

# Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente

## La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación- formación-acción\*



Daniel H. Suárez\*\*

### Resumen

El artículo incorpora la “narrativa pedagógica” como una mediación en la compleja relación entre la investigación educativa y la formación docente. En particular, se interesa por poner en discusión una modalidad de investigación-formación-acción docente, la *documentación narrativa de experiencias pedagógicas*, y en abrir una serie de interrogantes sobre las potencialidades de estas estrategias orientadas a la producción colaborativa de saber pedagógico, la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela y la transformación de las prácticas educativas. También se propone argumentar sobre diferentes aportes para reformular la pedagogía de la formación y la manera en que se viene llevando a cabo la investigación educativa. La documentación narrativa es una estrategia de trabajo pedagógico entre docentes, que está orientada a generar procesos formativos a través de la realización de indagaciones cualitativas del mundo escolar. Como dispositivo de formación, está centrada en la producción de relatos de experiencia por parte de los docentes que co-indagan sus prácticas pedagógicas, y en tanto estrategia de indagación coparticipada, se focaliza en regular los procesos de escritura, lectura, reflexión y comentarios que hacen posible esa producción narrativa sobre la experiencia vivida. Mediante la descripción analítica del dispositivo de trabajo de la documentación narrativa, el artículo aspira dar cuenta al mismo tiempo de la práctica de indagación cualitativa participante llevada a cabo por docentes y del trayecto de formación horizontal que supuso la producción escrita del relato de experiencia.

### Palabras clave

*documentación narrativa  
relatos de experiencia  
investigación educativa  
formación docente  
experiencia pedagógica.*

\* Una versión anterior de este texto fue publicado bajo el título “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: indagación-formación-acción” en el libro *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*, organizado por Maria da Conceição Passeggi y Vivian Batista da Silva, y publicado por Cultura Académica en Sao Paulo en 2010.

\*\* Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Director y Profesor del Departamento de Ciencias de la Educación e Investigador del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires. Coordinador de la Red Formación Docente y Narrativas Pedagógicas y del Grupo Memoria Docente y Documentación Pedagógica de esa Facultad. Director del Proyecto de Investigación “Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional” (UBACyT 2008-2010).

## Abstract

### Key words

narrative documentation  
statements of experience  
educational research  
teacher training  
pedagogical experience

The article incorporates the “pedagogical narrative” as a mediation in the complex relation between the educational research and the teacher training. In particular, it puts into discussion a modality of educational action research, the narrative documentation of pedagogical experiences and it also opens a series of questions about the potential of these strategies to the collaborative production of pedagogical knowledge, the reconstruction of the pedagogic memory of the school and the transformation of the educational practices. Also it proposes to argue about the different contributions to re-formulate the pedagogy of the teachers training and the way in which the educational investigation has been carried out. The narrative documentation is a strategy of pedagogical work among teachers, which is led to generate formative processes through the accomplishment of qualitative researches in the school world. As a training device, it is based on the production of the statements of pedagogical experiences by the teachers who co - investigate their pedagogical practices, and co-share this research strategy, which focus on regulating the processes of writing, reading, reflection and comments that make possible this narrative production about the lived experience. Using the analytical description of the device of the narrative documentation, the article seeks to explore the practice of the participative qualitative research made by the teachers and at the same time the process of the horizontal training that made the written production of the statements of pedagogical experiences possible.

## Una propuesta de formación centrada en la indagación pedagógica del mundo escolar

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez, 2007) es una estrategia de trabajo colaborativo entre docentes e investigadores que está orientada a generar procesos individuales y colectivos de formación docente a través de la realización coparticipada de indagaciones cualitativas del mundo escolar. En tanto dispositivo de formación, la documentación narrativa está centrada en la elaboración de relatos de experiencia por parte de docentes que co-indagan sus prácticas e interpretaciones pedagógicas. Y en tanto tecnología pedagógica tendiente a habilitar nuevas relaciones y prácticas, se dirige a regular las prácticas de escritura, lectura, reflexión, comentario y conversación entre los docentes que transitan su itinerario de trabajo. Para tornar este proceso más sistemático, la documentación narrativa informa las estrategias de formación-investigación que propone en una serie de criterios epistemológicos provistos por las tradiciones interpretativa y crítica en teoría social, y se inspira en otro conjunto de recomendaciones metodológicas provenientes de la etnografía de la educación, la investigación (auto)biográfica y narrativa y la investigación-acción-participativa. Asimismo, se referencia en experiencias de formación horizontal y toma como antecedente directo a ciertas estrategias de desarrollo profesional que hacen hincapié en la investigación de las prácticas escolares por parte de los mismos docentes en formación (investigación docente).

