las formas de interpelar y convocar a los docentes para la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela, en los modos existentes para objetivarla, legitimarla y difundirla, y en las estrategias utilizadas para ponerla en circulación y deliberación públicas. Para eso, elabora y desarrolla modalidades de trabajo pedagógico que se orientan a brindar no sólo la posibilidad de anticipar, sino también de volver sobre lo hecho, vivido y cargado de sentido a ras de la experiencia escolar, a través de la escritura, la lectura, la conversación y el debate entre pares. A través de ellas, los procesos de documentación narrativa llevados a cabo colaborativamente por docentes e investigadores se presentan como vías válidas para la reformulación, la ampliación y la transformación de la propia práctica docente que incursiona en lo inédito, en lo silenciado, en lo aún no descrito ni dicho (Suárez, 2003, 2004 y 2005).

Los hábitos institucionales tradicionalmente instalados en el campo educativo hacen que los docentes escriban a través de formas, soportes y géneros que no permiten recuperar el dinamismo, el color y la textura de lo que sucedió y les sucedió a los protagonistas de la acción. Los docentes, cuando escriben, por lo general lo hacen siguiendo pautas externas o guiones prefigurados, copiando planificaciones didácticas, llenando planillas administrativas, completando informes solicitados por superiores jerárquicos del aparato escolar, a través de formatos y estilos estandarizados y despersonalizados. Escriben en tercera persona, sin “estar allí”, censurando la posibilidad de narrar, de contar una historia. Estos datos, informes y documentos, necesarios para el gobierno, administración y gestión de los sistemas escolares, casi nunca ofrecen materiales cualitativamente adecuados para la deliberación, la reflexión y el pensamiento pedagógicos, ni para la toma de decisiones

pedagógicamente informadas en los ambientes inciertos, polimorfos y cambiantes que se conforman en las escuelas y las aulas. Tampoco para diseñar y desarrollar de manera sistemática trayectos formativos de docentes que los interpelen y posicionen como profesionales de la enseñanza, como productores de saberes pedagógicos y como actores estratégicos de su propio desarrollo profesional. Frente a ello, los procesos guiados o autorregulados de documentación narrativa, que tienen como uno de sus productos más importantes a los relatos pedagógicos escritos por los docentes, constituyen una redefinición radical de los modos de conocer, de sus formas de validación (ver el capítulo de Gary Anderson, en el que se describen otras formas de validación propias de la investigación-acción) y de las modalidades para su registro y sistematización, al tiempo que proponen una alternativa para la constitución de colectivos docentes que indaguen reflexivamente los mundos escolares, recrean sus saberes, problematizan sus experiencias y pretenden transformar sus prácticas contando historias, escuchándolas o leyéndolas, interpretándolas y proyectándolas hacia otros horizontes mediante nuevas formas de nombrarlas, de comprenderlas y de valorarlas. Al estimular entre los docentes procesos de escritura, lectura, conversación, reflexión e interpretación pedagógicas en torno a los relatos de sus propias experiencias pedagógicas, se espera no sólo acopiar, legitimar y difundir un corpus de documentos distintos a los habituales, sino también hacer posibles experiencias de formación horizontal entre pares y contribuir, de esta manera, a la mejora y transformación democrática de las prácticas pedagógicas de la escuela.

En el proceso de escritura, los docentes y educadores que protagonizaron experiencias pedagógicas en las escuelas se convierten en autores narradores de relatos pedagógicos e historias escolares, al mismo tiempo que muestran y tornan públicamente disponibles los saberes profesionales, significados culturales y comprensiones sociales que ponen a jugar cotidianamente en sus prácticas educativas y cuando las reconstruyen relatándolas. Se transforman en narradores de sus propias experiencias y prácticas pedagógicas. Y como se sabe, toda narración o testimonio autobiográfico *ya* suponen en sí mismos interpretación, construcción y recreación de sentidos, lecturas del propio mundo y de la propia vida. Así, cuando narran experiencias pedagógicas que los tienen como protagonistas, los docentes están reconstruyendo interpretativamente parte de sus trayectorias profesionales y les están otorgando sentidos particulares a lo que hicieron y a lo

que alcanzaron a ser en un determinado momento como docentes, en el mismo movimiento en que re-elaboran reflexivamente parte de sus vidas y se re-posicionan respecto de ellas, ya más distanciados que cuando las vivieron (Bullough, 200; Huberman, 2000). A través de esas narraciones, proyectan sus expectativas, preguntas y preocupaciones; las dicen, las escriben, las comparten y conversan con otros colegas en el lenguaje de la práctica, con sus propias palabras. Se ven en ellas y a través de ellas, también ven a los otros, los nombran y caracterizan; revisan y discuten las certezas y las dudas que edificaron y desbarataron a lo largo de sus afanes cotidianos en las escuelas y las aulas. Dan cuenta de “haber estado allí”, en el mundo de la prácticas escolares, y de la necesidad de contar historias para comunicar las experiencias y los saberes que construyeron en situaciones social, geográfica e históricamente localizadas.

Al contar sus historias de enseñanza, los docentes autores descubren sentidos pedagógicos parcialmente ocultos o ignorados, cuestiones pedagógicas todavía sin nombrar o nombradas de maneras poco adecuadas. Y cuando logran posicionarse como “arqueólogos” o “antropólogos” de su propia práctica, cuando consiguen distanciarse de ella para tornarla objeto de pensamiento y pueden documentar algunos de sus aspectos y dimensiones “no documentados”, se dan cuenta de lo que saben y de lo que no conocen o no pueden nombrar. Convierten su conciencia práctica en discursiva a través de la narración, la ponen en tensión, la componen y recomponen, la objetivan, la fijan en escritura, la comunican, la critican. Por eso, en el movimiento de “dar a leer” sus relatos pedagógicos, los docentes narradores entregan sus propias lecturas acerca de *lo que pasó* en la escuela y *lo que les pasó* como docentes, educadores, pedagogos. Dan a conocer parte de sus vidas profesionales, de sus mundos escolares y pedagógicos, de su sabiduría. Al disponer públicamente sus relatos escritos de experiencias, los docentes narradores colaboran a reconstruir la memoria pedagógica de la escuela o de ciertas prácticas educativas en una cierta geografía y en un determinado momento histórico.

