

COLECCIÓN DE MATERIALES PEDAGÓGICOS

DOCUMENTACIÓN NARRATIVA  
DE EXPERIENCIAS  
Y  
VIAJES PEDAGÓGICOS



Fascículo 2

¿Qué es la Documentación Narrativa  
de Experiencias Pedagógicas?



**Proyecto CAIE**  
Instituto Nacional de Formación Docente  
Ministerio de EDUCACIÓN,  
CIENCIA y TECNOLOGÍA  
de la NACIÓN ARGENTINA

**LABORATORIO DE  
POLÍTICAS PÚBLICAS**  
Buenos Aires

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

**Ministro de Educación**

Lic. Daniel Filmus

**Secretaría de Educación**

Lic. Juan Carlos Tedesco

**Subsecretaría de Calidad y Equidad**

Lic. Alejandra Birgin

**Instituto Nacional de Formación Docente**

**Dirección Ejecutiva**

Lic. María Inés Vollmer

**Área de Desarrollo Institucional**

Prof. Marisa Díaz

**Equipo Nacional CAIE**

Lic. Elizabeth Barrios

Lic. Mariela Paesani

Prof. Nora Solari

Laboratorio de Políticas Públicas -Buenos Aires-  
Argentina

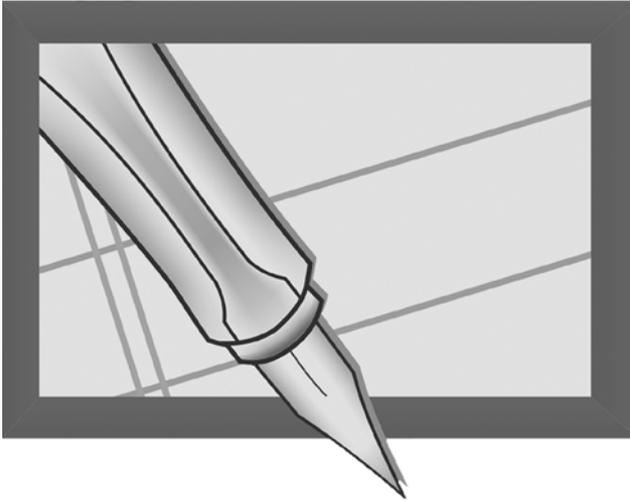
**Dirección**

Emir Sader - Pablo Gentili

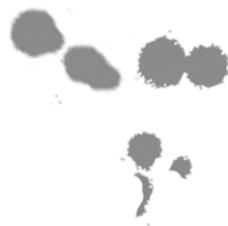
**Coordinación de Áreas y Proyectos**

Programa de Documentación Pedagógica y Memoria Docente

Daniel Suárez



**DOCUMENTACIÓN  
NARRATIVA  
DE EXPERIENCIAS  
Y  
VIAJES PEDAGÓGICOS**



Fascículo 2

# ¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas?



COLECCIÓN DE MATERIALES PEDAGÓGICOS

Programa  
Documentación Pedagógica y Memoria Docente

**Dirección**

Daniel Hugo Suárez

**Coordinación Académica**

Lili Ochoa De la Fuente

**Coordinación Ejecutiva**

Paula Dávila

**Coordinación de Proceso**

Gabriel Roizman

Cecilia Adriana Tanoni

**Asistencia de Coordinación**

Marcela Marguery

Silvia Mónica Mateo

María Eugenia Poggio

Verónica Travi

**Diseño y Programación del Sitio Web**

Georgina Mainini

**Asistencia de Logística**

Manuel Hugo Suárez

**Autoría del Fascículo 2**

Daniel Hugo Suárez

Se permite la reproducción de este material  
con expresa cita de la fuente y sus autores.

Este fascículo se terminó de imprimir  
en el mes de junio de 2007, en *Siglo XXII*,  
[libreríasiglo22@yahoo.com](mailto:libreríasiglo22@yahoo.com), Tel.: 4372-4145  
Tte. Gral J. D. Perón 1327  
Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

# Índice

	Páginas
Presentación general de la Colección de Materiales Pedagógicos	4
Presentación del Fascículo 2	6
¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas? Encuadre teórico y metodológico	8
Escuelas, docentes y relatos	7
Narrativa docente, experiencias escolares y memoria pedagógica	10
Documentos escolares y documentación narrativa de experiencias pedagógicas	14
Algunas consideraciones sobre el saber pedagógico	19
Algunas implicancias políticas e intelectuales: Reposicionamiento del saber de los docentes y el papel del Estado	21
Formación de docentes y documentación narrativa de experiencias pedagógicas	26
Indagación narrativa y transformación de las prácticas docentes	32
Dispositivo de documentación narrativa y producción de relatos pedagógicos	35
Relatos de experiencias pedagógicas escritos por docentes: algunos rasgos distintivos	40
En síntesis	
Bibliografía	46

## Presentación general de la Colección de Materiales Pedagógicos

La *Colección Materiales Pedagógicos* de la **Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicos** está dirigida a informar teóricamente, orientar metodológicamente y proponer estrategias y sugerencias operativas para el trabajo de los 241 coordinadores de **Centros de Actualización de Innovación Educativa (CAIEs)** en dos de los proyectos y líneas de acción definidos por el **Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación** para esos centros. Ambos proyectos, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas por parte de docentes del país y una experiencia de viajes pedagógicos de “docentes expedicionarios” por distintos itinerarios de localidades, escuelas e instituciones culturales de las provincias, se desarrollarán durante los años 2007 y 2008, y estarán orientados a indagar, reconstruir y hacer públicos los saberes pedagógicos que producen los docentes durante y en torno de sus experiencias escolares.

Los distintos fascículos que componen la Colección Materiales Pedagógicos pretenden colaborar en el proceso de formación de los coordinadores de CAIE en esas estrategias de trabajo e indagación pedagógicas, así como brindar herramientas conceptuales y metodológicas para los procesos de coordinación y de desarrollo profesional con docentes que ellos mismos desarrollarán en distintos puntos del país durante los meses subsiguientes. Todos los fascículos fueron diseñados por el **Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires (LPP)**, aunque cada uno de ellos identifica autores diversos. El equipo de investigadores y profesionales de ese Programa estará a cargo, asimismo, del diseño y coordinación del proceso de formación y entrenamiento de los coordinadores de CAIE para ambos proyectos y de la asistencia y asesoramiento permanentes durante el desarrollo de las respectivas acciones. Esta participación activa del Programa a lo largo de los procesos de trabajo pedagógico desplegados por los coordinadores de CAIE con los docentes de todo el país, hará posible el eventual rediseño de la Colección y la incorporación de nuevos fascículos ante la emergencia de nuevos problemas y cuestiones. Los fascículos previstos para la Colección Materiales Pedagógicos son los que siguen:

**Fascículo 1. ¿Qué publican los docentes? Documentos Pedagógicos Narrativos.** Selección de cinco documentos narrativos escritos por docentes de diversos niveles educativos del sistema escolar y de distintas provincias del país en el marco de procesos de indagación narrativa de prácticas docentes.

**Fascículo 2. ¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas? Encuadre teórico metodológico.** Ensayo que presenta los conceptos teóricos, criterios metodológicos y supuestos político-pedagógicos fundamentales de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas en tanto estrategia de desarrollo curricular centrado en el saber profesional de los docentes, modalidad de formación y desarrollo

profesional entre docentes, y estrategia colaborativa de indagación interpretativa y narrativa de los mundos escolares y de las prácticas docentes.

**Fascículo 3. ¿Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas? Criterios metodológicos, diseño y gestión del dispositivo colectivo de trabajo pedagógico.** Ensayo que presenta detalladamente el dispositivo de trabajo de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas y que describe cada uno de los momentos de su desarrollo con el doble propósito de hacer jugar operativamente los criterios teóricos y metodológicos que informan la propuesta y de orientar el trabajo pedagógico de los coordinadores de los procesos de indagación y documentación con docentes.

**Fascículo 4. ¿Cómo escribir relatos pedagógicos? Orientaciones y ejercicios para la práctica de escritura de relatos pedagógicos.** Texto que reúne y organiza una serie de reflexiones y pautas de trabajo, orientaciones prácticas y sugerencias de ejercicios para colaborar en la práctica de escritura de relatos pedagógicos que llevarán a cabo los colectivos de docentes involucrados en el proyecto de documentar narrativamente experiencias pedagógicas que los tuvieron como protagonistas en sus escuelas.

**Fascículo 5. Manual del Coordinador CAIE. Primera Parte.** Manual operativo que identifica, enumera y describe los momentos y tareas a realizar por los coordinadores de CAIE, a partir del Primer Encuentro Nacional de Formación hasta los Encuentros Provinciales, a través de estrategias de trabajo presencial y del Sitio Colectivo Virtual (Web) diseñado y desarrollado por el Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente del LPP para la coordinación a distancia del proyecto.

**Fascículo 6. ¿Cómo editar pedagógicamente los relatos narrativos? Orientaciones y ejercicios de la práctica de edición pedagógica de relatos.** Texto que presenta y sistematiza un conjunto de reflexiones y pautas de trabajo, orientaciones prácticas y sugerencias de ejercicios para contribuir en las prácticas de edición pedagógica de relatos de experiencias escolares escritos por docentes que desarrollarán los coordinadores de CAIE junto con los autores en el marco del proyecto.

**Fascículo 7. Manual del Coordinador CAIE. Segunda Parte.** Manual operativo que presenta, ordena y caracteriza los momentos y tareas a realizar por los coordinadores de CAIE, a partir de los Encuentros Provinciales hasta la publicación de los relatos producidos por los docentes. Desarrolla algunas estrategias de edición pedagógica y una serie de criterios de publicación a través de encuentros presenciales y del sistema de información y comunicación del proyecto.

**Fascículo 8. Manual del Coordinador CAIE. Tercera Parte.** Manual operativo que prevé y planifica los momentos y tareas a realizar por el coordinador de CAIE para el diseño colectivo de estrategias y actividades pedagógicas para la producción de itinerarios a través de "viajes pedagógicos" y la respectiva documentación y publicación de sus producciones.

**Fascículo 9.** Publicación de un corpus de documentos narrativos de experiencias pedagógicas producidos en el marco del proyecto por maestros y profesores de diferentes niveles educativos y de distintas provincias del país.

## Presentación del Fascículo 2

El Fascículo 2, ***¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas?***- Encuadre teórico metodológico de esta Colección de Materiales Pedagógicos está escrito a la manera de un ensayo y propone una introducción teórica y metodológica a la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Pretende mostrar la relevancia política, teórica y práctica de documentar las experiencias escolares y las prácticas docentes a través de relatos escritos por maestros y profesores. A partir de allí, propone a esta estrategia de desarrollo profesional entre docentes como un camino para que éstos logren nuevas posiciones en el campo educativo como productores legítimos de saber pedagógico, y al mismo tiempo como un modo bastante particular de indagar y reconstruir narrativamente sus saberes, palabras, interpretaciones y sentires.

Gran parte del escrito, entonces, está dedicada a señalar las potencialidades y límites de la documentación narrativa para dar cuenta de lo que sucede en los mundos escolares y lo que les sucede a sus actores fundamentales cuando diseñan, llevan adelante, reflexionan y conversan sobre sus propias experiencias formativas y pedagógicas. Otras partes del texto ofrecen algunos elementos críticos, conceptos teóricos y criterios metodológicos para pensarla simultáneamente como una estrategia de formación horizontal y desarrollo profesional docente entre pares; como una metodología poco convencional de indagación interpretativa y narrativa de la vida escolar y de los saberes que se producen y circulan por ella; y como una modalidad poco explorada de desarrollo curricular diseñado y llevado a la práctica por docentes y colectivos de docentes. Finalmente, el texto profundiza en algunos aspectos metodológicos de la propuesta, presenta un modelo esquemático del dispositivo de trabajo colectivo y ofrece una caracterización preliminar y provisoria de algunos de los rasgos más recurrentes en los documentos narrativos escritos por docentes.

# ¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas?

## Encuadre teórico y metodológico

*"... las narrativas forman un marco dentro del cual se desenvuelven nuestros discursos acerca del pensamiento y la posibilidad del hombre, y que proveen la columna vertebral estructural y funcional para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas. Los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de cuestiones y problemas educativos. Además, dado que la función de las narrativas consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje"*  
Hunter McEwan y Kieran Egan

¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas?

## Escuelas, docentes y relatos

Todos los días, en las escuelas, suceden cosas múltiples y variadas. Los escenarios escolares, el funcionamiento cotidiano de los establecimientos educativos, el trajinar permanente de docentes y estudiantes, la sucesión de silencios, bullicios y griteríos, conforman una trama policromática y peculiar, diferente a la de otras instituciones sociales y cargada de significados muy específicos. Muchas de las cosas que ocurren en las escuelas están vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje, con la formación de las nuevas generaciones y con la transmisión cultural. Otras con aspectos burocráticos y asistenciales del sistema escolar. Gran parte tiene que ver con cuestiones de administración doméstica, intendencia y control, con la higiene y arquitectura de los locales. Una porción significativa de lo que acontece en ellas también tiene que ver con el afecto y el erotismo de quienes la habitan, con la interacción humana y con el intercambio de sentimientos, significaciones y valores. Efectivamente, los mundos escolares están atravesados, constituidos, por acontecimientos de índole diversa; pero casi todas las cosas que tienen lugar en las escuelas se relacionan de una forma u otra con la vida pasada, presente y futura de

las personas que las transitan y las hacen. Los sucesos escolares se entremezclan con sus historias, ilusiones, proyectos y circunstancias. Son condicionadas por ellos y, a la vez, tienen influencia sobre ellos. Se puede afirmar que, cada vez más, las biografías de las personas están afectadas por los procesos de escolarización, por su paso por la escuela; pero también que ésta sólo cobra vida y sentido a partir de las experiencias singulares y colectivas de sus actores.

A partir de su estructuración en el marco de sistemas nacionales de educación masificados, la institución escolar estuvo y estará afectada por las expectativas sociales y públicas respecto de la formación social y personal de las nuevas generaciones. De hecho, los sistemas escolares y las escuelas están organizados y regulados por sistemas de normas, dispositivos y mecanismos que pretenden responder a esas aspiraciones sociales, ponerlas en marcha, concretarlas, inscribirlas en la vida de la gente que los transita. Pero la actividad de las escuelas no tiene ni cobra sentido si no es experimentada, contada, recreada, vivida por sus habitantes, por los que a través de sus prácticas la reproducen y recrean cotidianamente. Los proyectos educativos, aún los más costosos y técnicamente calibrados, no tendrían ningún efecto sobre las experiencias escolares si los directivos y docentes no los hicieran propios, los adaptaran a sus propias expectativas y proyectos, los ajustaran a sus propias visiones de los problemas, los rediseñaran a la escala particular de sus propias escuelas y aulas, los dijera con sus propias voces y los escribieran con sus propias palabras. Esta permanente apropiación y resignificación del proyecto escolar hace que las prácticas y experiencias estén cargadas de sentidos muy diversos para quienes las producen y las viven todos los días. Por eso, lo que sucede en las escuelas tiene que ver, casi siempre, con lo que les sucede a docentes y estudiantes, con los significados que les otorgan a sus haceres y vivencias, con las experiencias cifradas por vivir en un tiempo y en un lugar particular e irrepetible.

Por otra parte, lo que sucede en las escuelas y lo que les sucede a los actores escolares es algo que está sujeto a escrutinio público, y es motivo y objeto de comentarios especializados, investigaciones, evaluaciones, proyecciones y políticas de estado. Existen pocos espacios sociales tan normados y observados como la escuela. A esto se suma que la vida y las experiencias en las escuelas pretenden ser anticipadas por los proyectos institucionales y de aula; por la planificación conjunta de directivos y docentes de un mismo ciclo escolar o de una misma área del currículum; por los planes de enseñanza relativamente sistemáticos que realizan los maestros para sus clases; por las guías didácticas que elaboran especialistas, didactas y capacitadores; por las previsiones recurrentes, solitarias, de docentes y enseñantes. Pero más allá de este esfuerzo por prever y controlar las prácticas y afanes cotidianos de maestros, profesores y estudiantes, una parte significativa de las acciones que se despliegan cotidianamente en las escuelas surgen o se improvisan en la dinámica misma de la vida escolar. No están previstas, ni fueron objeto de planificación alguna y, muchas

veces, forman parte de las consecuencias no deseadas de las intervenciones educativas sistemáticas. Aún en las ocasiones en que la actividad escolar sea prescrita de forma exhaustiva y unívoca, el encuentro pedagógico entre docentes y alumnos siempre estará atravesado por la improvisación, la incertidumbre y la polisemia que acompañan a todos los encuentros humanos y las interacciones sociales. Lo cierto es que, de manera planificada o no, los docentes y los alumnos comparten en la escuela numerosas experiencias cargadas de significado y valor para ellos. Y, de cierto modo, estas experiencias significativas expresan cualitativa y biográficamente el sentido de la escuela en un determinado momento y lugar<sup>1</sup>.

Además, y tal vez por ser espacios sociales densamente significativos, las escuelas están surcadas por relatos y otras clases de textos que actualizan y tratan de dar una dimensión y una temporalidad humanas, concretas, a ese sentido histórico. Algunos de esos textos que atraviesan el discurso escolar son "oficiales": están escritos en el lenguaje técnico que requieren el gobierno, la administración y la gestión de los sistemas educativos. Los ejemplos más importantes de este tipo de escritos son las prescripciones curriculares, las planificaciones y los programas educativos gubernamentales. Se presentan casi siempre como discursos asépticos, pretendidamente neutrales, científicamente ponderados, técnicamente calibrados, que cuentan y comunican a las escuelas, docentes y estudiantes las expectativas y mandatos públicos para la escolarización, o un sector de ella, en un tiempo histórico y un espacio geográfico dados.

Sin embargo, hay también relatos que se cuentan y que, sin ser escritos nunca, se intercambian y se comunican al ras de las experiencias que tienen lugar en las escuelas: en las jornadas de reflexión, en las horas de clases especiales, en los recreos, en los pasillos, en las capacitaciones, en los viajes de ida y vuelta de la escuela. Estas historias se narran con las mismas palabras, argumentos y estilos que usan los actores de esas experiencias para ordenarlas, otorgarles sentido y valor moral; para acompañarlas en sus propias vidas, según sus propias sensaciones y creencias, y en función de sus propias aspiraciones y proyectos. Se dicen y se escuchan en el juego de lenguaje de la práctica, y son historias situadas en el espacio

---

<sup>1</sup> Hacia fines de la década del '60, Philip Jackson (1996) sorprendió al mundo pedagógico y escolar con su libro *La vida en las aulas*. A través de ese trabajo etnográfico, mostró cómo el complejo mundo escolar se configura con arreglo a una serie de reglas y formas de organización del tiempo, del espacio y de los comportamientos humanos que escapan y van más allá de los patrones normativos que pretenden organizar y regular el funcionamiento escolar. En ese texto afirmaba que: "...desde el punto de vista de dar forma y significado a nuestras vidas, estos hechos sobre los que rara vez hablamos pueden ser tan importantes como los que retienen la atención de quien nos escucha. Ciertamente, representan una porción de nuestra experiencia mucho más grande que la de aquellos que nos sirven como tema de conversación. La rutina cotidiana, la 'carrera de ratas' y los tediosos 'afanes cotidianos' pueden quedar iluminados de vez en cuando por acontecimientos que proporcionan color a una existencia por lo demás gris; pero esa monotonía de nuestra vida cotidiana tiene un poder abrasivo peculiar. Los antropólogos lo entienden así mejor que la mayoría de los restantes científicos sociales y sus estudios de campo nos han enseñado a apreciar el significado cultural de los elementos monótonos de la existencia humana. Esta es la lección que debemos tener en cuenta cuando tratamos de comprender la vida en las aulas de primaria" (pág. 44).

y en el tiempo de las escuelas y las experiencias educativas a las que se refieren. En efecto, las escuelas están cargadas, saturadas de historias, y los docentes son, a un mismo tiempo, los actores de sus tramas y los autores y contadores de sus relatos. En ese narrar y ser narrados permanentemente, los maestros y profesores recrean cotidianamente el sentido de la escolaridad y, en ese mismo movimiento, reconstruyen inveteradamente su identidad como colectivo profesional y laboral. Al contar historias sobre la escuela y sus prácticas pedagógicas, sobre los aprendizajes de los alumnos y las alumnas, sobre las vicisitudes e incertidumbres escolares, sobre las estrategias de enseñanza y de gestión escolar que adoptan y los pensamientos que provocaron horas y horas de trabajo escolar, los docentes hablan de sí mismos, de sus sueños, de sus proyecciones y de sus realizaciones<sup>2</sup>.

## Narrativa docente, experiencias escolares y memoria pedagógica

Conversar con un docente o con un grupo de docentes supone una invitación a escuchar historias de enseñanza, historias escolares que los tienen como protagonistas y que los posiciona como expertos, como enseñantes que hacen escuela y la piensan en términos pedagógicos. Es un convite a sumergirnos en relatos que narran experiencias escolares y muestran las sutiles percepciones y saberes de quienes las viven. Es una oportunidad para comprender e introducirnos en el mundo de las prácticas individuales o colectivas que recrean vívidamente, con sus propias palabras, en un determinado momento y lugar, en una geografía e historia singulares, el sentido de la escolaridad. Seguramente, nuestros interlocutores relatarán acerca de las características distintivas de las escuelas y comunidades donde trabajaron, acerca de aquellas cosas y acontecimientos que las hacen únicas, irrepetibles, inolvidables, y que por eso mismo para ellos tienen un significado particular, relevante, comunicable. Y si se logra establecer un marco de confianza y empatía para nuestro diálogo, complementarán su relato con historias más comprometidas y personales que darán

---

<sup>2</sup> En sus últimos trabajos, dedicados a estudiar entre otras cosas las relaciones entre narrativa e identidad, Jerome Bruner (2003) plantea que los seres humanos interpretamos las acciones y los comportamientos de forma narrativa, que las personas pensamos nuestra vida de manera narrativa, como un relato que va cambiando a lo largo del tiempo, que el tiempo en el que conjugamos nuestra vida es narrativo. Además, afirma que la narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Según él, la realidad misma y nuestra identidad son construidas y reconstruidas narrativamente. En sus propias palabras, "...nosotros construimos y reconstruimos continuamente un Yo, según lo requieran las situaciones que encontramos, con la guía de nuestros recuerdos del pasado y de nuestras experiencias y miedos para el futuro. Hablar de nosotros a nosotros mismos es como inventar un relato acerca de quién y qué somos, qué sucedió y por qué hacemos lo que estamos haciendo" (pág. 92) Según Paul Ricoeur (2001), narrativizar la vida en un auto-relato es un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad (narrativa), en tanto permite "la expresión de una historia simple y abierta". La acción significativa es un texto a interpretar, y el tiempo humano se articula de modo narrativo. Emerge, entonces, con toda su fuerza, la materialidad dinámica del sujeto, sus dimensiones personales, afectivas, emocionales y biográficas.

cuenta de lo vivido y pensado por un colectivo de docentes, por un docente en particular, por un grupo de alumnos, sus familias, sus comunidades, en el transcurso de las experiencias que tuvieron lugar en esa escuela.

