

## Docentes, Relatos de Experiencia y Saberes Pedagógicos. La Documentación Narrativa de Experiencias en la Escuela

*Daniel H. Suárez<sup>1</sup>*

Universidad de Buenos Aires, Argentina

### Resumen

Las escuelas están cargadas, saturadas, de historias, y los docentes son a un mismo tiempo los actores de sus tramas y los autores de sus relatos. Y en ese narrar y ser narrados permanentes los maestros y profesores recrean cotidianamente el sentido de la escolaridad y, en el mismo movimiento, reconstruyen inveteradamente su identidad como colectivo profesional y laboral. Al contar historias, los docentes hablan de sí mismos, de sus sueños, proyecciones y realizaciones (Suárez, 2006). La propuesta, entonces, consiste en habilitar otros espacios, tiempos y condiciones para pensar y actuar sobre la escuela, y hacer posible otras relaciones entre los actores de los sistemas escolares que permitan comprender y problematizar algunos aspectos significativos de la vida escolar, que las estrategias vigentes no tienen presente.

**Palabras claves:** Documentación narrativa, saberes docentes, relatos de experiencia.

### Resumo

As escolas estão carregadas, saturadas de histórias, e os professores são ao mesmo tempo atores de suas tramas e de seus relatos. E, nesse narrar e ser narrados permanentes os professores recriam cotidianamente o sentido da escolaridade e, no mesmo movimento, reconstruem inveteradamente reconstruir sua identidade como profissional e trabalho coletivo. Ao contar histórias, professores falam sobre si mesmos, de seus sonhos, suas projeções e realizações (Suarez, 2006). A proposta, então, consiste em permitir outros espaços, tempos e condições para se pensar e agir sobre a escola, tornar possível outras relações entre os atores dos sistemas escolares que permitam compreender e problematizar alguns aspectos significativos da vida escolar que, as estratégias vigentes não tem presente.

**Palavras-chave:** Documentação narrativa, conhecimento ensino, relatos de experiência.

### Abstract

Schools are loaded, saturated, with stories, and teachers are at the same time the actors of their plots and the authors of their stories. And in this narrative and being narrated permanently teachers and teachers recreate the sense of schooling on a daily

---

<sup>1</sup> Profesor titular Universidad de Buenos Aires, Argentina. [danielhugosuarez@gmail.com](mailto:danielhugosuarez@gmail.com)



basis and, in the same movement, inveterately reconstruct their identity as a professional and work group. In telling stories, teachers talk about themselves, their dreams, projections and achievements (Suárez, 2006). The proposal, then, is to enable other spaces, times and conditions to think and act on the school, and make possible other Relations between the actors of the school systems that allow to understand and to problematize some significant aspects of the school life, that the current strategies have no into consideration.

**Keywords:** Narrative documentation, teaching knowledge, experience stories.

### **Mundo escolar, docentes y discurso de la práctica**

Todos los días, en las escuelas, suceden cosas múltiples y variadas. Los escenarios escolares conforman una trama policromática y peculiar, diferente a la de otras instituciones sociales y cargadas de significados muy específicos. Las escuelas están atravesadas, constituidas, por acontecimientos de diversa índole; pero casi todas las cosas que suceden en ella se relacionan de una forma u otra con la vida pasada, presente y futura de las personas que la habitan y la hacen, básicamente los docentes y alumnos. Los sucesos escolares se entremezclan con sus historias, ilusiones, proyectos y circunstancias. Sin lugar a dudas, la institución escolar siempre estuvo y estará afectada por las expectativas sociales y públicas sobre la formación social y personal de las nuevas generaciones. 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, “científicamente” informados 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 escribieran con sus propias palabras. Esta permanente apropiación y resignificación del proyecto escolar hace que las prácticas y experiencias escolares estén cargadas de sentidos, y de sentidos muy diversos, para quienes las producen y las viven todos los días (Suárez, 2004).

Todo indica que en las escuelas, en los espacios escolares también resulta imperioso generar cierta previsibilidad y proyección de las acciones. Las necesidades de la administración y gestión de los modernos y masivos sistemas educativos hacen que la actividad escolar requiera ser organizada, planificada y regulada de acuerdo a normas, criterios y procedimientos bien estipulados. Pero más allá de este esfuerzo por prever y controlar las prácticas de maestros y estudiantes, una parte significativa de las acciones humanas que se despliegan cotidianamente en las escuelas surgen o se improvisan en la dinámica misma de la vida escolar. Aún en las ocasiones en que la actividad escolar pretenda ser prescripta 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 todas 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. En gran medida, estas experiencias significativas expresan cualitativa y biográficamente el sentido de la escuela en un