Como vengo señalando, cuando escriben y re-escriben sus relatos de experiencias pedagógicas, cuando documentan narrativamente los saberes y comprensiones que alcanzaron a producir en torno de ellas, los docentes dejan de ser los que eran, se transforman, son otros. Se convierten en lectores, intérpretes y comentaristas de sus propias vidas profesionales y de los sentidos pedagógicos que elaboraron en su transcurso. Y

justamente esta lectura, esta interpretación y estos comentarios pedagógicos son los que suturan los elementos dispersos y aislados de la memoria, los que ubican en una trama significativa los registros fragmentados y olvidados del pasado, los que en definitiva “liberan lo mudo de la experiencia, la redimen de su inmediatez o de su olvido y la convierten en lo comunicable, es decir, lo *común*” (Sarlo, 2005). De este modo, los docentes posicionados como autores de relatos escritos de experiencias escolares son los que posibilitan la apertura de sus mundos, trayectorias y saberes pedagógicos a otros, a los que comparten el lenguaje, los intereses y las preocupaciones de la práctica profesional, a los colegas y, también, a los investigadores académicos y universitarios, es decir, a los que “están aquí”, en el mundo de la investigación académica y universitaria. En el complejo movimiento intelectual que va desde la identificación y la selección de los componentes de la experiencia a relatar hasta su disposición textual en una intriga narrativa, se hace posible tornar públicamente disponibles los saberes y comprensiones pedagógicos de los docentes, ponerlos al alcance de otros (docentes o no) y también, definitivamente, a la mano de sus nuevas lecturas, interpretaciones y comentarios. Por eso, nuestra propia lectura, nuestra interpretación y nuestros comentarios como investigadores narrativos del mundo y las prácticas escolares serán, como cualquiera que se haga en las mismas circunstancias, lecturas, interpretaciones y comentarios “de segundo grado”: sólo serán posibles a partir de las lecturas, interpretaciones y comentarios puestos a jugar narrativamente por los docentes en sus relatos pedagógicos (Suárez, 2005). Tal como plantea Batallán para sus “talleres de educadores” (1988: 22), “la interpretación (de los investigadores académicos, profesionales) privilegia entonces la ‘interpretación’ de los actores actuando entre sí en condiciones dadas, por sobre la significación que los ‘hechos’ tengan para los observadores-investigadores”.

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas se viene desarrollando con cierto impulso en Argentina¹ y, a menor escala, en otros países de América Latina, desde el

¹ En tanto estrategia de trabajo pedagógico, la documentación narrativa de experiencias escolares tuvo origen en un proyecto de desarrollo curricular centrado en las prácticas de enseñanza de los docentes, diseñado e implementado en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, durante los años 2000 y 2001 (Suárez, 2003). Posteriormente, se desarrolló teórica, metodológica y prácticamente a través del diseño y puesta en marcha de una serie de Talleres de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, que coordinadé, en el marco de la Secretaría de Transferencia y Desarrollo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y del Programa *Memoria Docente y Documentación Pedagógica* (URL: www.documentaciónpedagógica.net) del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos

año 2000, a través de una serie de proyectos que armonizan, de manera diferente y en distintos grados, según el caso: estrategias de desarrollo curricular centrado en la experiencia y el saber pedagógico de los docentes (Suárez, 2000 y 2003); modelos de transferencia universitaria y de asesoramiento académico a proyectos pedagógicos de colectivos de educadores; estrategias de formación y capacitación horizontal entre docentes (Suárez, 2004 y 2005); modalidades de investigación educativa y pedagógica que combinan principios teóricos y metodológicos de la etnografía de la educación (Batallán, 2006; Velasco y Maillo, Díaz de Rada y otros, 1993; Woods, 1998), de la investigación interpretativa y narrativa de las prácticas escolares (Connelly y Clandinin, 1995 y 2000; Bolívar, 2002; McEwan, 1998; Suárez, 2005 y 2006; Zeller, 1998), de la investigación acción y de la investigación participante (Anderson, 2001; Anderson y Herr, 2005). En el próximo apartado, presentaré sintéticamente, a la manera de un modelo, las características que asumió este dispositivo de trabajo y las complejas tareas intelectuales que debieron llevar a cabo los docentes narradores y el equipo de coordinación durante su despliegue.

Dispositivo de documentación narrativa y producción e interpretación de relatos pedagógicos

A diferencia de otros tipos de relatos pedagógicos, los documentos narrativos escritos por docentes en estos procesos de indagación narrativa no se producen de forma espontánea, ni son concebidos mediante la redacción libre y “desinteresada” de los educadores. Por el contrario, aun cuando los docentes involucrados en procesos de

Aires. Asimismo, una serie de seminarios de postgrado y de grado que dicté en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de San Martín y un proyecto de investigación que llevo adelante en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (el Proyecto UBACyT *El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narrativa y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes*, fueron algunos de los ámbitos académicos dirigidos a profundizar y problematizar teórica y metodológicamente esta estrategia de indagación interpretativa y colaborativa de las prácticas educativas y de los significados sociales y pedagógicos puestos a jugar por los actores escolares cuando hacen y recrean el mundo escolar. Otras experiencias de diseño e implementación de dispositivos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas que enfatizaron la formación horizontal entre docentes y la producción de muchos relatos pedagógicos fueron las desarrolladas por el equipo del Programa *Memoria Docente y Documentación Pedagógica* en el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación en el 2004, junto con unos 130 educadores populares, y en el Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Santa Cruz, durante 2005, junto con unos 500 docentes de todos los niveles de enseñanza (Ver: URL: www.documentacionpedagogica.net). También las experiencias de consultoría que desarrollé durante el 2004 y el 2005, en el marco del Proyecto *Materiales y estrategias para la retención escolar* de la OEA y el MECyT de Argentina (URL: <http://tqnue.educ.ar/oea/documentos.htm>).

documentación narrativa muestran su disposición para la escritura, lectura, difusión y publicación de sus relatos y se manejan con una relativa autonomía para elegir los temas, estilos y modulaciones de sus narrativas, indagan el mundo escolar y elaboran sus textos pedagógicos en condiciones bastante específicas y en el marco de un dispositivo de trabajo que pretende regular los tiempos, espacios y recursos teóricos y metodológicos para su producción. Este dispositivo y la coordinación y asesoramiento permanentes de un equipo de investigadores profesionales son los que garantizan la adecuación de los procesos cognitivos desplegados y las intervenciones activas de los docentes a los principios y recaudos metodológicos de la indagación narrativa y la investigación interpretativa (Suárez, 2004 y 2005).