Si los persuadimos para que nos cuenten acerca de sus trayectorias profesionales como docentes, o sobre los saberes pedagógicos que ponen en juego en la experiencia que nos relataron, posiblemente se animarán a contarnos el desarrollo y los aprendizajes de alguna clase, momento o situación escolar que recuerden especialmente por su valor formativo, pedagógico, o por algún otro motivo. Contándonos sus historias, estos docentes relatores nos revelarán las reflexiones y discusiones que estas experiencias propiciaron, las dificultades que encontraron en su transcurso y las estrategias que elaboraron para lograr ciertos aprendizajes en un grupo particular de alumnos. Narrando las prácticas escolares que los tuvieron como protagonistas, nos estarán contando sus propias biografías profesionales y personales, nos confiarán sus perspectivas, expectativas e impresiones acerca de lo que consideran una buena práctica de enseñanza, el papel de la escuela en la sociedad contemporánea (o en ese pueblo o en aquella localidad), el aprendizaje significativo de sus alumnos y alumnas, sus propios lugares en la enseñanza y en la escuela, las estrategias de trabajo más potentes y relevantes que ensayan, los criterios de intervención curricular y docente que utilizan, los supuestos que subyacen a las formas con que evalúan los desempeños de los estudiantes y los suyos propios.

Con sus relatos e historias nos estarán mostrando parte del saber pedagógico, práctico y muchas veces tácito o silenciado, que construyeron y reconstruyen a lo largo de su carrera profesional, en la infinitud de experiencias y reflexiones que realizaron y realizan sobre su trabajo. Por eso, si fuera posible sistematizar, acopiar y analizar estos relatos, se podría conocer buena parte de la trayectoria profesional de los docentes implicados; sus saberes y supuestos sobre la enseñanza; sus recorridos y experiencias laborales; sus certezas, sus dudas y preguntas; sus inquietudes, deseos y logros. Ampliando la mirada aún más, si fuera posible organizar y compilar el conjunto de relatos de todos los docentes, seguramente se podría escribir una historia escolar distinta de la que conocemos, de la que habitualmente se escribe y lee, de la que llegó a ser texto y libro, de la que se considera pública, verdadera, oficial. Esta nueva versión sería una historia de la educación alternativa, esto es, polifónica, plural, dispersa; en realidad, sería una multiplicidad de historias sobre el hacer escuela, sobre el pensar y el hacer en términos pedagógicos.

De la misma manera, si se pusiera el foco de esta reconstrucción narrativa de las prácticas escolares en las experiencias pedagógicas que se desarrollan en la escuela, se podría obtener una versión, también inédita, de una parte del currículum que se construye cotidianamente en las aulas, en los encuentros productivos y rutinarios de docentes y estudiantes, pero también en la variable interacción de la escuela con las familias y las comunidades en las que se encuentran insertas. En esta

versión del currículum, más próxima a una memoria pedagógica y narrativa de las prácticas escolares que a un recetario prescriptivo y unívoco de la “buena enseñanza”<sup>3</sup>, se daría a conocer la historia polimorfa, plural y diversa de las decisiones, discursos y prácticas que maestros y profesores protagonizan día a día y que le imprime un sentido particular, situado y personal a la experiencia de la escolaridad<sup>4</sup>.

Sin embargo, y a pesar del evidente interés que revisten para la reconstrucción de la memoria pedagógica de las escuelas y del saber pedagógico que ponen en juego los docentes, la mayoría de estas historias se pierden, se olvidan o se desechan. En muchos casos, porque no son escuchadas por quienes toman decisiones sobre los sistemas escolares, o porque directamente son descalificadas por la cultura académica dominante como parte de un conjunto de anécdotas triviales, preprofesionales, que los docentes usan de manera recurrente para contarse entre sí lo que les pasa en las aulas y escuelas. Para toda la tradición de pensamiento pedagógico y escolar centrado en la calidad, la eficiencia y el control de las prácticas docentes, esos relatos e historias forman parte de las dimensiones subjetivas o personales que justamente hay que controlar y ajustar para que la innovación y la mejora escolar sean posibles. Los modelos intervención y gestión escolares de tipo top-down<sup>5</sup> y las reformas educativas

<sup>3</sup> En este punto es necesario aclarar que, a pesar de que la propuesta que se presenta se orienta a reconstruir el currículum desde la perspectiva de los docentes y en el lenguaje de la práctica escolar, no se pretende ignorar ni minimizar la importancia ni los efectos prácticos de las políticas y marcos curriculares, en tanto que las experiencias escolares no se dan en un vacío normativo o regulatorio. Por eso, en cualquier proceso de gestión escolar estatal, los marcos curriculares vigentes y sus registros escritos tienen que ser considerados como documentos curriculares de “primer orden”: ellos sintetizan, delimitan y comunican las expectativas y responsabilidades públicas de la escolarización sobre la formación de los alumnos.

<sup>4</sup> Desde la historia cultural existen numerosos aportes para la reconstrucción de esta “otra historia” de la escuela y del currículum. En una publicación reciente, António Nóvoa (2003) sintetiza parte de ellos. A continuación, se consigna una cita que permite complementar este punto de vista: “La modernidad desposeyó a los actores educativos de sus subjetividades, a través de la imposición de una lógica estructural y de un razonamiento ‘poblacional’. Se clasificó a la gente como categorías (profesores, sentido, el educandos, etc.) y se la gestionó como ‘poblaciones’. Después de haber considerado el mundo como estructura y representación, los historiadores necesitan verlo como experiencia, lo que implica una nueva epistemología del tema (...) No se trata de regresar al individualismo, sino de establecer nuevas relaciones dentro de los espacios sociales y de consolidar nuevas afiliaciones y pertenencias. En este concepto de ‘experiencia’ ha de verse no sólo en un nivel individual, sino también en su dimensión colectiva, caracterizada por una redefinición de las identidades a través de la presencia en diferentes comunidades de significado.”

<sup>5</sup> Esta expresión se utiliza para referirse a las modalidades de políticas que deciden y se implementan en un movimiento de “arriba hacia abajo”, es decir, del centro a la periferia de los sistemas educativos. Las modalidades de gestión top down son descritas por Antonio Bolívar (1996) en un artículo dedicado a explicitar críticamente los diversos lugares que ocupa la escuela frente a distintas modalidades de política educativa y curricular. A continuación, se presenta un fragmento de ese trabajo con el fin de complementar la comprensión del problema: “Actualmente nos encontraríamos en una ‘fase de transición’, que Fullan ha calificado como de ‘combinación de bifurcación y confusión’ en un cruce de caminos. El antiguo modo está representado por los que ven la respuesta en la regulación top-down, en el control del currículum y de los centros, mediante una evaluación externa de resultados. En el otro lado, se situarían los que apuestan por la ‘reestructuración’ y autonomía, pretendiendo ver la solución en una descentralización y una mayor capacitación de los centros y los profesores. El reto actual es cómo lograr conjuntar el nivel del aula y el del centro, haciendo que se solapen o superpongan, en una nueva síntesis entre eficacia y calidad educativa” (pág. 239).

“a prueba de docentes” forman parte de esa perspectiva tecnocrática de la educación. Más allá de las formas diversas que adopten en su implementación, todas opciones de reforma escolar comparten el supuesto de que el sector docente no está lo suficientemente profesionalizado y capacitado técnicamente como para manejar de manera “objetiva y neutral” los asuntos escolares y curriculares de la enseñanza. Por eso, los docentes son justamente la variable que hay que controlar y ajustar para que la innovación de la enseñanza sea posible. Currículum centralizado, capacitación sobre el déficit y evaluación cuantificada de resultados de aprendizaje son las estrategias centrales de la política de conocimiento escolar que interpela y posiciona a los maestros y profesores en un lugar subordinado, silenciado y, supuestamente, sin experiencias con saber y valor pedagógico alguno.

De forma llamativa, las experiencias que dan vida a la función primordial de la escuela y los saberes que la piensan y recrean cotidianamente quedan encerrados y olvidados entre sus propias paredes; se pierden en el murmullo de sus pasillos, son confinados a un lugar marginal, desdeñado de la historia personal, “semiprofesional” de los docentes. La mayor parte del saber reflexivo e innovador acumulado en esas experiencias escolares, una porción importante de sus contenidos transferibles y potencialmente transformadores de la práctica, se naturalizan en la cotidianeidad escolar, o bien se degradan en recurrentes anécdotas ingenuas y comentarios apresurados sin valor profesional. Obviamente, en los escenarios escolares que estas tradiciones político-pedagógicas tecnocráticas y hegemónicas tienden a configurar, las experiencias, los conocimientos y las palabras de los docentes tienen poco lugar, y la memoria pedagógica de la escuela poco valor<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> En la Introducción de una compilación de trabajos sobre narrativa y enseñanza que realizaron Hunter McEwan y Kieran Egan (1998), los autores hacen referencia a la descalificación sistemática de la narrativa docente por parte de la ortodoxia tecnocrática vigente y creciente en la modernidad occidental. Para hacerlo, hacen referencia explícita a las reflexiones de Walter Benjamín: “La forma narrativa, por el contrario, invita al oyente o al lector a suspender ese escepticismo y adherir al flujo narrativo de los acontecimientos como una auténtica exploración de la experiencia desde determinada perspectiva. La declinación del narrador, el contador de cuentos, puede ser leída como un síntoma del deseo de cierta clase de objetividad, de la aplicación de un punto de vista neutral e imparcial desde el cual sería posible medir la veracidad de las pretensiones del conocimiento. El arte, la religión, la moral y hasta la filosofía son sospechosas de no estar a la altura de los dogmas de ese invasor positivismo. Pero al apoyar este programa olvidamos el poder de la narrativa para informar e instruir (...) Hemos olvidado que los novelistas han contribuido magníficamente a nuestra comprensión de nosotros mismos y de la compleja naturaleza humana. La narrativa, como manera de conocer y también como manera de organizar y comunicar experiencia, ha perdido gran parte de la importancia que debería tener. El retorno a la narrativa indica que hoy reconsideramos el valor de la forma y la función de los relatos en todos los campos de la vida humana, especialmente en la educación, donde se impuso un sesgo no narrativo y conductista. Tal vez el giro hacia la narrativa indique una inversión de esa tendencia declinante (...) Para resumir lo expuesto, digamos que las narrativas forman un marco dentro del cual se desenvuelven nuestros discursos acerca del pensamiento y la posibilidad del hombre, y que proveen la columna vertebral estructural y funcional para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas. Los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de cuestiones y problemas educativos. Además, dado que la función narrativa consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje. Necesitamos aprender más acerca de la narrativa y del papel que desempeñan las narraciones en la educación.” (fragmentos, págs.16 a 18).

Pero la recreación de la memoria pedagógica de la escuela también se dificulta porque gran parte de los docentes que llevan adelante experiencias educativas significativas no las cuentan, no las registran, no las escriben, no las documentan. O si lo hacen (después de todo, la vida escolar está llena de formas de registro y documentación), no lo hacen a través de las formas, soportes, registros y géneros que permitirían recuperar, al menos en parte, el dinamismo, el color y la textura de lo que sucedió y les sucedió a los protagonistas de la acción. Los docentes por lo general son renuentes a escribir, y cuando escriben en la escuela lo hacen siguiendo pautas externas o guiones prefigurados, copiando planificaciones didácticas, llenando planillas administrativas, completando informes solicitados por superiores jerárquicos del aparato escolar. Estas formas de registro de los acontecimientos escolares son indispensables para la administración, la gestión y el control de los sistemas educativos; para la sistematización, el acopio y la disposición de información relativa a la eficacia y el rendimiento de las modalidades, niveles y ciclos educativos; para la ponderación de diversas variables vinculadas con la eficiencia y el costo de los distintos dispositivos escolares implementados. Pero estos datos, informes y documentos muchas veces no ofrecen materiales ricos, sensibles y 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.