A partir de estos recaudos, el trabajo pedagógico entre pares está dirigido a re-posicionar a los docentes en relación con el desarrollo del currículum; la producción, publicación y circulación del conocimiento pedagógico; la re-construcción de la memoria pedagógica de la escuela; y la propia formación y desarrollo profesional. Desde estos desplazamientos, cuestiona los límites planteados por las modalidades de formación e intervención docente que se fundamentan en la racionalidad técnica e indolente vigente. En efecto, interpelados como *productores* de saber pedagógico y como *autores* de documentos narrativos que tienden a recrear el lenguaje de la

pedagogía, son los propios docentes narradores quienes colaboran a reconstruir los saberes, palabras, imágenes y experiencias pedagógicas vividas, mediante las diversas estrategias de escritura y re-escritura, “edición pedagógica”, publicación y circulación especializada de los relatos que constituyen a la documentación narrativa como dispositivo. Estas prácticas de indagación narrativa y sus resultados, los relatos de experiencia, pretenden documentar aspectos “no documentados” de la experiencia escolar con el objeto de activar la memoria pedagógica de escuela, recrear las imágenes e interpretaciones del mundo escolar, y disponer públicamente y poner en circulación otras versiones de la historia escolar, otras formas de decir, escribir, contar y pensar lo que allí acontece (Növoa, 2003). La documentación narrativa se encauza asimismo con los objetivos transformadores de la tradición crítica en la medida en que sus procesos colectivos de trabajo se orientan a desestabilizar y reconstruir las comprensiones pedagógicas de los docentes que narran. Para lograr esas metas, hace uso de estrategias de indagación cualitativa participante que buscan volver más sutiles e informadas la lectura y la escritura de los docentes acerca de su mundo profesional y laboral, de la vida cotidiana de la escuela y de las cosas que hacen, piensan y sienten para tornarla experiencia vivida y reflexionada.

Como sabemos, la práctica de la escritura implica necesariamente reflexión (Barthes, 1994), y la escritura de relatos de experiencia resulta ser un proceso de formación en sí mismo (McEwan, 1998): escribir una narración o un testimonio autobiográfico supone interpretación, construcción y reconstrucción de sentidos, de lecturas del mundo y de la propia vida (Sarlo, 2005). Por eso, cuando los docentes se convierten en narradores de sus propias experiencias escolares, dejan de ser los que eran, se trans-forman, son otros. Asumen una posición reflexiva que desafía las propias comprensiones, reconfigura las propias trayectorias profesionales y resignifica las propias acciones e interpretaciones sobre la escuela. Y cuando lo hacen junto con otros docentes narradores, se aventuran a una reconstrucción compartida de la propia posición en la enseñanza que desestabiliza las certezas naturalizadas por la racionalidad dominante y que desdibuja la ingenuidad de las propias miradas superficiales. Desde esta perspectiva, entonces, narrar no es simplemente registrar o representar el mundo y nuestras vidas a través de modalidades de documentación pedagógica poco habituales, sino más bien repensar y producir de nuevo la experiencia vivida y compartida a partir del relato. Narrar es pensar y re-pensar por escrito sobre nuestras prácticas, nuestras vidas, nuestros mundos, es re-inventarlos al volverlos a nombrar pero con otras palabras, es formar-se junto con otros.

### **Recaudos metodológicos de la documentación narrativa**

Es posible identificar una serie de recaudos metodológicos que ayudan a orientar y regular los procesos de indagación-formación-acción que promueve la documentación narrativa. Tomados en conjunto, constituyen parte de las condiciones de posibilidad para que la estrategia de trabajo pueda llevarse a cabo de acuerdo a coordenadas contextuales, organizacionales y técnico-pedagógicas adecuadas. Al mismo tiempo que ayudan a configurar las “reglas de juego” del dispositivo, estos recaudos permiten delinear aspectos críticos, sobre todo en lo relativo a la creación y el sostenimiento de ciertas “condiciones de producción” de relatos de experiencia escritos por docentes que se mueven en espacios institucionales y organizacionales gobernados por regulaciones que muchas veces tienden a inhibir o desautorizar las prácticas narrativas de sus agentes. A continuación enumeraré algunos de estos recaudos:

### *Generar y sostener condiciones político-institucionales*

Uno de los recaudos metodológicos más importantes para implementar el dispositivo de la documentación narrativa tiene que ver con la necesidad de generar y sostener ciertas condiciones políticas, institucionales y técnico pedagógicas que hagan posible que los docentes escriban, lean, reflexionen y conversen en torno de relatos de sus propias prácticas pedagógicas *como parte* de su actividad laboral y de su propia formación profesional. Además esas condiciones deberán permitir y promover que se involucren colectivamente en la “edición pedagógica” de sus relatos, en la publicación de sus documentos narrativos y en la circulación de estos textos públicos en circuitos especializados de deliberación pedagógica (circuitos de autoformación, redes de producción pedagógica, colectivos de docentes narradores). Se trata básicamente de definir nuevas reglas de juego político-educativas, habilitaciones y autorizaciones que hagan plausible que los docentes puedan comprometerse en procesos de documentación pedagógica con el apoyo de las administraciones escolares, o de otras instituciones u organizaciones colectivas que otorguen legitimidad y validez pedagógica a estas tareas y su aval político o académico a sus producciones.

### *Crear y mantener condiciones de producción de relatos docentes*

También resulta necesario generar desde el principio y sostener durante todo el proceso una serie de “condiciones técnico-pedagógicas” para la producción textual y formativa. Pueden haberse logrado ya los acuerdos institucionales y las decisiones políticas mínimas para el desarrollo de procesos de escritura de docentes, pero para llevar adelante procesos de documentación narrativa se requieren además otra serie de recaudos que tienen que ver con la creación de ciertas “condiciones de producción” y con el establecimiento de determinadas “reglas de enunciación” para los relatos de experiencia escritos por los docentes. Sin ellas difícilmente las prácticas narrativas de los docentes sean posibles y si lo son, distarán de estar informadas en la indagación narrativa del mundo escolar y de la propia experiencia en él.