El proceso de producción de los documentos narrativos de experiencias pedagógicas es complejo y trabajoso y, como dije, está permanentemente mediado y asistido por el equipo de investigadores a través de estrategias y técnicas de taller y de investigación acción y participante. Tal como lo hacen los “talleres de educadores que investigan (etnográficamente) las prácticas docentes” (Batallán, 1988) en los que se inspiran, los talleres y procesos de documentación narrativa siguen un itinerario relativamente preestablecido y guiado por el equipo de coordinación e investigación, que asimismo interviene activamente durante todo su transcurso. En efecto, ya sea a través de la producción de materiales gráficos y virtuales elaborados específicamente para orientar teórica y metodológicamente el proceso de documentación (Suárez, 2004 y 2005), como mediante el diseño y la coordinación de jornadas de talleres presenciales y trabajo virtual con los docentes o la puesta en común y devolución individual de comentarios informados en interpretaciones pedagógicas de los sucesivos relatos producidos, la coordinación del proceso de formación e investigación acompaña y asesora con sus sugerencias a los docentes autores en muchos momentos estratégicos y decisivos del proceso. Asimismo, las instancias de trabajo colaborativo entre pares que promueve y establece el dispositivo, y en las que otros docentes narradores leen, comentan e interpretan los relatos pedagógicos elaborados por cada uno, funcionan como “momentos de control” del proceso de escritura desplegado individual y colectivamente por el grupo. No obstante esta persistente asistencia, diseñada a la manera de “trabajo de campo”, los docentes y demás referentes involucrados en el proceso de documentación narrativa cuentan en todo momento con un

amplio margen de posibilidades y oportunidades para auto-organizar institucional, grupal y privadamente sus respectivas producciones textuales.

Más allá de la forma particular que ese trayecto de formación y de documentación tome en cada caso en concreto, es posible abstraer, a la manera de un modelo, una serie de momentos o instancias de trabajo, no necesariamente sucesivos y la mayoría de las veces recursivos, que permitirán una comprensión más sutil de los complejos procesos intelectuales en los que se comprometen los docentes narradores durante el despliegue del dispositivo (Suárez, 2004). Muy esquemáticamente, el recorrido en su itinerario implica:

a) *Generar y sostener condiciones institucionales y habilitaciones en los sistemas escolares y las escuelas* para que los docentes puedan involucrarse activamente en procesos de documentación narrativa con el apoyo de las administraciones educativas. Como venimos viendo, esta estrategia de trabajo pedagógico, indagación narrativa y problematización etnográfica del mundo escolar y de las prácticas docentes supone una ruptura o un corte con las modalidades convencionales de trabajo docente y con el flujo rutinario de las actividades escolares. Implica tener tiempos, espacios y arreglos normativos y micropolíticos que garanticen oportunidades de escritura y de trabajo colaborativo entre docentes y entre éstos e investigadores académicos que, la mayoría de las veces, no están dados de antemano y que cuesta conseguir. Para lograrlo, y más allá de que la mayoría de los proyectos de investigación educativa obvian estos requerimientos, los dispositivos de documentación narrativa prevén desde el principio y a lo largo del proceso el trabajo conjunto de investigadores, docentes y referentes de administraciones educativas (autoridades y equipos técnicos de ministerios de educación, inspectores y supervisores escolares, directores de escuelas) para lograr acuerdos y establecer reglas de juego que hagan posible la indagación. Este momento o instancia del dispositivo incluye la “convocatoria” o “invitación” de los docentes a integrarse al trabajo de investigación colaborativa que, como podemos intuir, requiere una explicitación clara de los compromisos a asumir por ellos y de los recaudos, garantías y certificaciones dispuestos por las administraciones escolares para que su participación sea posible. Tal como lo plantea Ingrid Sverdlick en otro capítulo de este libro, las gestiones políticas de la educación preocupadas por la democratización de la

producción y acceso al conocimiento sobre la enseñanza tienen un papel fundamental para habilitar y crear condiciones para que otras formas de construcción y difusión del saber pedagógico sea posible.

- b) *Identificar y seleccionar las prácticas pedagógicas y experiencias escolares a relatar y documentar.* En un primer momento del proceso, esta instancia de trabajo es estratégica, en la medida en que supone la negociación y la conciliación de los intereses de indagación de las administraciones escolares (por ejemplo, para evaluar cualitativamente los resultados pedagógicos de algún proyecto oficial o de ciertos procesos educativos), de los investigadores académicos (que por lo general responden a los programas y líneas de investigación que desarrollan en las universidades o centros académicos) y de los docentes narradores (que casi siempre tienen que ver con problemas de la práctica pedagógica en las escuelas y son formulados en el lenguaje de la práctica). Pero también es importante a lo largo de todo el itinerario de la documentación, por un lado, porque el mismo proceso individual y colectivo de reflexión e interpretación de los relatos puede redireccionar el interés del docente narrador hacia otras experiencias vividas, y por otro, ya que una vez seleccionada la experiencia a relatar resulta necesario un persistente y también reflexivo trabajo de identificación de los componentes a incorporar (personajes, escenarios, contextos, voces) en la intriga narrativa del relato pedagógico en cuestión. En ambos casos, el docente narrador debe hurgar en la memoria personal y en la de otros docentes e informantes clave de la experiencia a relatar, así como relevar y registrar huellas y rastros materiales de las prácticas pedagógicas desplegadas efectivamente durante las propias trayectorias profesionales para reconstruirlas reflexivamente a través de la narrativa. Es en esta instancia donde las “técnicas de recolección de datos” propios de la investigación narrativa y etnográfica (notas de campo, entrevistas abiertas, conversaciones con informantes clave, diario profesionales, fotografías, videos, audios, etc.) contribuyen a informar empíricamente los relatos y a tomar de decisiones de escritura sobre sus sentido y contenidos sustantivos.
- c) *Escribir y re-escribir distintos tipos de texto y versiones sucesivas de relatos de la experiencia pedagógica a documentar, hasta llegar a una versión “publicable”.* En este momento decisivo de la documentación narrativa, los docentes llevan adelante una serie

sucesiva de producciones textuales que toman como insumo empírico central o “datos” a los relatos orales producidos por los docentes e informantes clave, pero que también tienen en cuenta a los recuerdos que se disparan al escribir y re-escribir y a otros registros de la experiencia (“material empírico”). Es el momento en el que se “fija” textualmente a la experiencia, en el que ésta alcanza su mayor grado de objetividad, y al mismo tiempo, en el que los docentes, informados por los comentarios y conversaciones con sus colegas y los coordinadores del proceso de indagación, componen, recomponen y dotan de densidad a la intriga narrativa que articula y da sentido a los distintos elementos de la experiencia, a partir de la incorporación de sus propias descripciones, comprensiones e interpretaciones de los hechos narrados. También es el momento más solitario y reflexivo, en el que por lo general los docentes trabajan individualmente y se posicionan como autores de relatos de experiencia. No obstante, es la instancia en la que los aportes de los otros momentos de la documentación, todos ellos comprometidos con formas de trabajo colectivo y colaborativo entre pares, contribuyen a profundizar la indagación narrativa del docente autor y, consecuentemente, a la persistente y reflexiva reescritura del relato hasta el momento de su disposición pública a través de medios situacionales, gráficos y electrónicos.