## Documentos escolares y documentación narrativa de experiencias pedagógicas

Las planificaciones de los docentes, los proyectos escolares, los informes de supervisores y directivos, los cuestionarios y planillas, los informes técnicos sobre procesos y resultados de evaluaciones diversas (el "boletín de calificaciones", los reportes de pruebas sistemáticas de evaluación de la calidad de los aprendizajes de los alumnos, las "hojas de concepto" del desempeño profesional docente, los "cuadernos de actuación") y también los "papers" producidos por investigadores profesionales, entre otros, son géneros convencionales de documentación que los sistemas escolares emprenden y sostienen de manera recurrente y persistente. Gran parte de los materiales documentales que producen y ofrecen es procesada por las oficinas de planeamiento de las administraciones educativas, y a menudo es utilizada como un insumo estratégico para la toma de decisiones relativas a los aparatos escolares. No caben dudas de que, a través del acopio y sistematización de las informaciones y datos que proveen, se pueden conocer aspectos importantes del funcionamiento de las escuelas y de la producción de sus actores. No obstante, como venimos sosteniendo, la mayoría de las veces estos documentos escolares están

estructurados y se construyen con arreglo a requerimientos estrictamente administrativos, de gestión y de control, para el gobierno centralizado de la actividad de las escuelas, o bien están atravesados por la lógica normativo-prescriptiva de la anticipación y la previsión. En ambos casos, las experiencias que sostienen y viven los docentes y alumnos tienden a ser fragmentadas y categorizadas a través de patrones de ponderación ajenos a la lógica y la práctica escolar. Las voces y palabras de los maestros y profesores son silenciadas, distorsionadas o negadas por un lenguaje técnico y burocrático y, en el mismo movimiento, las reflexiones e interpretaciones pedagógicas de estos actores escolares son inhibidas, deslegitimadas o desechadas por superfluas o poco valiosas.

De esta manera, los modos a través de los cuales los docentes usualmente registran y dan cuenta de sus prácticas, muy a menudo se cristalizan en una escritura anquilosada y ritualizada, despojada de responsabilidad y belleza, y es vivida como una carga o algo que "hay que hacer" más allá de su evidente utilidad. Cuando estas modalidades de registro y circulación de la información se articulan con modelos de intervención de tipo top-down, suelen tener el propósito de constituirse en instrumentos de anticipación y previsión para la aplicación en las escuelas de los planes y estrategias elaborados de forma central y especializada, o bien en herramientas de medición y calibre de los "desvíos" o "desajustes" de las acciones desplegadas por sus ejecutores. Para ello, adoptan una perspectiva y un lenguaje claramente tecnicistas, e intentan despojar cualquier elemento subjetivo, personal, experiencial, de la información relevada. Y, además, consideran esta supuesta neutralidad como garantía de "objetividad, eficiencia y rigor".

En cambio, cuando cuentan experiencias pedagógicas, las historias escolares y los relatos de enseñanza que narran en primera persona los docentes, constituyen materiales inigualables para conocer lo que hacen, piensan y sienten quienes habitan y hacen la escuela. En tanto narraciones profesionales que problematizan el acontecer escolar y el trabajo pedagógico desde la perspectiva de sus actores, son materiales documentales densamente significativos que llaman e incitan a la reflexión, la conversación informada, la interpretación, el intercambio y la discusión horizontal entre docentes. Y en tanto materiales comunicables que pueden ser copiados y difundidos, manifiestan potencialidades inéditas para la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela y del currículum en acción. Muestran una parte importante del saber pedagógico producido por los docentes cuando se despliegan, reflexionan e interpretan la experiencia escolar y las prácticas de enseñanza. Sin embargo, también como venimos afirmando, esos cuerpos de saberes, relatos y experiencias no encuentran, en la actualidad, estrategias y vías adecuadas para ser rescatados, sistematizados, comunicados y criticados por sus protagonistas y autores, o por otros docentes. No encuentran canales para tornarse públicos y disputar espacios en la deliberación política y pedagógica de la educación. De esta forma, además, las

posibilidades de documentar aspectos “no documentados” de la práctica escolar se diluyen y, con ello, se desdibujan oportunidades importantes para poner en cuestión y desplegar la profesionalidad de los docentes, para tensionar y transformar la identidad y el quehacer pedagógico de las escuelas, para pensar y tornar posibles otras escuelas y otra educación.

La relevancia que adquiere la documentación narrativa de las propias experiencias escolares por parte de los docentes radica en el enorme potencial que contienen estos relatos pedagógicos, para enseñarnos a interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas. De esta manera, al tejer sus narraciones, los docentes nos comunican su sabiduría práctica y, al mismo tiempo, permiten a otros destejerlas para volver explícito lo implícito y comprender qué hay detrás de esa sabiduría. Es decir, la narrativa estructura la experiencia, y los relatos son una forma de conocerla, reflexionar sobre ella, trasmitirla y compartirla con otros. Por eso, llegados a este punto vale la pena preguntarnos:

- ¿cómo es posible generar, sostener y desarrollar formas de documentación pedagógica diferentes a las convencionales que permitan reconstruir, de manera significativa y comunicable y en el lenguaje de la práctica, los procesos de gestión escolar y curricular que tienen lugar en las escuelas y cuyos protagonistas son los docentes y alumnos?;
- ¿cómo gestionar y llevar adelante procesos de sistematización, acopio, publicación y difusión de las experiencias y prácticas escolares locales y particulares, con los sentidos específicos y contextualizados que los propios docentes les imprimen, para que puedan ser documentadas, legitimadas y dispuestas a circulación, reflexión y transformación colectiva?;
- ¿qué operaciones hay que llevar a cabo desde el Estado y las administraciones educativas para poner en el centro de la construcción escolar y curricular a las experiencias de enseñanza que diseñan, desarrollan y recrean cotidianamente los docentes, y a los modos narrativos que ellos usan para darles sentido, organizarlas y contarlas?;
- ¿de qué modo representar el conjunto de decisiones, discursos y prácticas que los docentes producen y reproducen para interpretar, llevar adelante y hacer posible la experiencia escolar?;
- ¿cómo, a través de qué recursos y soportes, hacer públicamente disponibles esos espacios y esos tiempos de la vida escolar y las biografías profesionales de los docentes?;
- ¿por qué considerar “documentos públicos” a los relatos de experiencias y prácticas pedagógicas escritos por docentes?

En definitiva: ¿qué hacer para que algo diferente suceda con aquello que, efectivamente, saben y hacen los docentes en las escuelas?<sup>7</sup>. Sólo en el sentido de que “algo diferente suceda” con las prácticas escolares y los docentes, el proyecto de documentar narrativamente las experiencias pedagógicas se presenta como innovador. No pretende imponer verticalmente una nueva ola de innovación pedagógica y didáctica a las escuelas; ni proveer desde alguna usina tecnodidáctica a los docentes de materiales actualizados para la enseñanza; ni proponerles estrategias para la “buena enseñanza” técnicamente calibradas y construidas por especialistas; ni evaluar o medir los alcances y desvíos del desarrollo curricular respecto de su diseño-norma. Se propone, más bien, innovar en las formas de interpelar y convocar a los docentes y a otros actores escolares y en las modalidades de gestión de los sistemas educativos para que la memoria pedagógica de la escuela sea reconstruida, objetivada, legitimada y difundida. Se trata, en síntesis, de poner en el centro del escenario escolar y curricular a los docentes, sus experiencias de enseñanza, su saber práctico y sus narraciones pedagógicas, a través de estrategias de documentación que permitan registrar, sistematizar y hacer públicamente disponibles los aspectos hasta ahora “no documentados” de los procesos escolares que, más allá de cualquier pretensión prescriptiva y de control, tienen lugar inveteradamente en las escuelas. Se trata de proponer otras formas de trabajo y gestión escolares que nos brinden no sólo la posibilidad de anticipar, sino también de volver sobre lo hecho, usando la escritura como una vía para la reformulación, ampliación y transformación de la propia práctica; una estrategia de trabajo pedagógico e indagación cultural que incursione en lo inédito, en lo silenciado, en lo aún no descrito ni mencionado.

Por eso, el registro, la sistematización escrita, el acopio y la difusión pública de experiencias, prácticas y saberes escolares contadas a través de la voz y las palabras de los docentes constituyen, al mismo tiempo, una propuesta político pedagógica para la escuela y un programa para el desarrollo profesional entre docentes. En efecto, al

<sup>7</sup> En cierta medida, estos interrogantes son tributarios de toda una tradición de pensamiento pedagógico y curricular inaugurada por Lawrence Stenhouse (1991) y sus reflexiones y producciones en torno al currículum escolar. A continuación, reproducimos un fragmento de su libro ya clásico *Investigación y desarrollo del currículum*, en el que define en términos generales su problematización de la cuestión: “Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica (...) Desde luego, esta definición refleja mi propia perspectiva. Un currículum es casi como una receta en arte culinario. Puede ser criticada por motivos nutricionales o gastronómicos -¿alimenta a los estudiantes y les sabe bien?- y puede ser criticada por motivos prácticos -sería imposible preparar una comida a base de lenguas de alondra. Un currículum, al igual que la receta para un guiso, es imaginado primeramente como posibilidad y luego como objeto de prueba. La receta presentada públicamente es, en cierto modo, un informe acerca del experimento. De forma similar, un currículum debe basarse en la práctica. Es una tentativa para describir el trabajo observado en las aulas, que es adecuadamente comunicado a los profesores y a otros interesados. Por último, y dentro de ciertos límites, una receta puede variarse de acuerdo con el gusto. Y así también sucede un currículum (...) Pero abandonemos las analogías, antes de que se nos indigesten. Un currículum es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consiste en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo contenido, sino también método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo”. (fragmentos; págs. 25-30)

estimular y garantizar procesos de escritura, lectura, reflexión e interpretación pedagógica de las propias experiencias escolares de los docentes, se espera no sólo acopiar y difundir un corpus de documentos y conocimientos distintos a los habituales, sino también hacer posibles experiencias de formación horizontal que signifiquen el desarrollo profesional de los involucrados y una contribución para la mejora y transformación de las prácticas de la escuela. En este caso, la innovación pedagógica se inclina a potenciar la productividad cultural e imaginación didáctica de los docentes, se proclama política y los afirma como protagonistas de la vida y la transformación escolar. No obstante, al mismo tiempo que promueve el cambio, se reconoce en la tradición pedagógica y la cultura escolar.

La propuesta, entonces, consiste en habilitar otros espacios, tiempos y condiciones para pensar y actuar sobre la escuela y hacer posibles otras relaciones entre los actores de los sistemas educativos, que permitan comprender y problematizar algunos aspectos significativos de la vida escolar que muchas de las estrategias vigentes no tienen presentes. Esto significa, entre otras cosas, revalorizar el papel de los maestros y profesores en la innovación de la enseñanza y dejar atrás las modalidades de capacitación ideadas desde el supuesto del déficit de cualificación. Además, a través de redes de docentes y escuelas trazadas por la circulación pública de estos documentos pedagógicos, la propuesta se orienta a constituir, en el mediano plazo, una comunidad de docentes escritores/lectores de experiencias pedagógicas que se movilicen por la transformación democrática de la escuela. Esto es, una comunidad plural que no sea atrapada por las prescripciones o pretensiones de control externo y centralizado, sino que esté basada en, y se desarrolle a través de, las relaciones horizontales entre sus miembros; en la que sean posibles las diferencias y disidencias entre comprensiones e interpretaciones en torno a algo que, sin embargo, permanece común y compartido. Una comunidad de enseñantes que habilite otras formas de "alfabetización docente", a través de un lenguaje propio, entre ellos.