Documentar narrativamente experiencias pedagógicas no es solamente escribir relatos, ni tampoco escribirlos a solas o caprichosamente. Es inscribir, indagar y reflexionar sobre la propia narrativa pedagógica en el marco de un conjunto de regulaciones metodológicas, técnicas y operativas bastante específicas; implica recorrer junto con otros todos los “momentos” de un itinerario de trabajo pedagógico que, además de escribir, supone leer, comentar y conversar en torno de las distintas versiones de los relatos y volver a escribir las siguientes; significa afiliarse a una “comunidad interpretativa” (Palti, 1998) constituida por pares, por docentes narradores que indagan pedagógicamente sus prácticas y que se orientan a elaborar otras formas de nombrar y hacer al mundo escolar.

Estos recaudos refieren a los procesos localizados de desarrollo del dispositivo, esto es, al proceso de indagación y formación co-participado que llevan adelante los docentes narradores y los investigadores educativos en contextos pedagógicos particulares. Y es en torno de estas cuestiones que los criterios de trabajo pedagógico de la documentación narrativa dialogan con los principios teóricos y metodológicos de las tradiciones de investigación etnográfica, narrativa y participativa, y a traducir a sus propios términos los supuestos y debates epistemológicos que las atraviesan.

### *Documentar lo “no documentado” de la experiencia escolar*

De la etnografía de la educación, por ejemplo, la documentación narrativa toma prestada la exigencia metodológica de que las narraciones de los docentes se orienten a “documentar los aspectos no documentados” (Rockwell, 2009) del mundo escolar. E incorporan esa “intención etnográfica” (Wolcott, 1993) en sus denominaciones: al proceso de producción de los relatos de experiencia lo llama

“documentación narrativa”, y una vez publicados, los relatos de los docentes se llamarán “documentos narrativos”. Al igual que las monografías descriptivas que producen los etnógrafos (Batallán, 2007), estas producciones textuales pretenden dar cuenta de las comprensiones e interpretaciones que hacen jugar los agentes mientras viven y hacen sus mundos culturales, e incorporan en su trama las propias interpretaciones que elabora el investigador sobre esas interpretaciones. Como las producciones textuales de los antropólogos, los relatos de experiencia escritos por docentes se informan en procesos de indagación cualitativa, deben mostrar que el narrador “estuvo allí” y que pueden dar cuenta de la “visión de los nativos”. Pero a diferencia de los informes etnográficos convencionales, el docente narrador es él mismo un “nativo” que cuenta y describe *su* mundo y *su* “estar allí”, pero que se han vuelto “extraños” (y él mismo un “extranjero”) a partir de las objetivaciones escritas y de los ejercicios de reflexividad que promueve la indagación narrativa del dispositivo metodológico.

A la vez, los relatos de experiencias escritos por docentes deben estar asimismo dirigidos y dar cuenta del “estar aquí”, esto es, del conjunto de convenciones y reglas de composición textual que hacen posible tornar inteligible ese “conocimiento local” en los términos de un discurso público. Sólo que a diferencia del “estar aquí” de los etnógrafos, que refiere a los criterios de validación y confiabilidad y al “juego de lenguaje” propios del campo académico y antropológico, las prácticas de traducción y comunicabilidad de los relatos de experiencias pedagógicas construidos mediante dispositivos de documentación narrativa se inclinan a inscribir estos discursos en el debate público acerca de la educación. Y esto supone una serie de mediaciones político-educativas y de recaudos metodológicos distintos a los del campo académico.

Por supuesto, también la investigación biográfico-narrativa aporta un conjunto importante de orientaciones metodológicas. En principio, es especialmente tenida en cuenta su insistencia teórica respecto de la “naturaleza contextual, situada, específica y compleja de la experiencia” social, biográfica y pedagógica que tiene lugar en el mundo escolar (Bolívar, 2002). Junto con ella, entra en juego en la construcción de los relatos de experiencia la necesidad metodológica de incluir en el desarrollo de sus comprensiones e interpretaciones las “dimensiones éticas, emotivas y políticas puestas en juego por los agentes”. En efecto, en sus esfuerzos por reconstruir los “mundos de vida” (Ricoeur, 2001) de los ámbitos educativos, lo subjetivo y la experiencia vivida de los protagonistas de la acción deberán estar en el centro de la escena y de la trama de las narraciones docentes: éstas deberán contar no sólo “lo que pasa” en la escuela, sino también “lo que *les* pasa” a los personajes del relato, que son asimismo los narradores de la historia.

### *Promover relaciones horizontales, estimular la participación, conformar colectivos de docentes narradores*

Además de estas cuestiones y distinciones, los procesos de documentación narrativa hacen suya la afirmación teórica de la tradición de investigación narrativa y (auto) biográfica que enfatiza el “carácter necesariamente dialógico, comunitario y relacional” del conocimiento pedagógico construido mediante sus estrategias (Bolívar, 2002). Relatar historias escolares con contenidos autobiográficos supone incluir en la narración no solamente la voz del que narra y protagoniza la experiencia en cuestión, sino también otras voces (las de otros actores del mundo social que se habita, las de otros intérpretes extranjeros de ese mundo) que le dan polifonía, densidad significativa y profundidad conceptual al propio relato. Por otra parte, según esta perspectiva, narrar es siempre “contar algo a alguien” e implica un “proceso dialógico de comprensión y significado” entre el narrador y el (posible) lector en busca de una “verdad consensuada”, intersubjetiva, comunitaria”. En el caso de la

documentación narrativa se trata, en primera instancia, de contar por escrito una historia pedagógica a otros docentes narradores que participan del itinerario de trabajo desplegado por el dispositivo metodológico y, luego, a otros docentes que se relacionan entre sí en torno de estos textos a partir de su publicación y circulación.