- d) *Editar pedagógicamente el relato de experiencia o documento narrativo.* Lo que implica una compleja trama de operaciones intelectuales muy específicas, orientadas a colaborar e incidir en las sucesivas y recursivas producciones textuales del relato pedagógico realizadas por cada docente autor, por lo que se encuentra totalmente relacionada con sus ritmos y lógica. La edición pedagógica de relatos docentes implica, entre otras cosas: lecturas y relecturas propias y de otros docentes, individuales y colectivas, de las versiones parciales y final del relato; la interpretación y la reflexión pedagógicas en torno a la experiencia pedagógica reconstruida y narrada; la conversación y la deliberación pedagógica entre pares cercanos, en un ámbito grupal colaborativo y empático, en torno de las experiencias y saberes pedagógicos construidos en ellas y reconstruidos narrativamente en los relatos pedagógicos; la elaboración y comunicación al docente autor de observaciones, preguntas, sugerencias y comentarios escritos y orales, individuales y colectivos, sobre el relato pedagógico en cuestión; la toma de decisiones respecto de la comunicabilidad del relato pedagógico y acerca de la

pertinencia y oportunidades de su publicación (gráfica y/o virtual) y de su difusión en circuitos especializados y docentes. En suma, y más allá de que estas actividades se despliegan a lo largo de todo el proceso, se trata de trabajar individual y colectivamente con el relato en una suerte de “clínica de edición” que se realiza previamente a su disposición pública. Como puede apreciarse, la edición pedagógica recoge muchas de las recomendaciones metodológicas de la investigación interpretativa, etnográfica y narrativa, y se diferencia de una tradicional “corrección de estilo”. Esto es, si bien son consideradas las reglas de estilo, ellas son aplicadas de modo complementario y en sintonía con la edición pedagógica de cada relato singular. Los partícipes centrales de las “clínicas de edición” son los docentes autores de la mano de sus relatos pedagógicos y aquellos docentes comentaristas que, de alguna forma u otra, ofrecen miradas específicas y generosas de la comunidad de prácticas y discursos en la que se inscribe, nombra, narra e interpreta la experiencia pedagógica en cuestión.

- e) *Publicar el relato de la experiencia pedagógica.* Es decir, tornarlo públicamente disponible y, en el mismo movimiento, transformar en “documento pedagógico” a la narración construida por el docente autor en la intimidad de la comunidad de docentes escritores y editores de relatos pedagógicos, en circunstancias relativamente controladas, donde la cercanía y la comunicación directa lo contenían y protegían de miradas y lecturas “extranjeras” a esa comunidad de prácticas y discursos. Paradójicamente, en este momento clave del proceso de documentación en que los docentes narradores se posicionan y afirman más que nunca como autores de experiencias, saberes y relatos pedagógicos, al mismo tiempo pierden el “control” sobre su texto ya que, desde cierta óptica y en alguna medida, al pertenecer ya al ámbito de lo común, el relato se encuentra ahora fuera de su dominio y alcance directos, ha trascendido la familiaridad del colectivo de pares y se ha tornado público. Ya no está al alcance de la mano, ni es posible reponer sentidos de manera oral y autorizada. Es por ello que las decisiones sobre la publicación del relato también requieren la mirada atenta del colectivo de docentes e investigadores, exigen procesos de deliberación y debate acerca de su comunicabilidad y suponen la previsión de los posibles públicos lectores del relato.

f) *Hacer circular los documentos narrativos de experiencias pedagógicas* en diferentes circuitos de difusión y bajo distintos formatos (electrónicos, gráficos, filmicos, interactivos), a fin de aprovechar las potencialidades pedagógicas e interpretativas de los relatos escritos por docentes y dar a conocer, debatir y criticar los saberes y comprensiones construidos durante las prácticas pedagógicas que en ellos se encuentran documentados. La circulación de las narraciones pedagógicas por diferentes circuitos del aparato escolar, y su eventual utilización como materiales pedagógicos de la formación continua de docentes y del desarrollo curricular centrado en las experiencias y los saberes de los docentes, o como insumos críticos para la investigación narrativa e interpretativa del mundo escolar y de las prácticas docentes, son un momento decisivo dentro del itinerario de la documentación que demanda, como en la fase de generación de condiciones políticas e institucionales, la activa participación de distintos actores de los aparatos escolares como gestores y facilitadores del proceso.

Como se puede observar en esta descripción esquemática del dispositivo, el proceso completo, integral, de la documentación narrativa excede por mucho a la escritura individual y solitaria de los profesores, maestros y demás educadores. Documentar narrativamente experiencias pedagógicas no es solamente escribir, y mucho menos escribir solo y aisladamente. Siempre supone la constitución de un colectivo de docentes autores de relatos pedagógicos y, fundamentalmente, el ejercicio reflexivo de la lectura, la conversación y la interpretación pedagógicas *junto con* otros colegas, con el objetivo de reconstruir narrativamente el saber pedagógico puesto en juego en las experiencias educativas que los tiene como uno de sus protagonistas. Por eso, esta particular modalidad de trabajo pretende combinar, por un lado, la generación de las condiciones político pedagógicas e institucionales para que la sistematización narrativa de la práctica pedagógica sea posible y, por otro, la disposición de las condiciones de tiempo, espacio y recursos para escribir, leer, escuchar, pensar y conversar entre docentes. Y para hacerlo, se apoya en enfoques teóricos y estrategias metodológicas que se distancian de otros más convencionales.

Ahora bien, al tomar carácter público, los documentos narrativos escritos por docentes no sólo podrán ser dispuestos y utilizados como materiales pedagógicos para la formación y desarrollo profesional del cuerpo de enseñantes, o como desarrollos textuales para mostrar

aspectos “no documentados” del currículum en acción que se negocia y despliega en ámbitos escolares locales, o como insumos críticos para la toma de decisiones en materia de política educativa. También podrán ser utilizados, y esto es central para los objetivos de este artículo, como “materiales empíricos” densamente significativos para la investigación narrativa e interpretativa especializada de los mundos escolares y las prácticas de enseñanza, más allá de que sea llevada a cabo por investigadores académicos profesionales o por equipos colaborativos de docentes e investigadores. Como lo hacen otras producciones textuales elaboradas de acuerdo a los principios teóricos y metodológicos de la investigación interpretativa (transcripciones de entrevistas, notas de campo, diarios, registros de observaciones), pueden ser usados legítimamente como documentos de campo dispuestos al análisis y la interpretación. De esta manera, a través de la indagación narrativa de sus propias prácticas docentes, de la producción de sus propios relato y de las comprensiones sociales e interpretaciones pedagógicas que hacen jugar para configurar la intriga narrativa de sus historias de enseñanza, los docentes narradores de experiencias pedagógicas están engransando el “corpus” de materiales documentales y narrativos que, en otro momento del proceso de investigación, serán interpretados de modo etnográfico por la coordinación de la investigación y, eventualmente, por otros investigadores narrativos.