Ahora bien, pero ¿qué es lo que cuentan los relatos de experiencias pedagógicas? Que un docente o grupo de docentes cuenten acerca de una experiencia implica que, al narrar, elijan ciertos aspectos, enfatizen otros, omitan, secuencien los momentos de la historia de un modo particular. De esta manera, a partir de esas decisiones tomadas por el narrador, el relato transmite el sentido que los autores otorgaron a su vivencia. Por otro lado, los autores del relato interpretan una experiencia propia teniendo en cuenta a sus destinatarios: otros docentes y actores escolares. Este trabajo de interpretación, exige un conocimiento previo y profundo acerca de lo que desea transmitir, y un trabajo para encontrar la forma más adecuada de hacerlo. La subjetividad del escritor se expresa en el modo de presentación de las acciones narradas. El empleo de la primera persona en el relato escrito de una experiencia pedagógica puede dar cuenta del proceso individual del docente, de su modo particular de organizar, conocer y aprender de la experiencia. Por lo tanto, se

trata de una voz comprometida con el hacer, que se transmite a través de un relato que pretende ser al mismo tiempo reflexivo, traducible, comunicable. Así, el pronombre en primera persona representa a la vez al narrador y al protagonista de la experiencia, situando al sujeto en el lugar de constructor de su propio texto.

Como vimos planteando, documentar experiencias pedagógicas llevadas a cabo por maestros y profesores permite conocer las comprensiones pedagógicas y sociales que hay detrás de sus decisiones cuando enseñan, sus variados puntos de vista, sus supuestos y proyecciones, y da lugar a que las prácticas escolares sean dichas y contadas en el lenguaje de la acción. También, habilita la comunicación y circulación de ideas, conocimientos, innovaciones y proyectos que los interpelan en su profesionalidad y en su protagonismo como actores centrales de las prácticas pedagógicas y de la historia curricular de las escuelas. Supone, al mismo tiempo, reconocer el carácter cambiante y particular de estas prácticas de acuerdo a los contextos en los que se desarrollan, así como atender a las potencialidades de transcripción y traducción de esas experiencias en otros contextos y situaciones escolares, con el propósito de hacer posible la construcción de una memoria pedagógica de la escuela, de las prácticas escolares y docentes, pero de otro modo y desde otra mirada.

## Algunas consideraciones sobre el saber pedagógico

En este punto ya es necesario aclarar qué se entiende en este texto por saber pedagógico construido al ras de la experiencia escolar y reconstruido narrativamente por los documentos escritos por docentes. En primer lugar, cabe anticipar que con esta denominación no nos referimos a toda la serie de conocimientos y saberes que tienen lugar en la escuela y en las instituciones de formación, y que constituyen partes medulares de sus culturas (como, por ejemplo, los implicados en el currículum escolar en tanto "contenidos de enseñanza"), sino tan sólo a una forma de saber muy específica dentro de ese conjunto. Esto es, un saber irreductible acerca de la enseñanza y el aprendizaje y, en particular, acerca de las posibilidades y límites que tienen los enseñantes y los alumnos, en tanto sujetos pedagógicos, para enseñar y para aprender en contextos particulares, en ámbitos institucionales concretos y surcados por determinaciones e influencias de todo tipo, como lo son las escuelas o las instituciones formadoras de docentes. Esta es una forma de saber que remite a lo que usualmente se llama "cultura escolar empírico práctica", para diferenciarla de la "cultura científico técnica" y de la "cultura organizacional burocrática" que también constituyen la cultura escolar.

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas se centra en indagar sobre los saberes que los docentes tienen y producen en torno a la experiencia

escolar; o para ser más precisos, en torno a las experiencias pedagógicas que tienen lugar en la escuela y a ellos como actores centrales, y a los sentidos y significados que les atribuyen cuando las interpretan o pretenden explicar. Un saber que muchas veces reciben, y otras tantas producen o recrean, acerca de los sujetos de la educación y sus posibilidades y condiciones (intelectuales, técnicas, políticas) para encarnar experiencias pedagógicas que resulten significativas y dignas de ser comunicadas a otros, para aquellos que las viven y reinventan cotidianamente. Nos estamos refiriendo, entonces, a una forma de saber cuya construcción, circulación y apropiación por parte de los docentes y de los educadores en general tendrá consecuencias diversas (consecuencias políticas, sociales y culturales) sobre las modalidades más o menos democráticas e inclusivas que adoptan las escuelas e instituciones formadoras para educar a sus alumnos y alumnas.

Se trata de un saber que, en definitiva, da cuenta de lo que sucede pedagógicamente en las escuelas y de lo que les sucede a sus actores cuando las transitan y hacen. Dicho de otra manera, se trata de un saber situado, contextualizado, construido o reproducido narrativamente por los docentes y, por esto mismo, un saber que escapa a las generalizaciones típicas que pretenden ofrecer los modelos tradicionales de conocimiento científico y técnico. Por eso, éste es un saber que, muchas veces, es remiso a las formas de validación y legitimidad que pretenden imponer las tradiciones del pensamiento formal. Apoyada en esa especificidad, y sobre todo como forma de resistencia a las propuestas por considerarlo un "conocimiento objetivo, neutral, despojado de subjetividad, producido por expertos y especialistas de acuerdo a patrones de ponderación científica y técnica", la documentación narrativa de experiencias pedagógicas renuncia provisoriamente a denominarlo "conocimiento", con el afán de diferenciarlo respecto de otras formas de saber o conocimiento que también hablan, aunque con otro lenguaje y tono, acerca de la escuela y de los docentes.

Ahora bien, tanto lo que sucede en las escuelas y lo que les sucede a los docentes y alumnos en ellas, como sus -y nuestras- interpretaciones pedagógicas acerca de ello, siempre están conformadas por determinadas visiones sobre la enseñanza y el aprendizaje y, al mismo tiempo, por determinadas ponderaciones acerca de las capacidades y posibilidades para desplegarlos por parte de docentes y alumnos, en ciertos contextos y bajo determinadas circunstancias. El saber pedagógico es un saber que está también configurado, constituido y desplegado con arreglo a ciertas ideologías educativas fuertemente arraigadas en la cultura escolar y en las tradiciones e innovaciones pedagógicas que intentan intervenir sobre ella. Muchas veces, por ejemplo, los saberes pedagógicos informados en ideologías de la educación tecnocráticas, centradas en la medición de los resultados de la enseñanza, en la teoría del déficit y en el control de sus ejecutores, están marcando y señalando a los docentes como sujetos incapacitados, débilmente cualificados, culturalmente impotentes, justamente como aquello que hay que "ajustar" o "reciclar" para que la

innovación y la mejora escolares sean posibles. Es evidente que este anclaje ideológico, conjugado en términos pedagógicos y didácticos, difícilmente propicie condiciones políticas, institucionales y pedagógicas para que el saber que circula, se produce, se reproduce y recrea en el aparato escolar por parte de maestros y profesores alcance legitimidad, autoridad y estatuto público. Para que eso suceda, ese saber requerirá ser:

- objetivado, ya que la mayoría de las veces es un saber tácito, silencioso, o silenciado por las modalidades tecnocráticas de gobierno y gestión escolar, o bien alcanza objetivaciones lábiles y efímeras como las que permite el discurso oral, y esto limita su circulación en contextos más amplios restringiendo las posibilidades de reflexión crítica por parte de los docentes;
- sistematizado, reorganizado, ya que también adquiere formas muy diversas, heterodoxas e híbridas, verdaderas mezclas de saberes de todo tipo, o se organiza de acuerdo a criterios eficientistas y ajenos a las preocupaciones pedagógicas de los docentes;
- publicado, en la medida en que la mayoría de las veces queda circunscrito en el ámbito de lo privado e íntimo de sus productores, o se genera y recrea en ámbitos restringidos, de pocos docentes, y de esta forma se limita su difusión y circulación entre colectivos más amplios de maestros, profesores y demás actores educativos;
- debatido, conversado, tensionado, desafiado, para que no se presente como la única opción cognitiva posible, soslayando o descalificando otras posibilidades y formas de saber y sus potencialidades para colaborar a transformar las prácticas pedagógicas y escolares;
- criticado, deconstruido, ya que para favorecer su circulación y apropiación conciente por parte de los docentes y demás actores educativos resulta necesario desmontar y dar cuenta de las influencias ideológicas que colaboraron a constituirlo; y
- reconstruido, de acuerdo a criterios pluralistas y mecanismos participativos que colaboren en la transformación de la escuela y de sus prácticas pedagógicas, y en la ampliación de las oportunidades para que la escolaridad, ahora informada por ese saber pedagógico reconstruido, se constituya en una experiencia pedagógica y cultural significativa y valiosa para todos los alumnos y alumnas.

## Algunas implicancias políticas e intelectuales: Reposicionamiento del saber de los docentes y el papel del Estado

Uno de los objetivos estratégicos de la documentación narrativa consiste, justamente, en propiciar y desarrollar los procesos de objetivación, sistematización,

publicación, debate, crítica y reconstrucción del saber pedagógico, mencionados arriba, para que el saber profesional de los docentes alcance validez y legitimidad en el campo pedagógico y el mundo escolar. Su despliegue como estrategia de formación y desarrollo profesional y como propuesta curricular, entre otras posibilidades, supone serias implicancias intelectuales y políticas para el campo educativo y, sobre todo, tendrá impacto en el trabajo pedagógico de los docentes en las escuelas y presionará para su reposicionamiento en la trama de relaciones de saber y de poder del aparato escolar.

Las implicancias intelectuales son relativamente obvias: las operaciones cognitivas implicadas en la producción crítica de saberes de este tipo son complejas, exigentes, de orden superior. Ese trabajo intelectual de maestros y profesores al relatar sus prácticas escolares y experiencias pedagógicas se vincula, como se verá más adelante, con modalidades bastante sofisticadas de investigación cualitativa, y se articula en función de procesos de producción de conocimiento en los que los sujetos de las prácticas escolares, aquellos que despliegan experiencias pedagógicas en la cotidianidad escolar, se involucran en procesos de indagación crítica de sus propias prácticas, con o sin la colaboración de "investigadores profesionales". Existen muchos modelos diferentes de investigación educativa de este tipo, y también bastantes y distintas experiencias realizadas en base a ellos. Casi todas suponen estrategias tendientes a tornar discursivo y relativamente sistemático ese saber tácito, silencioso, construido al ras de la experiencia escolar por sus actores, pero con pocas oportunidades para tornarse públicamente disponible, y por ende, potencialmente evaluable, discutible y criticable en el espacio público y especializado. Y también todas ellas comparten el supuesto y la recomendación metodológica de que los docentes deben participar activamente (aunque en distinto grado, según la tradición de investigación de que se trate) en los procesos de objetivación, publicación, conversación, debate, crítica y reconstrucción de saberes.