Desde estos entendimientos teórico-metodológicos, entonces, surge la constatación de que la investigación narrativa es siempre co-participada y de que, en consecuencia, sus criterios metodológicos deberán tener especialmente en cuenta la necesidad de generar y sostener relaciones de colaboración entre los que participan en ella. Esto es absolutamente válido para el caso de la documentación narrativa. De hecho, sus arreglos metodológicos y técnicos están particularmente orientados a establecer y regular relaciones horizontales, empáticas y productivas, tanto entre los docentes que documentan sus experiencias y los investigadores que coordinan el proceso, como entre los docentes narradores entre sí. Tal como lo solicitan Connelly y Clandinin (1995), se dirigen a constituir “comunidades de atención mutua” y a edificar relaciones de escucha, respeto y circulación de la palabra entre sus miembros, con el objeto de propiciar conversaciones que coadyuven al entendimiento recíproco y a la producción co-participada de conocimientos críticos acerca de la educación.

No obstante, sobre estas cuestiones vinculadas con la horizontalidad en las relaciones de producción de conocimiento, la participación genuina, la co-investigación y la co-formación como exigencias metodológicas, la investigación-acción-participativa y, en particular, la “investigación docente” han hecho los aportes más importantes. Sólo que las han planteado como premisas para construir otra política de conocimiento para el campo pedagógico y como estrategias de conocimiento para la acción transformadora. La advertencia de que se debe garantizar la “participación auténtica” (Anderson, 2001) de *todos* actores de la co-investigación en *todos* los momentos del proceso de construcción de conocimientos en el marco de “sistemas democráticos de significados” (Kincheloe, 2001), llevan a considerar la necesidad de incluir la participación de los docentes en todos los “momentos” del dispositivo de la documentación narrativa. Esto es, además de involucrarse protagónicamente en el proceso de producción textual de los relatos, los docentes narradores también deberán participar de manera activa y colectiva en la definición de los criterios y las acciones de publicación y en la puesta en circulación de los relatos. De esta manera, a través de la documentación narrativa los docentes narradores no sólo tendrán la oportunidad de incluir sus palabras, sus saberes y sus experiencias pedagógicas en el debate público sobre la educación, sino también la de delimitar el sentido de la indagación narrativa y del proceso de formación propios que hicieron posible que se pronunciaran, se recrearan y se reconstruyeran.

Otro recaudo metodológico importante consiste en la necesidad de conformar colectivos de docentes narradores que indagan sus mundos y prácticas escolares, tanto durante el transcurso de su itinerario de trabajo como al final del proceso. En efecto, no se trata tan sólo de constituir comunidades de atención mutua entre docentes narradores para garantizar coordinadas técnico-pedagógicas adecuadas para el proceso co-participado de indagación y de formación, sino también de colaborar en la redefinición y la transformación de las comunidades de prácticas y discursos profesionales que le vienen dando identidad al trabajo docente, a través de procesos colectivos de toma de conciencia y de la disposición y circulación pública de documentos narrativos escritos por docentes. La producción de documentos narrativos supone activar la escritura en colectivos de pares: entre cada escritura y cada re-escritura de las sucesivas versiones del relato existe la mediación de otros, de colectivos de docentes narradores que leen, comentan y conversan en torno de relatos. Pero también apunta a que en torno de la lectura, deliberación y crítica pedagógica de esos relatos, se conformen nuevos colectivos de docentes

y redes pedagógicas que, durante o luego de la implementación del dispositivo, repiensen la propia posición en la enseñanza escolar, el conocimiento educativo, las tareas del curriculum y su propia formación, y se movilicen políticamente para modificarlas en la práctica.

### *Validar y legitimar el saber reconstruido*

Resulta claro que los recaudos metodológicos para la ponderación de procesos de documentación narrativa tienen que ver con la necesidad de construir (o reelaborar) e incorporar a su dispositivo de trabajo “criterios de validez” específicos a estas modalidades heterodoxas y participativas de producción de conocimientos críticos. La producción de relatos de experiencia pedagógica a través de la documentación narrativa pretende contribuir a redefinir los términos de la pedagogía pública y a que el saber pedagógico reconstruido a través de su dispositivo converse con otras formas de conocimiento educativo también disponibles. Pero para hacerlo, ese saber pedagógico reconstruido a través de relatos de experiencia tendrá que someterse a ejercicios de reflexividad y a evaluaciones rigurosas en el mismo proceso y después de su elaboración, que les otorguen confiabilidad y legitimidad.

Estos criterios de validación son diferentes a los de la ciencia social convencional y deben responder a los propósitos y condiciones especiales de la documentación narrativa. Por eso, para formularlos e incorporarlos efectivamente en los procesos de indagación-formación-acción que propone, se debe pasar de atender a la objetividad, la neutralidad, la despersonalización, el control, la predicción, la verificación y la explicación exigidos por la ortodoxia del pensamiento social, a considerar seriamente los criterios de verosimilitud, compromiso, empatía, participación, crítica, comprensión, significado y acción transformadora demandados por las tradiciones de investigación cualitativa, participativa y crítica (Connelly y Clandinin, 2000).