Esa interpretación más especializada, de “segundo grado”, y su presentación a través de informes de investigación, podrán seguir básicamente dos caminos. Podrán adoptar estrategias de análisis y de presentación “paradigmáticas”, que pretenden construir categorías conceptuales y enriquecer la teoría a partir de la consideración de la voz, palabras y sentidos puestos a jugar por los actores en sus narraciones y en el registro de sus acciones. En estos casos, tal como lo plantea Batallán para los “talleres de educadores” (1988: 22):

... los ‘datos’ de la investigación no son precodificados sino que el material de trabajo (...) es el registro textual de los procesos que se desencadenaron en el taller, en el aula y en la escuela, entendidos como documento para el análisis. En el se efectúa el trabajo de interpretación y descubrimientos de las ‘categorías sociales’ del mundo escolar, a partir de detectar nudos problemáticos significativos e interpretarlos mediados por la teoría, dentro del ‘texto’ y en su contexto.

O bien podrán optar por construir nuevas narrativas que den cuenta de las comprensiones e interpretaciones alcanzadas en el proceso de investigación, como lo hace José Ignacio Rivas Flores en este libro:

... voy a pesentar algunos elementos críticos de nuestra investigación, desde una perspectiva que pretende que sea a su vez biográfica; esto es, voy a presentar un breve recorrido sobre nuestra historia de investigación, para presentar a continuación algunos puntos relevantes de nuestra comprensión acerca de las biografías.

En el caso de los procesos de investigación que llevamos a cabo a través de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, combinamos ambos enfoques y decidimos informar nuestros resultados de forma mixta y combinada. Tal como hicimos recientemente en un informe de investigación (Suárez, 2005), en primera instancia, presentamos una reconstrucción narrativa (o “historia natural”) del proceso de indagación colaborativa escrita en primera persona, en la damos cuenta de las características específicas y contextuales del dispositivo implementado y de las preguntas y problemas metodológicos que fuimos encontrando y resolviendo a lo largo del trabajo conjunto con docentes. Luego, publicamos como uno de los resultados de la indagación un “corpus” de documentos narrativos elaborados individual y colectivamente por los docentes narradores involucrados en el proceso desplegado y regulado por ese dispositivo de trabajo. Y finalmente, presentamos el resultado de nuestro propio análisis interpretativo de esos materiales empíricos, avanzando hacia formas más paradigmáticas y formalizadas de discurso. Las características y peculiaridades textuales de los documentos narrativos escritos por docentes en el marco de nuestros dispositivos de trabajo que se describen en el próximo apartado, son un ejemplo claro de este tipo de registro.

Relatos de experiencias pedagógicas escritos por docentes: algunos rasgos distintivos

Percibí que en esa escuela, como en tantas otras, se seguía esperando al alumno con ciertas condiciones, con determinados saberes previos, con una determinada ‘cultura’, con un lenguaje pertinente y una familia que acompañe. Pero esos adolescentes que me esperaban en el aula eran evidentemente distintos a todo eso, con diferencias significativas porque las condiciones de vida los golpeaban a diario. Volví a mirar el patio en toda su dimensión, y mi pueblo y mi niñez de patios grandes y risas fuertes aparecieron bajo el sol, pero esos alumnos no eran los chicos de mi niñez y ni siquiera parecía el mismo sol. (...) Abrí la puerta,

despintada, sucia y rota, vi jóvenes pegándose, mochilas tiradas, todo sucio, desordenado y una visible agitación traducida en ruidos de sillas y escritorios que se golpeaban. Hasta uno voló al patio por la ausente ventana; todo sin luz, entre las sombras. Miré las paredes, escritas con groserías, nombres mezclados con adjetivos, no había luz, habían roto los portalámparas y me di cuenta de que algunos alumnos salían por un costado, insultando a otros de octavo año, en el aula de al lado. Esperé, intenté retenerlos, pero rechazaron violentamente mi contacto físico, que fue como una caricia, nada brusco (...) Temblando, comencé a observarlos: visiblemente excitados comían y tomaban algo caliente. Tenían hambre casi todos; y al sentirlos, se intensificó mi temblor. Logré escuchar algunas frases llenas de ofensas hacia las pocas mujeres que había. Trato de recordar de ese día algún gesto solidario o agradable, algo que no haya sido inesperado, y no lo encuentro (...) Entró la preceptora a tomar asistencia y me hacía comentarios de cada uno, sobre la familia ausente, dividida; hermanos multitudinarios y otras yerbas. Le pedí que se quedara; otro error. La agredieron por historias que parecían viejas. Le decían Barbie, vieja, gato, hasta que se fue, pidiéndoles que por favor me respetaran. Me iba impregnando la sensación patética del desprecio que los alumnos tenían por todo y por todos, indudable respuesta al intenso desprecio que otros sentían por ellos y por lo que de ellos venía ... (Racioppi, 2003)

Cada clase, cada encuentro con los alumnos me permitía conocer un poco más sus historias de vida: que muchos de ellos eran mayores de 25 años; que varios de ellos tenían familias a cargo (algunas veces asistían a clase con sus niños pequeños); que la mayoría provenía de sectores postergados (por lo que trabajaban en el servicio doméstico, en la construcción o eran desempleados). Otros, que recibían los beneficios de los distintos planes instalados por el gobierno central; que algunos integraban la CCC (Corriente Clasista y Combativa) y que trabajaban durante el día en cooperativas construyendo viviendas para los mismos beneficiarios de esos planes y durante la noche estudiaban. Un día Liliana, por ejemplo, me contaba con orgullo las distintas tareas que desempeñaba en la cooperativa a la par de los hombres: cavaba cimientos con pico y pala; preparaba y acarreaba mezcla o picaba paredes. Con un dejo de tristeza, también me relataba todos los inconvenientes que atravesaba para realizar, además de sus responsabilidades laborales, las tareas de investigación y de estudio que le encomendaban en el Profesorado. La falta de tiempo y el propio cansancio físico para cumplir con sus obligaciones de estudiante le causaban preocupación. Pero a pesar de estas dificultades, estos estudiantes, mis alumnos, tienen latente su ilusión de recibirse y trabajar como maestros. Pude llegar a percibir, por medio del contacto frecuente, que el ser profesor de EGB 1 y 2 es un sueño familiar anhelado por varias generaciones que los preceden. Algo así como mejorar su calidad de vida a través de la docencia.(...) También pude inquirir por qué concurrían a este establecimiento educativo y no a otros de la misma modalidad que funcionan en el centro de la ciudad, en la mañana y en la tarde, con características del alumnado totalmente distintas (en su mayoría jóvenes recién egresados del secundario y/o Polimodal). Al mismo tiempo pude entender cómo este Instituto de Profesorado los 'atraía', los 'cobijaba con sus virtudes y defectos'. Muchos de ellos son mayores, lo que junto a las condiciones socioeconómicas y culturales (medias, bajas) no ayuda