Por su parte, las implicancias políticas que suponen estos procesos son menos evidentes y, al mismo tiempo, más difíciles de lograr, fundamentalmente porque tienen que ver con la generación y el sostenimiento de condiciones institucionales y normativas para que la compleja experiencia cognitiva de la documentación narrativa sea posible y tenga lugar. Estas implicancias políticas son menos tenidas en cuenta, y justamente ese olvido atenta en la mayoría de los casos contra de los procesos de producción activa y colaborativa de saber pedagógico. Esto sucede aun cuando en el campo pedagógico se instauren prácticas de investigación pedagógica más o menos participativas para los docentes. Promover y sostener condiciones institucionales y políticas para la producción autogenerada y guiada de saberes pedagógicos por parte de los docentes implica, antes que nada, cambiar las reglas de juego del campo educativo. Y esto, como sabemos, es difícil, ya que supone una fuerte corriente de destitución y de reinstitución en ámbitos institucionales rígidos y refractarios a los

cambios drásticos. Requiere entre otras cosas reposicionar a los docentes en la trama de relaciones de poder y de saber del aparato escolar y promover nuevas relaciones, más horizontales y poderosas, de los docentes con los administradores, los equipos de coordinación y supervisión, los capacitadores y, sobre todo, con los especialistas y expertos que en la actualidad hegemonizan el discurso educativo y la validación del saber pedagógico. En síntesis, se trata de generar una nueva configuración del poder y del saber en el aparato escolar y en el campo educativo. Y esto es mucho más difícil que involucrar ocasionalmente a los docentes en procesos de investigación que escuchan e interpretan sus saberes y sus discursos.

En principio, por el lugar que ocupan en la escuela y en el desarrollo de las experiencias pedagógicas que se dan lugar en ellas, los docentes tienen excelentes condiciones para incorporarse activamente en la producción de ese saber y para, en ese proceso, constituirse en actores centrales de la experiencia escolar y autores calificados de la reconstrucción escolar del currículum. No obstante, y como ya abundante literatura denuncia, los docentes han sido "interferidos" en sus funciones y capacidades intelectuales y políticas. Esto es, han venido siendo interpelados como sujetos incapaces, mal formados, con una pobre dotación de capital cultural, por las políticas de conocimiento y subjetividad hegemónicas en el sistema escolar y en el campo educativo. Y son posicionados, y generalmente ellos mismos se posicionan, en el lugar de la carencia, la subordinación al "saber experto" y el silencio. El discurso y la agenda de la reforma educativa de los '90 en Argentina y en gran parte de América Latina colaboraron en la consolidación y profundización de estas relaciones de saber y de poder marcadamente asimétricas que venían operando en el aparato escolar. Los programas reformistas dirigidos a la supuesta mejora de la "calidad educativa", básicamente la reforma centralizada del currículum, los operativos también centralizados de evaluación de los resultados de los aprendizajes de los alumnos y la capacitación masiva y extendida de docentes, contribuyeron al confinamiento de los docentes en esas posiciones subordinadas y descalificadas, así como a la descredibilización de sus saberes, discursos y prácticas pedagógicas. Se montaron sobre dispositivos de administración y gestión escolares de tipo top-down y, de esta manera, contribuyeron a cristalizar modalidades de intervención verticalistas, centradas en el saber experto, especializado y científico-técnico, orientadas por el control tecnocrático, y asentadas en jerarquías que habilitan posiciones diferenciadas respecto a la capacidad de producir saberes legítimos por parte de los distintos actores del campo educativo<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> En un artículo dirigido a analizar los "efectos pedagógicos" de la reforma educativa de los '90 en Argentina, Daniel H. Suárez (2005) profundizó esta caracterización, complementando el punto de vista. En la siguiente cita se presentan algunos de sus elementos más significativos: "Montados sobre la metáfora de la 'escuela vacía' (de 'contenidos socialmente significativos', 'culturalmente relevantes' o de 'calidad', de experiencias formativas adecuadas a los 'nuevos tiempos') y la 'teoría del déficit' en la preparación académica y cualificación técnica de los docentes (que enfatiza las supuestas carencias o deficiencias, en detrimento de

Afortunadamente, en Argentina y en América Latina actualmente existen algunas tendencias que parecen estar orientadas a revertir esta situación. Cada vez hay más iniciativas de intervención e investigación pedagógicas orientadas a involucrar de manera activa a los docentes en la producción y reconstrucción crítica de sus saberes pedagógicos. Muchos de ellos indagan, justamente, en las implicancias intelectuales y cognitivas de esa participación. Estas iniciativas se llevan a cabo fundamentalmente en varias universidades públicas y, en particular, en algunas universidades pedagógicas del continente, pero también en centros de investigación de todo tipo y en movimientos político pedagógicos impulsados por organizaciones sindicales y colectivos de docentes. Pero también, y esto es fundamental, existen cada vez más experiencias de gobiernos educativos nacionales, provinciales y locales que orientan gran parte de su política educativa a coordinar acciones y a generar las condiciones institucionales para que esas experiencias abiertas, pluralistas y democráticas de producción de saber pedagógico sean posibles.

No obstante, estas iniciativas de producción democrática de saber pedagógico son complejas e involucran un doble desafío para los gobiernos de los sistemas escolares. Por lo que venimos afirmando, en primer término, implica diseñar y llevar a la práctica políticas educativas activas e integrales, centralmente orientadas a revertir las tendencias descalificantes y subordinantes para con los maestros y profesores, pero también dirigidas a desmontar esos otros anclajes del aparato escolar que, aún antes de la reforma de los '90, ya venían confinando a los docentes a la mera ejecución de recetas técnicas elaboradas por expertos y subordinándolos a sus

---

las potencialidades de los enseñantes), los planteles políticos y tecnoburocráticos de la reforma educativa diseñaron y llevaron adelante un ambicioso y complejo operativo de reformas que implicó la combinación, no siempre afinada, de tres programas complementarios (...): la Transformación Curricular (...); la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC) (...); y los Operativos de Evaluación de la Calidad de los aprendizajes de los alumnos (...). Estos 'programas para el mejoramiento de la calidad' (currículum, capacitación y evaluación), aunque estructurados mediante otras formas y dispositivos, también son reconocibles en casi todas las reformas educativas de los otros países de América Latina y del mundo, en la medida en que forman parte de la agenda reformista propiciada por los organismos multinacionales de crédito y son tributarios del 'pensamiento único' que circuló y fue hegemónico durante la década del '90 en el campo educativo. En conjunto, constituyen una auténtica 'política de conocimiento' de las reformas tecnocráticas de la región, ya que propiciaron toda una epistemología (las formas de ponderar y acceder a las 'verdades' de la educación), una metodología (los criterios y estrategias adecuadas para lograrlo) y una serie de procedimientos técnicos (la operatoria sistemática para llevar adelante esas estrategias y plasmar esos criterios para acceder a la 'verdad') que perfilaron esa forma particular de pensar y hacer la educación como la única viable, legítima y deseable. El carácter político de esa operación cognitiva (o cultural) para la escolarización deviene del hecho de que, una vez instalada en las prácticas de gestión de la reforma, definió claramente posiciones diferenciadas y asimétricas de saber y de poder entre nuevos y viejos actores del sistema, confiriendo a unos la capacidad y la legitimidad para decir a otros los que debían hacer para estar a la altura de las circunstancias de la innovación. Más allá de las similitudes y diferencias con otras situaciones latinoamericanas, en nuestro país generaron toda una serie de desplazamientos y dislocamientos que sacudieron fuertemente las tradiciones escolares y los saberes profesionales y pedagógicos de los docentes. No sólo desconocieron las experiencias pedagógicas y afanes cotidianos de los que, día a día, reconstruyen el currículum y hacen la educación en las escuelas, sino que también abrieron nuevos espacios profesionales y técnicos que tendieron a reconfigurar la gramática escolar. El resultado fue la desacreditación de los docentes y de sus formas de saber pedagógico, así como su confinamiento a un lugar subordinado en la división social y técnica del trabajo escolar.

“certezas de plomo”, a las jerarquías del control burocrático y a los instrumentos tecnocráticos de gestión escolar. En resumen, uno de los desafíos de los gobiernos educativos es impulsar políticas educativas tendientes a desarticular las falacias y mostrar las implicancias político-pedagógicas de las ideologías educativas de la imposibilidad, la desconfianza y el control técnico ya instaladas (y muchas veces naturalizadas) en las prácticas y estructuras escolares. En segundo lugar, el desafío de los gobiernos educativos consiste en promover y sostener políticas de conocimiento (pedagógico) y de subjetividad (docente) que interpelen y ayuden a reposicionar a los maestros y profesores de otra manera, de una forma más creativa y productiva y menos sujeta a las miradas y palabras autorizadas del exterior. Políticas que los autoricen en términos políticos, pedagógicos y técnicos para involucrarse activamente en la reconstrucción del saber profesional y específico acerca de las prácticas escolares y ponerlo en conversación y debate públicos.

Como se desprende de lo anterior, el Estado y las políticas públicas tienen un papel estratégico en este proceso de reforma de la escuela. Pero la reconstrucción democrática de las políticas públicas en este sentido requiere también de una fuerte movilización social, política y cultural de los actores educativos. La tarea implicada en la formulación de una nueva política de conocimiento para la escuela y los docentes necesita de una fuerza social y política que vaya más allá del gobierno escolar estatal. Por eso, es políticamente estratégico atender, conocer, habilitar y promover, también desde el Estado y la administración de los aparatos educativos, las experiencias y formas autoorganizadas de producción colectiva de saberes pedagógicos como muchas de las que se vienen desarrollando, aunque de manera incipiente y poco conocida, en el país y en América Latina. Sin lugar a dudas, los gobiernos y otros actores educativos aprenderían mucho de esos movimientos político-pedagógicos, que generalmente involucran modalidades de organización social e intelectual de los docentes y demás educadores íntimamente relacionadas con otros movimientos sociales. Y que la mayoría de las veces combinan: procesos de formación horizontal entre pares; estrategias de investigación acción y participante o indagación reflexiva sobre las propias experiencias y prácticas pedagógicas; modalidades de desarrollo curricular centrados en la experiencia escolar y pedagógica y en la reconstrucción narrativa de las prácticas escolares; movilizaciones políticas a favor de la educación pública y la democratización de la escuela.

Todas esas experiencias de movilización político pedagógica son muy diversas entre sí, y todavía están escasamente articuladas. Son poco conocidas y aún no forman parte del imaginario político pedagógico de la escuela. Pero ya algunos gobiernos educativos han comenzado a conversar con ellas y a explorar formas de articulación en el plano de las políticas públicas para el campo educativo y escolar. Como la documentación narrativa, son experiencias centradas en la reconstrucción y difusión del saber pedagógico puestos en juego por los docentes durante la

experiencia escolar, y suponen la indagación crítica y la conversación pluralista y abierta entre esos saberes y experiencias y sus protagonistas. Sin lugar a dudas, articuladas o incorporadas a las políticas educativas estatales podrían colaborar en mucho en la amplificación de la creatividad didáctica de los docentes y en la profundización de la imaginación pedagógica de las escuelas.