determinado momento y lugar. Además, y tal vez por ser espacios sociales densamente significativos, las escuelas están surcadas por relatos y discursos que actualizan y tratan de darle una dimensión y una temporalidad humanas, concretas, a ese sentido histórico. Algunos de esos discursos son “oficiales”: están dichos y escritos en el lenguaje técnico, pretendidamente “objetivo”, “neutral”, despojado de subjetividad, que imponen el gobierno, la administración y la gestión de los sistemas educativos. Otras historias, en cambio, se cuentan, se intercambian y se comunican al ras de las experiencias que tienen lugar en las escuelas. Estas historias se narran con las mismas palabras, argumentos y estilos que usan los actores de esas experiencias para ordenarlas, estructurarlas, otorgarles sentido y valor moral. Se dicen y se escuchan en el juego de lenguaje de la práctica, y están situadas en el espacio y en el tiempo de las escuelas y 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 de sus relatos. Y en ese narrar y ser narrados permanentes los maestros y profesores recrean cotidianamente el sentido de la escolaridad y, en el mismo movimiento, reconstruyen inveteradamente su identidad como colectivo profesional y laboral. Al contar historias, los docentes hablan de sí mismos, de sus sueños, proyecciones y realizaciones (Suárez, 2006).

### **Docentes, narrativas y saber pedagógico**

Conversar con un docente o con un grupo de docentes supone una invitación a escuchar historias, un convite a sumergirnos en relatos que narran experiencias escolares y las sutiles percepciones de quienes las viven (McEwan, 1998). Si los persuadimos de que nos cuenten acerca de sus trayectorias profesionales como docentes y sobre los saberes pedagógicos puestos en juego en la experiencia que nos relataron, posiblemente se animarán a contarnos alguna clase, momento o situación escolar que recuerden especialmente por algún motivo. Contándonos historias, esos docentes interlocutores y relatores nos revelarán las reflexiones y discusiones que estas experiencias propiciaron, las dificultades que encontraron en su transcurso y las estrategias que elaboraron para obtener ciertos aprendizajes y logros escolares en un grupo particular de alumnos. Narrando las prácticas escolares que los tuvieron como protagonistas, nos estarán contando parte de sus propias biografías profesionales y personales, nos confiarán sus perspectivas, expectativas e impresiones acerca de lo que consideran el papel de la escuela en la sociedad contemporánea, las estrategias de trabajo más potentes y relevantes que ensayan, los criterios de intervención curricular y docente que utilizan, los supuestos y comprensiones pedagógicas que subyacen a las formas con que evalúan los desempeños de los estudiantes y los suyos propios (Huberman, 2000).

Con sus relatos e historias nos estarán mostrando parte del saber pedagógico, práctico y muchas veces tácito o silenciado por el discurso dominante, que construyeron y construyen a lo largo de su carrera y trayectoria profesional, en la infinitud de experiencias y reflexiones que realizan sobre su trabajo. Por eso, si pudiéramos sistematizar, acopiar y analizar estos relatos podríamos conocer, entonces, 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 pudiéramos organizar y compilar el conjunto de relatos de todos los docentes, seguramente obtendríamos una historia escolar distinta de la que conocemos, de la que habitualmente se escribe y leemos. Una historia plural, alternativa y polifónica; en realidad, una



multiplicidad de historias sobre el hacer escuela y el pensar y hacer en términos pedagógicos y políticos (Növoa, 2003). En esta versión del currículum, más próxima a una memoria pedagógica de las prácticas escolares que a un recetario prescriptivo y unívoco de la “buena enseñanza”, conoceríamos la historia polimorfa, plural, diversa, de las decisiones, discursos y prácticas que maestros y profesores protagonizan día a día, y que le imprimen un sentido particular, situado y personal, a la experiencia de la escolaridad (Suárez, 2003). Sin embargo, y a pesar del evidente interés que revisten para la re-construcción 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 como parte del conjunto de anécdotas triviales que los docentes usan para contarse entre sí lo que les pasa en las aulas y escuelas.

Para toda una tradición de pensamiento pedagógico y escolar centrado en acentuar “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. La mayor parte del saber reflexivo, innovador y potencialmente crítico acumulado en esas experiencias escolares, una porción importante de sus contenidos transferibles y potencialmente transformadores de la práctica, se naturalizan en la cotidianidad escolar, o bien son degradados mediante anécdotas ingenuas y comentarios apresurados sin valor profesional y político. Obviamente, en los escenarios escolares que estas tradiciones político-pedagógicas 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 (Suárez, 2003). Pero la re-creación de la memoria pedagógica de la escuela también se dificulta porque gran parte de los docentes que llevan adelante experiencias educativas significativas, no las registran, no las escriben, no las documentan. O si lo hacen (después de todo, ¡la vida escolar también 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, pero 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. Pero sus datos, informes y documentos muchas veces no ofrecen materiales ricos, sensibles y adecuados para la deliberación, la reflexión y el pensamiento pedagógicos, o para la toma de decisiones en los ambientes inciertos, polimorfos y cambiantes que se conforman en las escuelas y las aulas. No caben dudas de que, a través del acopio y la sistematización de las informaciones que proveen, se pueden conocer aspectos importantes del funcionamiento de las escuelas y de la producción pedagógica de sus actores. No obstante, la mayoría de las veces, estos documentos escolares están estructurados y se desarrollan 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 normativa-prescriptiva de la anticipación. 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 (Bolívar, 2002); las voces y las palabras de los docentes son silenciadas o negadas por el lenguaje técnico y burocrático y, en el mismo movimiento, las reflexiones e