a congeniar con el perfil de alumno (joven y en otras condiciones socioeconómicas y culturales) de los profesorados enunciados” También, el horario de cursada que ofrece nuestro establecimiento, de 18,30 a 23,20 horas, contribuye a su elección justamente porque durante la mañana y la tarde cumplen su horario de trabajo. Además, muchos de los estudiantes tienen la característica de cursar de manera ‘lenta’ la carrera debido a los inconvenientes que se les presentan durante la cursada y en los exámenes. Por esta razón, utilizan más tiempo de lo que estipula el plan de estudios. En relación con esto, considero que nuestros alumnos tienen la representación de un profesorado que ‘los espera’, ‘los aguanta’, dentro de los plazos normados. Hasta creo que esta es la imagen que impera en el accionar de algunos profesores: en este profesorado ‘se espera’, ‘se aguanta’ a los estudiantes ... (Ochoa, 2005)

Los dos textos que anteceden son fragmentos de relatos pedagógicos escritos por docentes en el transcurso de procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas². Como puede apreciarse, aun en una primera lectura, son materiales narrativos que presentan potencialidades muy interesantes y contenidos densamente significativos para penetrar, reconstruir y comprender muchos de los aspectos y dimensiones “no documentados”, poco conocidos y escasamente registrados de la vida cotidiana de las instituciones educativas y de sus actores fundamentales. Tal como lo hacen las producciones textuales elaboradas en el marco de otras estrategias y tradiciones de investigación interpretativa de la experiencia escolar (Eisner, 1998; Velasco Maillo, Díaz de Rada y otros, 1993; Woods, 1998), estos relatos ofrecen descripciones, comprensiones e interpretaciones de los mundos significativos de las escuelas, de las prácticas educativas que en ellas tienen lugar y de los actores pedagógicos que las habitan y realizan. En estos casos es posible percibir cómo los docentes narradores ponen de manifiesto y problematizan sus propias perspectivas e imágenes respecto de sus alumnos, al mismo tiempo que dan cuenta de los desacoples y desplazamientos que estos muestran respecto de

² El primer relato fue escrito en 2003 por la docente de la provincia de Buenos Aires Diana Racioppi, en uno de los *Talleres de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas* desarrollados en la Secretaría de Transferencia y Desarrollo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Ver: URL: www.documentacionpedagogica.net). El segundo relato fue escrito en 2005 por el profesor jujeño José Ochoa, en el marco de un proceso de documentación narrativa de experiencias de formación docente del noroeste argentino. Este proceso de documentación se inscribió en el Proyecto *Materiales y estrategias para la Retención Escolar* de la Organización de Estados Americanos que, bajo la coordinación del Ministerio de Educación de Argentina, fue desarrollado durante los años 2003, 2004 y 2005 en siete países de América Latina (Argentina, Uruguay, México, Paraguay, Colombia, Perú y Chile). (URL: <http://tqnue.educ.ar/oea/documentos.htm>)

las caracterizaciones más cristalizadas, estereotipadas y difundidas dentro del campo pedagógico y escolar.

No obstante, en tanto narraciones elaboradas y redactadas por docentes en ejercicio que cuentan historias pedagógicas que los tienen como protagonistas, y por las condiciones, reglas e intereses cognitivos que enmarcan, orientan y regulan su producción escrita, estos textos tienen rasgos específicos que los diferencian de manera notable de aquellos otros. En una serie de cuestiones evidentes y en otras más profundas, los documentos narrativos de experiencias pedagógicas tienen muchas similitudes formales y de contenido con las “descripciones densas” o los informes de campo de los etnógrafos de la educación (Geertz, 1989 y 1994; Batallán, 2006; Velasco y Maillo, Díaz de Rada y otros, 1993); con las “autobiografías docentes” escritas por maestros y profesores con el objeto de reconstruir sociológicamente sus trayectorias profesionales (Bullough, 2000; Huberman, 2000); con los “relatos ficcionales de experiencias escolares” desarrollados por literatos y escritores (Lomas, 2003), y con los “relatos pedagógicos escritos por educadores y pedagogos consagrados” que cuentan sus experiencias docentes con el fin de ilustrar sus teorías y propuestas pedagógicas y didácticas (Freinet, Freire, Montessori, Makarenko, Iglesias, entre otros). Pero en muchos otros aspectos decisivos, de carácter teórico y metodológico, sus diferencias y peculiaridades los perfilan como una modalidad textual y de registro bastante particular dentro del conjunto (Suárez, 2004 y 2005).

Tal como vengo sosteniendo, en el marco de esta estrategia de abordaje las narraciones pedagógicas son escritas por los docentes en circunstancias bastante particulares, bajo condiciones reguladas por sus dispositivos de trabajo y orientadas de manera permanente por la activa participación de la coordinación del proceso de documentación. Estas condiciones son las que, en alguna medida, colaboran a imprimir en estos relatos pedagógicos ciertos rasgos comunes, un conjunto de marcas que los emparenta entre sí y que a la vez los diferencia de otras producciones textuales y narrativas elaboradas por otros docentes, pedagogos e investigadores educativos, bajo otras circunstancias y coordinadas teóricas y metodológicas. Y son asimismo las que permiten ponderar gran parte de las potencialidades teóricas y metodológicas de esta particular manera de documentar las experiencias, saberes y comprensiones pedagógicas y sociales de los docentes. Dicho en otros términos, las condiciones de enunciación y producción escrita de

estos relatos pedagógicos, al ser relativamente similares para ellos, tienden a colorearlos de una manera que los asemeja. Al mismo tiempo, son bastante distintas de las que permitieron que otros relatos y textos sobre las prácticas educativas de los docentes fueran posibles y se difundieran públicamente.