## Formación de docentes y documentación narrativa de experiencias pedagógicas

Desde hace ya tiempo, las instituciones de formación de docentes se encuentran frente a desafíos que las interpelan en su sentido histórico y en la forma en que desarrollan sus actividades académicas y pedagógicas. En el último caso, por un lado, deben afrontar un sinnúmero de demandas y exigencias provenientes del campo educativo relativas a la necesidad cada vez más imperiosa de formar maestros y profesores que estén a la altura de las circunstancias actuales y que hagan posible la mejora de la crítica situación de la calidad educativa de las escuelas a la que concurren poblaciones de todos los sectores sociales. Por otro, sus actores manifiestan que las tareas y trayectos formativos en los que participan muchas veces resultan insuficientes para dar respuesta a un gran número de situaciones escolares cotidianas y, específicamente, para intervenir pedagógicamente en los complejos problemas de enseñanza de los docentes que intentan operar en favor de la inclusión de alumnos y alumnas provenientes de los sectores sociales más desfavorecidos en los procesos de escolarización. En muchas ocasiones, los modelos, estrategias y dispositivos de formación que conocen e implementan en sus instituciones son poco permeables a la apertura, plasticidad y sensibilidad necesarias para que los complejos problemas de la práctica pedagógica en situaciones concretas de enseñanza escolar sean procesados en clave de formación (inicial o continua); puedan ser revisados, indagados y tensionados con los aportes de la teoría pedagógica<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Joe Kincheloe (2001) se refiere a esta cuestión con singular agudeza. En la siguiente cita se puede observar el sentido general de sus apreciaciones: "A pesar de los recientes rumores sobre el traspaso de poderes al cuerpo docente que han venido circulando dentro de organizaciones profesionales y en las facultades de educación, son todavía demasiados los programas de formación del profesorado que se olvidan de inquirir -y mucho menos de enseñar- modalidades sofisticadas de pensamiento profesional. La investigación en pedagogía es responsable, con demasiada frecuencia, de impedir que los maestros y maestras se conviertan en profesionales capaces de una crítica reflexiva (...) El mensaje implícito en la formación tecnicada del profesorado, de la investigación positivista en que se basa y de los movimientos estatales de reforma educativa que comparten esas mismas presuposiciones epistemológicas, consiste en que el cuerpo docente existe para hacer lo que se le diga, y que mejor que tenga cuidado con pensar por sí mismo. Esta precaución se convierte a menudo en apatía, al perder el profesorado el interés en aquellos aspectos creativos de la enseñanza que, precisamente, le atrajeron en su momento hacia la profesión. El pensamiento del cuerpo docente queda profundamente afectado por el flujo descendente de dirección única, así como por el currículum a prueba de maestros, que da por sentada la incompetencia del profesorado. Al ver recompensada en su formación la aceptación pasiva del conocimiento generado por expertos, los futuros maestros y maestras adquieren escasa experiencia en el pensamiento interpretativo, contextualmente basado

Frente a esta situación, los propios docentes y profesionales de la formación dan evidencias de que, al mismo tiempo que se debe operar directamente en la mejora de la formación inicial, las instituciones formadoras necesitan acercarse aún más, de forma sostenida y sistemática, al amplio universo de la vida pedagógica de las escuelas. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas presenta una oportunidad para que las experiencias de formación que ya vienen desarrollándose en este sentido produzcan documentos pedagógicos públicos que, al ser leídos por colegas, fomenten el ensayo de las alternativas de formación que cuentan en otras instituciones. De este modo, conjuntamente con la actualización y reformulación de los cursos de grado, la formación docente será más efectiva para el adecuado y contextualizado desempeño profesional de los futuros docentes. Por ello, la vinculación sostenida, sistemática, horizontal y creativa entre las instituciones de formación docente con las escuelas de su zona de influencia, es vista como una de las principales fortalezas para que las estrategias de formación logren registrar, conocer e intervenir sobre la enseñanza y los asuntos pedagógicos. Ahora bien, para avanzar en esa dirección, deberemos intentar conocer en profundidad y colaborar en sistematizar y difundir las propuestas de formación que vienen dando buenos resultados, pues ponen a prueba tanto otras perspectivas y miradas de las prácticas y del currículum escolares, como los mismos dispositivos y procesos institucionales de formación.

En la actualidad las instituciones de formación docente con frecuencia guardan con las escuelas y demás instituciones educativas una vinculación ambigua, contradictoria, casi dilemática. Por un lado, están oficialmente orientadas a satisfacer sus necesidades de contar con docentes capacitados para la enseñanza, el desarrollo del currículum y otras tareas escolares generalmente asociadas a ellos (asistenciales, administrativas, disciplinarias, etc.); por otro, son desacreditadas o desautorizadas por muchos en sus potencialidades de intervención efectiva y de acción creativa. Enredadas en esta tensión, en apariencia irresoluble, todo indica que las instituciones de formación de docentes (las Escuelas Normales y los Institutos Superiores de Formación Docente, pero también las universidades y los programas de capacitación y actualización de docentes) se encuentran ante desafíos de tener el imperativo de hacer algo respecto de las escuelas y la enseñanza y, al mismo tiempo, estar inhabilitadas para entablar con ellas y sus actores un diálogo productivo, confiable y

---

sobre el propósito de la enseñanza en el seno de una sociedad democrática.(...) El conocimiento sobre la enseñanza producida por la ciencia moderna despedaza la experiencia educativa en fragmentos discretos, separados por el espacio de una generación del juego sutil de atenciones que generó originalmente la experiencia. A medida que la ciencia de la educación formula su maleficio para mantener la experiencia alejada del conocimiento verificado, se va abriendo un cisma entre el discurso oficial que la ciencia moderna 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. El concepto de la maestra o el maestro como virtuosos que crean brillantes piezas de pedagogía, resulta completamente extraño al concepto moderno de conocimientos educativos. Lo que se espera del profesorado en el contexto moderno es que siga los imperativos marcados por la ciencia, no que produzca obras de arte pedagógicas. (fragmentos; págs. 31-38; 49-54)

perdurable. Esta compleja trama podría despejarse si el vínculo que acerca a unas y otras se redinamiza y redirecciona desde todas las instituciones, con la activa participación de sus actores y con el apoyo coordinado de los gobiernos y administraciones educativas centrales y locales. En continuidad con algunas experiencias de formación sostenidas desde perspectivas político-educativas decididas a revertir esta situación, pensar y hacer de otra manera la formación de los docentes implica contribuir y acompañar el lugar protagónico que vienen ocupando o podrían ocupar las instituciones formadoras y sus docentes en los escenarios educativos locales. Supone ponderar la potencialidad estratégica que estas instituciones tienen o podrían tener para revisar, renovar, impulsar, continuar y ensayar experiencias de desarrollo profesional acordes con las situaciones educativas y sociales concretas y situadas de las escuelas. En ese sentido, la producción académica y la agenda político-educativa de los últimos años de muchos de los países de la región coinciden en señalar a la formación continua de los docentes como uno de los elementos clave de los procesos de reforma o mejora escolar. En su nueva modulación, el discurso político-educativo ha abandonado sus pretensiones de alterar "desde arriba" la estructura de la educación escolarizada, y explora alternativas para convocar activamente a los docentes en la reformulación de las prácticas escolares y en la mejora de los resultados de los sistemas escolares.

Llegados a este punto se podría afirmar que, aun cuando los análisis sobre la formación docente parecieran ser un tanto pesimistas y las condiciones necesarias para una transformación sostenida poco favorables, en muchas instituciones educativas, de formación y de enseñanza, los docentes tienen voluntad, lucidez y coraje, superan el dominio de la pasividad, no se sientan a esperar que las nuevas revelaciones para la mejora lleguen "desde afuera" o "desde arriba". Muy por el contrario, toman otra posición; se juntan, inquietan, estudian, buscan materiales teóricos y operativos, conversan y arman borradores para arriesgarse y poner a prueba experiencias pedagógicas que encarnen los propósitos por los que vale la pena luchar. El saber de la experiencia de estos docentes refuerza la hipótesis que considera que la formación docente resulta insuficiente si sólo se reduce a asistir a cursos, presentar informes y realizar evaluaciones. Sí es pertinente y productivo darse el tiempo, hacer un lugar a la reflexión horizontal, disponerse a dar curso a distintas ocurrencias para pensar, hacer y definir de otra forma los asuntos pedagógicos que les preocupan y a los que tarde o temprano deberán darles una respuesta. Es motivo de celebración que algunas instituciones formadoras de docentes ya actúen como puentes entre escuelas que tienen dificultades y preocupaciones similares para mejorar sus prácticas pedagógicas. Construyen puentes para cruzar y para que otros crucen, para que el saber producido a través de la experiencia pedagógica circule, sea apropiado, recreado y profundizado en un movimiento de ida y vuelta; convocan voluntades y pensamientos generosos capaces de estimularse, potenciarse y legitimar aquello que

están haciendo. De este modo, estas experiencias educativas de formación y de enseñanza provocan acontecimientos pedagógicos, recuperan tiempos y espacios para producir pensamiento educativo, revelan y problematizan los variados puntos de vista, supuestos, proyecciones y decisiones que ponen en juego los docentes mientras hacen sus prácticas escolares: una colección dinámica y cualitativa de los aspectos significativos de la vida escolar, de la enseñanza y del desarrollo curricular centrado en las aulas.

Ahora bien, aún cuando algo distinto suceda en las instituciones formadoras de docentes, si esa sabiduría no es puesta a disposición de otros colegas, permanecerá encallada y habilitada sólo para algunos. El reconocimiento y la legitimidad pedagógica de las experiencias de formación docente potentes, singulares y posibles de ser transferidas van de suyo con su circulación especializada y difusión pública. Y en este intercambio y movilización de protagonistas y experiencias, podrán constituirse colectivos de aspirantes a docentes, maestros y profesores que alteren o modifiquen en parte lo que a ellos mismos les incomoda y los inquieta. Se trata, en definitiva, de construir una comunidad plural que no esté atrapada por las necesidades de control centralizado y externo, sino que esté basada en, y se desarrolle a través de, las relaciones horizontales entre sus miembros; una comunidad de prácticas y discursos pedagógicos en la que sean posibles formas de nombrar e interpretaciones distintas pero sujetas a debate, conversación y reformulación comunes. Es así como el registro, la sistematización escrita, el acopio y la difusión pública de experiencias, prácticas y saberes escolares contadas a través de la voz y las palabras de los docentes constituyen, al mismo tiempo, una propuesta político pedagógica para la escuela y un programa para el desarrollo profesional docente entre docentes que, motorizadas por las instituciones de formación de docentes, puede tener arraigo y potenciarse a través de la participación protagónica de maestros y profesores. En efecto, al estimular y garantizar procesos de escritura, lectura, reflexión e interpretación pedagógica de las propias experiencias escolares de los docentes, se pretende no sólo resguardar y divulgar un corpus de documentos y conocimientos distintos a los habituales, sino también hacer posibles experiencias de formación horizontal que signifiquen el desarrollo profesional de los involucrados y una contribución para la mejora y transformación de las prácticas de la escuela. Al mismo tiempo que promueve el cambio, se reconoce en la tradición pedagógica y la cultura escolar, conversa con sus palabras y tensiona sus saberes. Por eso, una vez planteada la necesidad de mirar y reconocer a las instituciones educativas y a las escuelas desde otro enfoque, lo que sigue pretende acompañar y profundizar esa perspectiva.

Las narraciones profesionales que muestran el saber pedagógico construido al ras de la experiencia desde la perspectiva de sus productores, son materiales documentales densamente significativos que incitan a la reflexión, la conversación informada, la interpretación, el intercambio y la discusión horizontal entre docentes

y/o aspirantes a la docencia. Y, en tanto documentos pedagógicos que pueden ser acopiados en espacios institucionales cercanos a las escuelas y difundidos entre los docentes y estudiantes del magisterio y del profesorado, manifiestan potencialidades inéditas para la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela y del currículum en acción, ya que muestran una parte importante del saber y reflexiones producidos por los docentes cuando se despliegan la experiencia escolar y las prácticas de enseñanza. Sin embargo, como venimos afirmando, por lo general, esos cuerpos de saberes, relatos y experiencias no encuentran en las instituciones formadoras de docentes o en otros espacios institucionales vinculados a la actividad escolar, condiciones, estrategias y vías adecuadas para ser rescatados, sistematizados, comunicados y criticados por sus protagonistas y autores o por otros docentes. De esta forma, las posibilidades de documentar aspectos no documentados de la práctica escolar y ponerlos al servicio de la formación docente se diluyen y, con ello, se desdibujan oportunidades importantes para desarrollar la profesionalidad del cuerpo de enseñantes y, de esta forma, fortalecer la identidad y el quehacer pedagógico de las escuelas.