Gary Anderson y Kathryn Herr (2007) proponen una serie de “criterios tentativos de validez” o de “confiabilidad” para estos tipos específicos de investigación participativa, que pueden ser extensivos a los procesos y productos de la documentación narrativa:

- » la “validez de la resolución del problema”: “una manera de determinar la validez de la investigación-acción (docente)” es preguntarse hasta qué punto las acciones conduxeron a la resolución del problema planteado -en el estudio- o a un entendimiento más profundo del problema”. Por otro lado, “la validez de resultados reconoce el hecho de que la investigación acción no solo resuelve localmente problemas sino que los reconceptualiza en una forma más compleja, conduciendo a un nuevo ciclo de investigación”;
- » la “validez del proceso”: que “cuestiona hasta qué punto los problemas bajo investigación se entienden y se resuelven de una manera que permite el aprendizaje continuo del individuo o sistema”. Este tipo de validez “requiere de la inclusión adecuada en el proceso de investigación de múltiples perspectivas para la triangulación”;
- » la “validez democrática” es la que “se refiere al grado de colaboración del investigador con todos los participantes afectados por el problema bajo investigación” y que requiere de la “inclusividad como asunto de ética y justicia”, pero también como recurso metodológico;
- » la “validez catalítica”, que se refiere “al grado en que el proceso de la investigación reorienta y motiva a los participantes a analizar y entender la realidad con el fin de transformarla”, y que “requiere una especie de co-aprendizaje en el cual tanto el investigador como los participantes llegan a reorientar su forma de entender el mundo tanto de la práctica como de la vida social”; y

- » la “validez dialógica”, es decir, la que surge de la confrontación entre pares y la evaluación conversada entre los participantes e investigadores de las interpretaciones y conocimientos surgidos durante el proceso espiralado y cíclico de investigación.

## **El trayecto de indagación y formación**

Más allá de la forma particular que esta modalidad de indagación-formación-tome en cada caso en particular, es posible delimitar y describir una serie de “momentos” o instancias de trabajo que permiten una mirada más completa del trayecto de formación e indagación delineado por el dispositivo. Esos “momentos” son: a) la identificación y la selección de experiencias; b) la escritura y re-escritura de distintas versiones del relato; c) la lectura, los comentarios y la conversación en torno de las sucesivas versiones de los relatos, es decir, la “edición pedagógica”; d) la publicación de los relatos; y e) la circulación de los documentos narrativos en circuitos especializados.

### *Identificación y selección de experiencias a documentar*

La identificación y la selección de las experiencias a documentar pueden considerarse el “momento” inicial del trayecto, aunque las operaciones intelectuales que están involucradas con su desenvolvimiento se encuentren vinculadas con las de las otras instancias de trabajo. En un primer momento, las tareas destinadas a definir qué experiencias se van a documentar es estratégica en al menos dos sentidos. En uno, porque supone la negociación y la conciliación de las expectativas, intereses y perspectivas de indagación, de formación y de intervención pedagógica de diversos sectores y actores vinculados con la iniciativa. En otro, porque esas definiciones respecto de qué documentar (en especial, el lenguaje pedagógico que utilizan para hacerlo) incidirán en la formulación de las coordenadas del trabajo pedagógico entre pares que regulará las prácticas de narrativas de los docentes.

La identificación y selección de la experiencia o de aspectos de la experiencia a documentar por parte del docente implica un conjunto de operaciones intelectuales relativamente complejas y reguladas por la serie de recaudos metodológicos que ya describí. En primera instancia, a través de estrategias inspiradas en la metodología de taller, los investigadores-coordinadores disponen un conjunto de ejercicios para que los docentes evoquen experiencias pedagógicas vividas, así como para que releven y registren huellas y rastros materiales de las prácticas pedagógicas desplegadas. A través de ellos, se espera que los docentes puedan indagar en la memoria personal, en la de otros docentes e informantes clave de la experiencia a relatar, en la memoria institucional de la escuela que la albergó, y alcancen a ensayar una primera reconstrucción mental, oral y escrita de la experiencia en cuestión. Posteriormente, se les solicita que cuenten oralmente esa experiencia reconstruida a otros colegas del grupo. El hecho de “contarla a otros” le permite a cada docente participante construir un primer borrador de la trama narrativa del relato y, al mismo tiempo, producir una primera objetivación de la experiencia reconstruida. Las preguntas y comentarios de los colegas y del coordinador colaboran asimismo a cuestionar la versión oral del relato de experiencia que cada uno hizo y a provocar la reflexión e indagación de aspectos poco atendidos, desdibujados o controversiales de cada versión relatada.

Luego de estos primeros ensayos narrativos orales y de la conversación alrededor de ellos, los docentes participantes pasan a realizar unas primeras de prácticas de escritura dirigidas a lograr una mayor objetivación de la experiencia, aunque todavía no resulten de ellas relatos de experiencia. La lectura de los pares y del

coordinador del proceso de estos primeros textos relativos a la experiencia seleccionada por cada uno facilita una nueva ronda de reflexiones e intercambios, que ahora se tornan más fundamentados. Asimismo, esas interpretaciones informan los ulteriores comentarios, interrogantes, observaciones, que se les devuelven al docente que los escribió y que inician una ronda de conversaciones en torno de los bocetos de los relatos elaborados. Como puede apreciarse, las operaciones de indagación narrativa que dispone el itinerario de trabajo implican la colaboración reflexiva del colectivo a través de una serie de “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.