Para concluir esta presentación sumaria de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, describiré algunos de esos rasgos comunes y distintivos de los relatos pedagógicos producidos en su marco:

- a) Todos los *docentes autores* de los relatos pedagógicos son convocados explícitamente desde el inicio del proceso para capacitarse, documentar e investigar narrativamente experiencias pedagógicas que realizaron y vivieron en el marco de algún proyecto en particular o en la cotidianidad de sus prácticas escolares. Por ende, en principio, todos ellos forman parte del mundo escolar y pedagógico a documentar narrativamente y de la peculiar comunidad de discursos y prácticas pedagógicos que dan cuenta de él. Además, al ser invitados y disponerse a llevar adelante su propia formación y los procesos de escritura de acuerdo con los criterios teóricos y metodológicos de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, y al constituir en ese marco teórico y normativo un colectivo de docentes narradores, lectores y promotores de procesos de documentación pedagógica, son iniciados en un nuevo juego de lenguaje que crea y recrea sus propias significaciones y que acuña, usa y difunde sus propias palabras.
- b) La *extensión de los textos*, ya que en todos los casos se determina de antemano. Por supuesto, esta cuestión tiene que ver con los criterios e indicaciones editoriales cambiantes e institucionalmente situados de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, explicitadas tanto en los materiales elaborados especialmente para orientar el proceso de escritura como en las orientaciones generales y más personalizadas de las instancias presenciales y virtuales del proceso de formación e investigación. El hecho de que los docentes sepan desde un comienzo que sus futuros relatos pedagógicos muy probablemente serán publicados y difundidos, así como sometidos a interpretaciones y lecturas por parte de investigadores y otros educadores, no sólo puede significar un estímulo para la producción textual, sino que también y fundamentalmente pueden constituir un anclaje metodológico que ajuste las narraciones a ciertos parámetros que las tornen comunicables y publicables.

- c) Todos los relatos pedagógicos están *narrados en primera persona* del singular o del plural. En efecto, se promueve el uso por parte de los docentes narradores de esa persona gramatical para lograr su involucramiento en la trama narrativa que reconstruye la experiencia pedagógica a documentar, ya que interesa mostrar qué paso durante su transcurso y que *les* pasó a sus protagonistas. No obstante este rasgo común, y con el fin de resolver problemas metodológicos y narrativos de diversa índole, los docentes autores incluyen casi en todos los casos, aunque con matices y distintos objetivos retóricos, las *voces de otros* que, por algún motivo, también resultan significativos para dar cuenta de la experiencia o situación educativa en cuestión. Ya sea a través de la voz del “nosotros” (en rigor, de la primera persona del plural) para mostrar el carácter colectivo, grupal o compartido de la experiencia documentada, o mediante la cita de expresiones de otros docentes y colegas para explicitar en el relato comprensiones y puntos de vista divergentes y convergentes con el sentido y valor de la experiencia pedagógica narrada; ya sea trayendo al propio relato, de manera textual o a través de paráfrasis, con mayor o menor detalle y precisión, los comentarios y fragmentos narrativos de alumnos, padres, miembros de la comunidad, para dar verosimilitud a la propia historia, o bien citando a pedagogos consagrados o teóricos de la educación para otorgarle autoridad y seriedad metodológica, todos los docentes narradores dotan de *polifonía* a la propia narración.
- d) Otro rasgo en común y distintivo de los relatos pedagógicos escritos por docentes, íntimamente vinculado con el anterior, es la tendencia a incorporar *elementos autobiográficos* de las propias trayectorias profesionales de los docentes narradores en las respectivas reconstrucciones de las experiencias pedagógicas. Por eso, es posible encontrar en estas producciones textuales marcas y giros retóricos orientados a dotar de verosimilitud a la experiencia relatada y de fiabilidad a la posición del docente autor como testigo y comunicador de ella. De esta forma, al leer los documentos narrativos se podrán encontrar indicios e indicadores que estarían garantizando el “haber estado allí” por parte del docente protagonista y relator de la experiencia y que, por eso mismo, le estarían otorgando un plus de legitimidad y validez como su narrador e historiador. Este matiz autobiográfico de los textos, por otra parte, es el que facilita el desarrollo del carácter reflexivo de los relatos y, en ese mismo movimiento, el que colabora a

componer la intriga narrativa que articula el sentido pedagógico con el vivencial y emotivo de la experiencia en cuestión. No obstante, no convierte a estos relatos pedagógicos escritos por docentes en autobiografías profesionales, ya que su énfasis está puesto más en la experiencia educativa y sus sentidos pedagógicos que en la reconstrucción narrativa de la vida del docente protagonista de la acción.

e) Todos los documentos narrativos de los docentes autores, en mayor o menor medida y según combinaciones variables:

- reconstruyen narrativamente y formulan *problemas pedagógicos* al ras de las prácticas que ellos mismos llevaron y llevan adelante en sus instituciones y en las palabras de la práctica;
- ensayan *reflexiones pedagógicas* y se interrogan en torno de esos problemas, su génesis, desarrollo y posibles resoluciones;
- reconstruyen *estrategias pedagógicas y didácticas* de solución y propuestas de trabajo individuales y, fundamentalmente, colectivas para abordarlos;
- recrean *imágenes pedagógicas* de los docentes autores y de los otros actores escolares relativas a los objetos, personajes, relaciones y contextos de sus mundos educativos y sociales;
- explicitan los *saberes y aprendizajes profesionales* a los que los docentes acceden, construyen y ponen en tensión a través de la reflexión sobre la experiencia relatada;
- mencionan y se apoyan en *otros saberes y conocimientos* que fundamentan e informan los propios desempeños pedagógicos, y colaboran en la reflexión sobre ellos;
- muestran las tensiones que provocan esas experiencias pedagógicas narradas con el *orden normativo y curricular vigente* o con las prácticas educativas convencionales;
- intercalan *certezas, dudas y recomendaciones pedagógicas* surgidas en la reflexión de la experiencia, que los docentes autores ponderan como comunicables a colegas;
- proyectan y generalizan *responsabilidades educativas y compromisos profesionales y éticos* de los educadores partir de la propia implicancia en la experiencia en cuestión; y
- caracterizan de una forma u otra a los *sujetos pedagógicos* (el sujeto que aprende, el sujeto que enseña y sus relaciones en el proceso de transmisión cultural) y a los

contextos y ambientes institucionales en donde éstos dotan de sentidos particulares a la experiencia pedagógica relatada.