La relevancia que adquiere la documentación narrativa de las propias experiencias escolares por parte de los docentes radica en el enorme potencial que contienen sus productos, los relatos pedagógicos convertidos en documentos narrativos públicos, para enseñarnos a reconstruir el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas, para acercar esa perspectiva a los diversos trayectos de formación docente, y para elaborar estrategias de investigación pedagógica que consoliden y constituyan progresivamente a las instituciones formadoras de docentes en centros de documentación y desarrollo pedagógicos en su zona de influencia, en comunidades de docentes ocupados en la sistematización, acopio, circulación y crítica de los saberes pedagógicos construidos durante y a través de la experiencia escolar. También la fertilidad de la documentación narrativa de experiencias de formación muestra que en el interés por contar la historia propia o colectiva aparece la necesidad de explicar, de transmitir algo significativo a una persona que no ha tenido la misma experiencia. Quizás sea esa cualidad autoreflexiva lo que permita al docente narrador darle un sentido nuevo, distinto o más profundo a su propia práctica. Ese camino de la narración es el que será, en definitiva, significativo. Esta visión o versión de sí que producen los docentes cuando narran, finalmente, los constituye como sujetos pedagógicos habilitados para la reflexión y el pensamiento acerca de la enseñanza escolar y de su posición respecto de ella: la identidad del sujeto es identidad narrativa, porque la pregunta por el quién eres se responde narrando una historia, contando la propia vida en relación con la escuela, la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, al contar, escribir y leer relatos escritos por los docentes, las conversaciones en torno a ellos no pretende tan sólo develar lo que está oculto en los escritos o en las experiencias, sino conocer, trabajar y actuar con los

significados e interpretaciones producidos, poniéndolos en relación con los contextos en el que se produjeron y producen.

Llegados a este punto, entonces, vale la pena preguntarnos:

- ¿De qué manera podemos repensar y desarrollar las instituciones formadoras de docentes como ámbitos de documentación y desarrollo pedagógico y como espacios promotores de indagaciones, reflexiones y acciones pedagógicas relacionadas con la construcción escolar del currículum? ¿Cómo consolidar o reconstruir en ellas formas diferentes de interpelación hacia los docentes, que los convoquen y posicionen en un lugar protagónico y autorizado para la elaboración y transferencia de la memoria pedagógica y didáctica de las escuelas?
- ¿Cómo es posible generar y desarrollar en esas instituciones formadoras de docentes estrategias de documentación pedagógica diferentes a las convencionales, que permitan reconstruir de manera comunicable y en el lenguaje de la práctica los procesos de enseñanza que tienen lugar en las escuelas y cuyos protagonistas son los docentes y alumnos?
- ¿Cómo gestionar y llevar adelante en esos ámbitos procesos de sistematización, acopio, publicación y difusión de las experiencias escolares, con los sentidos específicos y contextualizados que los propios docentes les imprimen, para que puedan ser documentadas y dispuestas a circulación, reflexión y transformación colectiva entre los docentes y futuros docentes?
- ¿Qué operaciones hay que llevar a cabo desde las administraciones educativas para poner en el centro de la formación de docentes a las experiencias de enseñanza que diseñan, desarrollan y recrean cotidianamente los docentes, y a los modos narrativos que ellos usan para darles sentido, organizarlas y contarlas?
- ¿De qué modo representar el conjunto de decisiones, discursos y prácticas que los docentes producen y recrean para interpretar, llevar adelante y hacer posibles las experiencias de enseñanza escolar? ¿A través de qué recursos, soportes y dispositivos institucionales tornar públicamente disponibles esos espacios y esos tiempos de la vida escolar y las biografías profesionales de los docentes?

En definitiva, ¿qué hacer para que algo diferente suceda durante la formación de docentes con aquello que, efectivamente, saben y hacen los docentes en las escuelas?, ¿cómo aproximar las instituciones formadoras de docentes a las escuelas y sus prácticas de enseñanza con una nueva sensibilidad y perspectiva, y a través de vínculos que recuperen y tensionen lo que los docentes en ejercicio hacen, piensan y dicen acerca de las tareas de enseñar y desarrollar el currículum?. Cabe mencionar que el proyecto de documentar narrativamente las experiencias se propone, más bien,

favorecer, promover y complementar otras formas institucionales de percibir e interpelar a los docentes, de invitarlos para que, a través de un esfuerzo conjunto, la memoria pedagógica de la enseñanza escolar sea reconstruida, objetivada, legitimada, difundida y transferida a los maestros y profesores en ejercicio y a las nuevas generaciones de docentes como parte de su desarrollo profesional y pedagógico. Se trata, en definitiva, de poner en el centro del escenario curricular de la formación profesional a los docentes, sus experiencias de enseñanza, su saber práctico y sus narraciones pedagógicas.

## Indagación narrativa y transformación de las prácticas docentes

En los últimos treinta años, la investigación interpretativa y, en menor medida, la investigación 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. A diferencia del modelo de investigación ortodoxa, 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"<sup>10</sup>.

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" en teoría social 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" o como "textos a interpretar". Asimismo se plantea que su valor y significado vendrán dados, no por categorizaciones externas y previas y

---

<sup>10</sup> Tal como plantea Bolívar (2002, p. 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".

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, y solo luego, por las interpretaciones y explicaciones que sobre ellas elaboren los investigadores profesionales de acuerdo a una serie de principios y criterios teóricos y metodológicos bastante específicos.

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 conocedores 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. Sólo de esta manera la documentación narrativa se dirige 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. Mediante estos procesos altamente complejos, 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.

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 y de las modalidades para su registro y sistematización, al tiempo que proponen una alternativa para la constitución de colectivos docentes que indagan 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. 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 reelaboran reflexivamente parte de sus vidas y se reposicionan respecto de ellas, ya más distanciados que cuando las vivieron. 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.

Cuando escriben y reescriben 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 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.

## Dispositivo de documentación narrativa y producción de relatos pedagógicos

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

El proceso de producción de los documentos narrativos de experiencias pedagógicas es complejo y trabajoso y, como dijimos, 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” en los que se inspiran, los talleres y procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas 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 informar y orientar teórica y metodológicamente el proceso de documentación, 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 y como estrategia de reflexividad para los docentes narradores. No obstante esta persistente asistencia diseñada a la manera de “trabajo de campo”, los docentes y demás referentes involucrados 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. Muy esquemáticamente, el recorrido 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 interpretativa 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 y la producción y circulación de relatos docentes. Este momento o instancia del dispositivo incluye la "convocatoria" o "invitación" de los docentes a integrarse al trabajo de investigación colaborativa que, como se puede 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. 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. Y esto no se restringe a los momentos iniciales de la implementación del dispositivo de trabajo, sino que requiere de conversaciones, acuerdos y tomas de decisiones permanentes.

- 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 escolares y pedagógicas 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, diarios profesionales, fotografías, videos, audios, etc.) contribuyen a informar empíricamente los relatos y a tomar de decisiones de escritura sobre sus sentido y contenidos sustantivos. De esta forma, la identificación y la selección no se limitan a definir qué prácticas pedagógicas se van a indagar y documentar, sino que asimismo intervienen de forma decisiva en la configuración de la intriga narrativa de la experiencia relatada. A través de este involucramiento en el proceso de escrituración, la identificación y la selección contribuyen en la reconstrucción de la experiencia misma, ya que, como venimos viendo, ésta solo existe en sentido estricto cuando se inscribe narrativamente.

- c. Escribir y reescribir 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 reescribir y a otros registros de la experiencia. Es el momento en el que se "fija" textualmente a la experiencia y en el que, a través de su inscripción, ésta alcanza su mayor grado de objetividad. Al mismo tiempo, es el momento 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 sucesivas 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 y empatía 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, como en los momentos de circulación y lectura restringidas de los relatos en los grupos de docentes narradores. 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, contestar 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.

## Relatos de experiencias pedagógicas escritos por docentes: algunos rasgos distintivos

Como puede apreciarse aún en una primera lectura, los documentos narrativos presentados en el Fascículo 1 de esta Colección son relatos pedagógicos que muestran potencialidades 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, 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 sujetos 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 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 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; con las “autobiografías docentes” escritas por maestros y profesores con el objeto de reconstruir sociológicamente sus trayectorias profesionales; con los “relatos ficcionales de experiencias escolares” desarrollados por literatos y escritores, 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.

Tal como venimos 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, pasamos a describir algunos de esos rasgos comunes y distintivos de los relatos pedagógicos producidos en su marco:

- 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 pedagógicas 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 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.
- 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 una 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.

- 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. Dicho de otra manera, los relatos pedagógicos elaborados por docentes a través de las estrategias y dispositivos de la documentación narrativa combinan, en grados diferentes y según el caso, la propia voz del docente protagonista y las voces de aquellos otros que también participan de la experiencia en cuestión y que, a la vez, dan cuenta de aspectos significativos y dinámicos para la composición de la intriga.
- 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, detalles 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 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.

- Todos los relatos de los docentes autores de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, en mayor o menor medida: reconstruyen narrativamente y formulan problemas pedagógicos al ras de las prácticas que ellos mismos 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 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 que colaboran en la reflexión sobre ellos; muestran las tensiones que provocan las 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 que aprende, el que enseña y sus relaciones en el proceso de transmisión cultural) y a los contextos y ambientes institucionales en donde éstos dotan de sentidos 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.

## En síntesis

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas se viene desarrollando con cierto impulso en Argentina<sup>11</sup> y, a menor escala, en otros países de América Latina, desde el 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;
- modelos de transferencia universitaria y de asesoramiento académico a proyectos pedagógicos de colectivos de educadores;
- estrategias de formación y capacitación horizontal entre docentes; y
- modalidades de investigación educativa y pedagógica que combinan principios teóricos y metodológicos de la investigación interpretativa y narrativa de prácticas escolares, de la investigación acción y de la investigación participante.

A diferencia de las formas más difundidas de relevamiento y sistematización de las prácticas educativas, que pretenden controlar, limitar o eliminar las dimensiones

---

<sup>11</sup> 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. 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, en el marco de la Secretaría de Transferencia y Desarrollo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA) y del Programa Memoria Docente y Documentación Pedagógica (URL: [www.documentacionpedagogica.net](http://www.documentacionpedagogica.net)) del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires (LPP). Asimismo, una serie de seminarios de postgrado y de grado en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de San Martín y un proyecto de investigación del 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](http://www.documentacionpedagogica.net)).

“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. Moviéndose por interrogantes pedagógicos e interpretativos más que administrativos, intenta resaltar aquellos aspectos que justamente hacen únicas e irrepetibles las experiencias vividas por los profesores y los maestros en las escuelas y las comprensiones e interpretaciones que éstos construyen y reconstruyen acerca de ellas y de sus actores. Para ello, 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 de conocimiento pedagógico 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.
- **Barthes, Roland** (1996), "Introducción al análisis estructural de los relatos", en: Barthes, Eco, Todorov y otros, *Análisis estructural del relato*. México: Ediciones Coyoacán.
- **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** (2007), *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- **Bruner, Jerome** (2003), *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- **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.
- **Bolívar, Antonio** (1996), "El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización", en Pereyra, M. y otros, *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- **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.
- **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.
- **Jackson, Philip** (1996), *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.
- **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.
- **Növoa, Antonio** (2003), "Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de 'nuevas' historias de la educación", en Popkewitz, T., Franklin, B., y Pereyra, M. (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares Corredor.
- **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.
- **Stenhouse, Lawrence** (1991), *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Ediciones Morata.
- **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), "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.** (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.
- **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.