### *Escritura y re-escritura de versiones sucesivas de relatos de experiencia*

El itinerario de la documentación narrativa prevé un segundo “momento” específicamente orientado a la escritura y re-escritura de diferentes y sucesivas versiones de los relatos de experiencia por parte de los docentes, hasta llegar a una “versión publicable” del texto. Esto es, hasta que el relato de experiencia en cuestión soporte el conjunto de criterios definidos por el colectivo de pares para la publicación de los relatos. En este momento decisivo, los docentes llevan adelante una serie de producciones textuales muy específicas, que tienen como insumos centrales a los relatos orales y los primeros textos producidos en el momento de identificación y selección, pero que también toman en cuenta a los relatos, comentarios y descripciones ofrecidos por informantes clave entrevistados, otros registros documentales de la experiencia (como por ejemplo, proyectos y planificaciones, registros de observaciones, reportes de evaluaciones, diarios profesionales, videos, fotos) y, por supuesto, los recuerdos activados, reflexionados y recreados al escribir y re-escribir.

Cada re-escritura es una ocasión para que cada docente narrador profundice la indagación de la experiencia mediante conversaciones y entrevistas en profundidad, trabajo de archivo y sistematización de materiales documentales, nuevos análisis e interpretaciones del material relevado y recordado y re-interpretaciones de las situaciones vividas y las prácticas escolares desplegadas. De esta manera, cada versión del relato es una oportunidad para “pasar en limpio” la experiencia, para volver a pensarla, para volver a interrogarla, para volver a nombrarla, pero con otras palabras y otros sentidos. Ésta es la instancia del itinerario en la que se “fija” textualmente, aunque siempre de manera provisoria, a la experiencia, y en la que ésta adquiere un grado de objetivación, que permite volver a reflexionarla y cuestionarla, una y otra vez y con mayor distanciamiento, por quién la protagonizó y ahora la reconstruye mediante sus prácticas narrativas. Al mismo tiempo, es el momento en el que los docentes narradores dotan de densidad pedagógica a la intriga narrativa que articula y da sentido a los distintos contenidos de la experiencia, hasta entonces dispersos y fragmentarios. A partir de la progresiva configuración de la trama del relato, los docentes narradores incorporan al texto sus propias descripciones e interpretaciones de los hechos narrados, y los tensionan con los puntos de vista de otros participantes de la experiencia. El relato de experiencia va ganando verosimilitud, reflexividad y complejidad a medida que su narrador lo va escribiendo y re-escribiendo a lo largo del proceso de documentación y, de manera simultánea, el docente que lo escribe y re-escribe va construyendo y apropiándose activamente de formas de conciencia discursiva que no poseía antes de desplegar sus prácticas de indagación narrativa. De esta forma, formación docente, indagación pedagógica del mundo escolar y prácticas narrativas se articulan hasta confundirse en el mismo proceso de documentación. El recorrido de trabajo sobre las distintas versiones del relato supone, además, el ejercicio de otras prácticas de escritura complementarias, no necesariamente narrativas, que colaboran a tornar

aún más reflexivo el proceso y a generar un corpus significativo de documentos y fuentes para cada re-escritura. Además de los relatos de experiencia pedagógica, el momento de la escritura y re-escritura contempla la producción de “notas de campo”, “relatos de experiencias de escritura”, “estampas”, ensayos y notas autobiográficas, índices, esquemas, bocetos, crónicas, cronologías, que acompañan e informan la producción narrativa de los docentes.

Casi todas las estrategias que se despliegan en este momento del itinerario tienden a convertir el “decir” y el “conversar” en “escribir” y, más precisamente, en escribir relatos de experiencia. Comienzan casi siempre con una provocación para que los docentes destraben la escritura y comiencen a escribir relatos en primera persona. Por las condiciones de producción de textos vigentes en el aparato escolar, las prácticas de escritura de los docentes suelen ser descomprometidas y despersonalizadas, y las reglas de enunciación que propicia la documentación narrativa pretenden que los docentes sean, a la vez, los protagonistas y los narradores de la historia. Por eso, uno de los primeros ejercicios que disponen los investigadores-coordinadores de proceso tiene que ver con la escritura de un relato auto-biográfico a partir del cual puedan contarse por escrito cosas que usualmente se cuentan hablando y conversando. Los ejercicios de taller iniciales que proponen los investigadores-coordinadores están dirigidos a que cada docente defina un “plan de escritura” que le permita aproximarse a la propia narración del relato. En términos más específicos, esas ejercitaciones pretenden orientar una serie de decisiones de escritura relativas al título y el contenido del relato, mientras que otras más avanzadas pretenden regular las elaboraciones narrativas relativas a los tiempos en el relato y la posición del docente como narrador de experiencias pedagógicas que vivió. Al mismo tiempo, algunas de las sugerencias metodológicas del dispositivo promueven la escritura de una cronología y luego de una crónica de la experiencia y otras, ya más sistemáticas y complejas, proponen la construcción de un índice y de un boceto o bosquejo del relato de la experiencia en cuestión.