interpretaciones pedagógicas de los actores escolares son inhibidas o desechadas por superfluas o desvirtuadas.

En cambio, cuando cuentan experiencias pedagógicas relevantes y están bien construidas, 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 los que 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, la discusión horizontal entre docentes. Y en tanto materiales comunicables que pueden ser acopiados y difundidos, 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 pedagógico producido por los docentes cuando despliegan la experiencia escolar y las prácticas de enseñanza. Sin embargo, como vengo afirmando, esos cuerpos de saberes, relatos y experiencias en la actualidad no encuentran estrategias y vías adecuadas para ser rescatados, sistematizados, comunicados, criticados, por sus protagonistas y autores, y también por otros docentes. De esta forma, las posibilidades de documentar aspectos “no documentados” de la práctica escolar se diluyen y, con ello, se desdibujan oportunidades importantes para desarrollar la profesionalidad de los docentes y fortalecer la identidad y quehacer pedagógico de las escuelas.

### **Documentación narrativa de experiencias escolares: rasgos generales**

La relevancia que adquiere la documentación narrativa de la propias experiencias escolares por parte de los docentes radica en el enorme potencial que contienen sus productos, los relatos pedagógicos, en la medida en que nos enseñan a interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas que no sólo describen, sino que explican e incorporan sus propias miradas y reflexiones otorgando sentido a lo que hacen diariamente. 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 (Ricoeur, 2001), y los relatos son una forma de conocerla, transmitirla, compartirla.

Llegados a este punto, entonces, vale la pena preguntarnos: ¿cómo es posible generar, sostener y desarrollar formas de documentación pedagógica diferentes a las convencionales, que permitan re-construir, 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, que poseen sentidos muy específicos y contextualizados para los docentes y alumnos, para que puedan ser documentadas, legitimadas y dispuestas para su circulación, reflexión y transformación colectiva?; ¿qué operaciones hay que llevar a cabo desde el Estado y/o 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 los modos narrativos que ellos usan para darles sentido, organizarlas y contarlas?; ¿cómo, a través de qué recursos y soportes, hacer públicamente disponible esos espacios y esos tiempos de la vida



escolar y de la biografía profesional 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?

En tanto dispositivo de trabajo pedagógico, la documentación narrativa de experiencias escolares se viene desarrollando en Argentina y 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 (Suárez, 2000 y 2003); modelos de transferencia universitaria y de asesoramiento académico a proyectos pedagógicos de colectivos de educadores; modalidades de investigación educativa y pedagógica que combinan principios teóricos y metodológicos de la etnografía de la educación (Geertz, 1989 y 1994; Batallán, 2006; Velasco y Mailló, Díaz de Rada y otros, 1993), de la investigación cualitativa y narrativa de las prácticas escolares (Bolívar, 2002; Connelly y Clandinin, 1995 y 2000; McEwan, 1998; Gudmundsdottir, 1998), de la investigación acción y de la investigación participante (Anderson, 2001 y Anderson y Herr, 2005); y estrategias de formación y capacitación horizontal entre docentes (Suárez, 2004 y 2005). Consiste básicamente en una estrategia de producción individual y colectiva de textos orientados a reconstruir de forma narrativa, difundir y debatir algunas experiencias y prácticas educativas llevadas a cabo por los mismos docentes autores de los relatos en diferentes situaciones sociales, culturales, geográficas, históricas e institucionales.

En el proceso de escritura, los docentes que vivieron y protagonizaron experiencias pedagógicas en las escuelas u otros ambientes educativos 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 recrean narrativamente. 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. Los docentes, cuando narran experiencias pedagógicas que los tienen como protagonistas, están reconstruyendo interpretativamente sus trayectorias profesionales y les están otorgando sentidos particulares a lo que hicieron y a lo que alcanzaron a ser como docentes, en el mismo movimiento en que reelaboran reflexivamente sus vidas y se re-posicionan 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 desempeños en las escuelas y las aulas.

Cuando cuentan sus experiencias 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 pedagógica, 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. Ponen en tensión su sabiduría práctica, 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.