Más allá de la combinación específica de esos elementos o componentes en cada relato pedagógico, todas las narraciones escritas por docentes intentan responder al imperativo teórico y metodológico de contar *lo que se hizo, cómo se hizo y para qué se hizo*. Es decir, siguen la tendencia de describir acciones organizadas de acuerdo con algún orden cronológico y de reconstruir narrativamente sentidos pedagógicos contextualizados histórica, geográfica e institucionalmente. En consecuencia, todos los relatos pedagógicos contruidos en el marco de esta modalidad de trabajo dan cuenta de prácticas docentes que están nítidamente localizadas en el tiempo y en el espacio, se inscriben dentro de determinadas coordenadas normativas e institucionales, y adquieren sentidos pedagógicos muy específicos para sus protagonistas.

A modo de cierre

A diferencia de las formas más difundidas de relevamiento y sistematización de las prácticas educativas, que pretenden controlar, limitar o eliminar las dimensiones “subjetivas” y “personales” puestas en juego por los actores en su experiencia escolar, por entender que su singularidad estaría minando la pretendida “objetividad” o “neutralidad” de la información sistematizada, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas procura integrar esos aspectos en sus procesos y productos. Movidada por intereses e interrogantes pedagógicos e interpretativos más que administrativos, intenta resaltar aquellos aspectos que justamente hacen únicas e irrepetibles a las experiencias vividas por los profesores y los maestros en las escuelas y a las comprensiones e interpretaciones que éstos construyen y reconstruyen acerca de ellas y de sus actores. Para ello, la documentación narrativa se inspira en muchos de los principios y criterios teórico y metodológicos de la tradición de investigación educativa interpretativa, se reconoce como una forma de indagación narrativa del mundo y la experiencia escolares y se proyecta y articula con una modalidad específica de etnografía de la educación: la auto-etnografía. De esta manera, además de presentarse como una estrategia de formación horizontal y de desarrollo profesional de docentes, lo hace como una particular modalidad de investigación

acción y participante, narrativa e interpretativa, entre docentes e investigadores profesionales. Y como estas tradiciones de investigación sugieren, pretende reconstruir y mostrar los sentidos pedagógicos y los entendimientos sociales y culturales que los docentes construyen y recrean cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas. En definitiva, constituye una propuesta que promueve otra política conocimiento para la educación, la escuela y el trabajo docente y que se orienta hacia la transformación democrática del mundo escolar y las prácticas docentes.

Bibliografía

Anderson, Gary (2001), “Hacia una participación auténtica: deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación”, en Narodowski, M. y otros (editores), *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires: Temas/Fundación Gobierno y Sociedad.

Anderson, Gary y Herr, Kathryn (2005), *The action research dissertation. A guide for students and faculty*. Londres: Sage.

Batallán, Graciela (1988), *Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela*. Buenos Aires: Cuadernos de Formación Docente N°5. Universidad Nacional de Rosario.

Batallán, Graciela (1998), “La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar”, en Alliaud y Duschatzky (comps.), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila/IICE-FFyL-UBA.

Batallán, Graciela (2006), *El trabajo de los docentes de infancia: un enfoque histórico antropológico para debatir la transformación escolar*. Buenos Aires: Paidós. (en prensa).

Bolívar, Antonio (2002), “‘¿De nobis ipsis silemus’: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, N° 1.

Bullough, Robert (2000), “Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado”, en Biddle, Good y Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (1995), “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (2000), *Narrative inquiry. Experiencie and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Eisner, Elliot (1998), *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Ezpeleta, Justa (2005), “Entre la gestión del cambio y el cambio de las prácticas”, en: Anderson, Gary y otros, *Escuela: producción y democratización del conocimiento*. Ciudad de Buenos Aires: Secretaría de Educación - GCBA.

- Geertz, Clifford (1994), “Géneros confusos: la reconfiguración del pensamiento social”, en Geertz, *Conocimiento local*. Buenos Aires: Paidós.
- Geertz, Clifford (1989), *El antropólogo como autor*. Buenos Aires: Paidós.
- Giddens, Anthony (1995), *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Giddens, Anthony (1997), *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gudmundsdottir, Sigrun (1998), “La naturaleza narrativa del saber pedagógico”, en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Huberman, Michael y otros (2000), “Perspectivas de la carrera del profesor”, en Biddle, Good y Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Kincheloe, Joe (2001), *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- Lomas, Carlos (editor) (2003), *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*. Buenos Aires: Paidós.
- McEwan, Hunter (1998), “Las narrativas en el estudio de la docencia”, en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Ochoa, José R. (2005), No hay mal que por bien no venga. Fortalecimiento didáctico de las prácticas de lectura y escritura en alumnos de Didáctica de la Lengua con fracasos en mesas examinadoras. URL: <http://tqnue.educ.ar/oea/documentos.htm>)
- Racioppi, Diana (2003), *Y volví a elegirlos*. URL: www.documentacionpedagogica.net
- Ricoeur, Paul (2001), *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sarlo, Beatriz (2005), *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Suárez, Daniel H. (2006), “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares”, en *Entre Maestros*, Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional de México, vol. 5, núm. 16, México, primavera 2006.
- Suárez, Daniel H. (2005), *Documentación narrativa, experiencias pedagógicas y formación docente. Reconstrucción del proceso de capacitación y de producción de relatos de formación por parte de profesores de Institutos de Formación Docente del Noroeste argentino*. Informe del Proyecto UBACyT (F099) “El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes”. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Suárez, Daniel H. (2005), “Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela”, en: Anderson, Gary y otros, *Escuela: producción y democratización del conocimiento*. Ciudad de Buenos Aires: Secretaría de Educación - GCBA.
- Suárez, Daniel H.; Ochoa, Liliana (2005), *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: MECyT / OEA.

Suárez, Daniel H.; Ochoa, Liliana y Dávila, Paula (2005), "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas", en: *Revista Nodos y Nudos*, Vol. 2; Nº 17, págs. 16-31. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN).

Suárez, Daniel H.; Ochoa, Liliana y Dávila, Paula (2004), *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Módulo 1 "Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica" y Módulo 2 "La documentación narrativa de experiencias escolares". Buenos Aires: MECyT / OEA.

Suárez, Daniel H. (2003), "Gestión del currículum, documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente" en: Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del LPP-UERJ. www.lpp-uerj.net/olped.

Suárez, Daniel H. (2000), "Currículum, escuela e identidad. Elementos para repensar la teoría curricular", en: Téllez, Magaldy (comp.) *Otras miradas, otras voces. Repensando la educación en nuestros tiempos*. Buenos Aires: Novedades Educativas Ediciones.

Velasco Maillo, García Castaño y Díaz de Rada (editores) (1993), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Ed. Trotta.

Woods, Peter (1998), *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós. Capítulos seleccionados.

Zeller, Nancy (1998), "La racionalidad narrativa en la investigación educativa", en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.