### *Lectura, comentarios y conversación en torno de relatos de experiencia, o “edición pedagógica”*

Las prácticas de lectura, comentarios y conversación en torno de los relatos de experiencia que llevan adelante los docentes durante la documentación narrativa, están íntimamente imbricadas con los ritmos, dinámica y lógica de las prácticas de escritura de sus sucesivas versiones. No obstante, manifiestan una clara especificidad metodológica, así como observan una serie de recaudos técnicos y operativos particulares. En una primera enumeración de las tareas de “edición pedagógica” podemos señalar a las que siguen:

- » las lecturas y re-lecturas propias, de otros docentes narradores y del coordinador del proceso de las versiones parciales y finales de los relatos de experiencia y otros textos complementarios producidos por los integrantes del colectivo de pares;
- » la reflexión, la interrogación y la interpretación, individuales y colectivas, del “mundo del relato”, esto es, de los contenidos (aspectos, cuestionamientos e interpretaciones) de la experiencia pedagógica reconstruida y narrada y del mundo escolar interpretado;
- » la conversación y deliberación pedagógica entre pares cercanos, en un ámbito grupal y regulado por estrategias de taller, en torno de esas experiencias y de los saberes pedagógicos reconstruidos narrativamente mediante los relatos;
- » la elaboración y comunicación a los docentes narradores de preguntas, sugerencias y comentarios escritos y orales, individuales y colectivos, que estén informados en esas lecturas, reflexiones, interpretaciones, conversaciones y deliberaciones, sobre los relatos de experiencias en cuestión; y

- » la evaluación de de la comunicabilidad del texto escrito y de la recepción del relato pedagógico y la toma de decisiones respecto de las oportunidades para su publicación y circulación en circuitos especializados.

Es a través de esta serie de prácticas complejas que los docentes narradores inscriben sus relatos en un circuito de lecturas, reciben comentarios a su propio texto y entregan comentarios a textos de otros, siempre con la finalidad de colaborar en las prácticas de documentación y a mejorar los relatos que surgen de ellas. Por eso, las actividades desplegadas durante la edición pedagógica son decisivas en el proceso de formación e indagación entre pares que articula y regula el dispositivo metodológico, y asimismo ratifican que la documentación narrativa no se resuelve tan sólo con la escritura solitaria y reflexiva. Pero sus tareas y ejercicios son estratégicos no sólo porque contribuyen a que la producción narrativa del colectivo de los docentes se torne más voluminosa y se publique, o porque informan las prácticas de indagación y “trabajo de campo” vinculadas con las de la escritura. Los son fundamentalmente porque están dirigidos a colaborar reflexivamente en el proceso de toma de conciencia discursiva y crítica de los protagonistas y narradores de las experiencias, y de hacer más densas y sutiles sus interpretaciones y descripciones pedagógicas del mundo escolar donde las llevan a cabo.

Este momento del itinerario de trabajo es altamente recursivo y extendido en el tiempo, y a su vez está necesariamente comprometido con las dimensiones colectivas puestas en juego por el dispositivo. Las actividades de lectura interesada, los comentarios cruzados y la conversación entre pares que se activan durante su despliegue, convierten los objetos de pensamiento, sistematizados y fijados provisoriamente por la escritura y la re-escritura individual de los relatos, en objetos de reflexión grupal, de interrogación y cuestionamiento colectivos del texto, y de problematización pedagógica conjunta de las experiencias vividas y narradas. La soledad de la escritura y la re-escritura de los relatos se ven así quebradas por la lectura y los comentarios de otros (los pares y el coordinador del proceso), y la intriga pedagógica tejida por el docente narrador en el relato comienza a destejarse y conjugarse en el juego de lecturas, interpretaciones, deliberaciones compartidas y de re-escrituras sucesivas, que van constituyendo a esa comunidad de atención mutua en una comunidad de prácticas y discursos pedagógicos especializados.

### *Publicación de los relatos de experiencia pedagógica*

Los problemas políticos, metodológicos y técnicos de la publicación de los relatos de experiencias están presentes a lo largo de todo el itinerario de trabajo. Una vez seleccionadas las experiencias a documentar, durante los procesos de escritura y re-escritura y, sobre todo, en la edición pedagógica, los coordinadores de proceso propician debates colectivos sobre las “criterios de publicabilidad” de los relatos. Estas instancias colectivas de toma de decisiones se focalizan casi siempre sobre qué relatos de experiencia publicar del corpus que va logrando el colectivo de docentes narradores y sobre cómo, mediante qué formatos y soportes, tornarlos públicamente disponibles. De esta forma, las cuestiones relativas a la publicación y la circulación de los relatos de experiencias se actualizan a cada paso del trayecto, y convocan a la participación cada vez más activa de los docentes narradores como editores de su propia producción narrativa.

No obstante esta persistente preocupación por los problemas de la publicación, se distingue con nitidez un “momento” específico dirigido a debatir y decidir colectivamente las estrategias, soportes y modalidades de publicación. Ya sea a través de los ejercicios reflexivos, debates y conversaciones de los colectivos de

docentes narradores promovidos por los animadores de la edición pedagógica, o a través de “comités editoriales” constituidos ad hoc por docentes narradores e investigadores, se recorta del conjunto una serie de operaciones que permiten identificarlas como una instancia de trabajo diferenciada. Esto es así, entre otras cosas, porque hacia el final del itinerario, los debates y la toma de decisiones sobre la publicación se vuelven una conversación explícitamente político-pedagógica acerca de cómo intervenir de manera alternativa en el debate público acerca de la educación.

La publicación y la circulación de los documentos narrativos constituyen la culminación del proceso regulado por el dispositivo y, al mismo tiempo, resulta en un “acontecimiento político-pedagógico” importante, ya que se ha producido la inversión de una relación de saber y de poder vigente en el aparato escolar, y que esta discontinuidad en la serie ha dejado marcas relativamente perdurables y reconocibles en el campo pedagógico (Foucault, 1985). Toda la movilización y organización de tiempos, espacios y recursos desplegados durante el trayecto se condensan en este momento. Y en el acto de tornar público uno de sus resultados más concretos, ratifica a la estrategia de trabajo como una modalidad de producción colectiva de saberes pedagógicos críticos. La publicación de historias escolares relatadas por docentes constituye una instancia estratégica del itinerario justamente porque es el momento en que los docentes narradores se convierten en autores de documentos pedagógicos y, a través de ellos, sus saberes y experiencias alcanzan el mayor grado de objetividad y extrañamiento posibles.

#### *Circulación de los documentos narrativos de experiencias pedagógicas*

El momento de la circulación de los documentos narrativos está articulado con las actividades de publicación y con la tentativa político-pedagógica de intervenir críticamente en el espacio público y en el debate especializado sobre la educación. De hecho, la difusión de los relatos de experiencia a través de diferentes medios, soportes y estrategias y en diferentes circuitos de recepción especializada, multiplica el acontecimiento político de la publicación, lo especifica en determinados ámbitos de deliberación pedagógica y lo complementa con su proyección en la disputa por legitimarse como una forma de saber válida. No obstante, las estrategias de intervención a diferentes niveles y con diferentes actores educativos que establece la circulación de los documentos narrativos son de una índole bastante diferente a las anteriores, ya que implican la movilización de esfuerzos, recursos e inventiva de los colectivos de docentes autores hacia otros circuitos de producción de discursos y prácticas pedagógicas.

Por eso, puede describirse como una instancia de trabajo pedagógico entre pares diferenciada que, en términos genéricos, tiende a responder reflexiva, operativa y políticamente a la pregunta sobre qué hacer con los relatos cuando ya están publicados. Desde este punto de vista, puede reconocerse a las actividades de difusión de los relatos como el momento en el que el dispositivo metodológico está dirigido con mayor firmeza a propiciar oportunidades y promover recursos para dar cuenta de manera efectiva del “imperativo pragmático” de la tradición crítica (Santos, 2008). Su sentido se cifra justamente en promover revisiones efectivas y perdurables en las dinámicas y relaciones de trabajo pedagógico de las escuelas, en las modalidades de organización curricular e investigativa de las instituciones de formación docente y en otros ámbitos del campo educativo en los que el saber pedagógico se crea, se legitima y circula. Es precisamente en la eficacia de esta intervención donde los criterios de validez de resultados, de proceso, democrática, dialógica y, sobre todo, catalítica se tornan indispensables, determinantes, críticos. En última instancia, será la capacidad de los colectivos de docentes narradores de hacer circular su producción intelectual y de hacerla

emerger e incidir en el debate público y especializado sobre la educación, lo que termine validando el dispositivo de trabajo pedagógico entre docentes y verificando la pragmática de sus intervenciones metodológicas, técnicas y políticas en el campo de la investigación educativa. Después de todo, esta estrategia de indagación-formación-acción no trata tan sólo de comprender mejor el mundo escolar, sino también aspira a transformarlo a través nuevas denominaciones y formas de pensamiento pedagógico.

---

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Suárez, Daniel H. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente en *Revista del IICE*, N° 30. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (pp. 17-32).

---

## Bibliografía

- » Anderson, Gary (2001), “Hacia una participación auténtica: deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación”, en Narodowski, M. y otros (editores), *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires: Temas/Fundación Gobierno y Sociedad.
- » Anderson, Gary y Herr, Kathryn (2007), “El docente-investigador: investigación-acción como una forma válida de conocimientos”, en: Sverdlick, I. (comp.) (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- » Barthes, Roland (1994), *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- » Batallán, Graciela (2007), *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- » 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.
- » 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.
- » Foucault, Michel (1985), *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- » Kincheloe, Joe (2001), *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- » Mc Ewan, Hunter (1998), “Las narrativas en el estudio de la docencia”, en Mc Ewan, H. y Egan, K. (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.
- » Palti, Elías (1998), “Giro lingüístico e historia cultural”, en: Palti, E., *Giro lingüístico e historia cultural*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- » Ricoeur, Paul (2001), *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » Rockwell, Elsie (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- » Santos, Boaventura de Sousa (2008), *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: CLACSO.
- » Sarlo, Beatriz (2005), *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- » Suárez, Daniel H. (org.) (2007), *Formación Docente e Indagación Pedagógica. Indagación pedagógica del mundo escolar y las prácticas docentes*. Buenos Aires: DGEsup-ME-GCBA.
- » Wolcott, Harry (1993), “Sobre la intención etnográfica”, en: Velasco Maillo y otros (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Ed. Trotta.