### **Dispositivo de documentación narrativa y producción colaborativa de relatos pedagógicos**

A diferencia de otros tipos de relatos pedagógicos, los documentos narrativos escritos por docentes en estos procesos de documentación no se producen de forma espontánea, ni son concebidos mediante la redacción libre y “desinteresada” de los educadores. Por el contrario, aun cuando los docentes involucrados en procesos de documentación narrativa muestran su disposición para la escritura, lectura, difusión y publicación de sus relatos y se manejan con una relativa autonomía para elegir los temas, estilos y modulaciones de sus narrativas, indagan el mundo escolar y elaboran sus textos pedagógicos en condiciones bastante específicas y en el marco de un dispositivo de trabajo que pretende regular los tiempos, espacios y recursos teóricos y metodológicos para su producción. Este dispositivo y la coordinación y asesoramiento permanentes de un equipo de investigadores profesionales son los que garantizan la adecuación de los procesos cognitivos desplegados y las intervenciones activas de los docentes a los principios y recaudos metodológicos de la indagación narrativa y la investigación interpretativa (Suárez, 2004 y 2005).

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



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

- a) *Generar y sostener condiciones institucionales y habilitaciones en los sistemas escolares y las escuelas* para que los docentes puedan involucrarse activamente en procesos de documentación narrativa con el apoyo de las administraciones educativas. Como venimos viendo, esta estrategia de trabajo pedagógico, indagación narrativa del mundo escolar y de las prácticas docentes y de formación continua de 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 el proceso. Este momento o instancia del dispositivo incluye la “convocatoria” o “invitación” de los docentes a integrarse al trabajo colaborativo que, como podemos intuir, requiere una explicitación clara de los compromisos a asumir por ellos y de los recaudos, garantías y certificaciones dispuestos por las administraciones escolares para que su participación sea posible. Las gestiones políticas de la educación preocupadas por la democratización de la producción y acceso al conocimiento sobre la enseñanza tienen un papel fundamental para habilitar y crear condiciones para que otras formas de construcción y difusión del saber pedagógico sea posible.
- b) *Identificar y seleccionar las prácticas pedagógicas y experiencias escolares a relatar y documentar.* En un primer momento del proceso, esta instancia de trabajo es estratégica, en la medida en que supone la negociación y la conciliación de los intereses de indagación de las administraciones escolares (por ejemplo, para evaluar cualitativamente los resultados pedagógicos de algún proyecto oficial o de ciertos procesos educativos), de los investigadores académicos (que por lo general responden a los programas y líneas de investigación que desarrollan en las universidades o centros académicos) y de los docentes narradores (que casi siempre tienen que ver con problemas de la práctica pedagógica en las escuelas y son formulados en el lenguaje de la práctica). Pero también es importante a lo largo de todo el itinerario de la documentación, por un lado, porque el mismo proceso individual y colectivo de reflexión e interpretación de los relatos puede redireccionar el interés del docente narrador hacia otras experiencias vividas, y por otro, ya que una vez seleccionada la experiencia a relatar resulta necesario un persistente y también reflexivo trabajo de identificación de los componentes a incorporar (personajes, escenarios, contextos, voces) en la intriga narrativa del relato pedagógico en cuestión. En





ambos casos, el docente narrador debe hurgar en la memoria personal y en la de otros docentes e informantes clave de la experiencia a relatar, así como relevar y registrar huellas y rastros materiales de las prácticas pedagógicas desplegadas efectivamente durante las propias trayectorias profesionales para reconstruirlas reflexivamente a través de la narrativa. Es en esta instancia donde las “técnicas de recolección de datos” propios de la investigación narrativa y etnográfica (notas de campo, entrevistas abiertas, conversaciones con informantes clave, diario profesionales, fotografías, videos, audios, etc.) contribuyen a informar empíricamente los relatos y a tomar de decisiones de escritura sobre sus sentido y contenidos sustantivos.

- c) *Escribir y re-escribir distintos tipos de texto y versiones sucesivas de relatos* de la experiencia pedagógica a documentar, hasta llegar a una versión “publicable”. En este momento decisivo de la documentación narrativa, los docentes llevan adelante una serie sucesiva de producciones textuales que toman como insumo empírico central o “datos” a los relatos orales producidos por los docentes e informantes clave, pero que también tienen en cuenta a los recuerdos que se disparan al escribir y re-escribir y a otros registros de la experiencia (“material empírico”). Es el momento en el que se “fija” textualmente a la experiencia, en el que ésta alcanza su mayor grado de objetividad, y al mismo tiempo, en el que los docentes, informados por los comentarios y conversaciones con sus colegas y los coordinadores del proceso de indagación, componen, recomponen y dotan de densidad a la intriga narrativa que articula y da sentido a los distintos elementos de la experiencia, a partir de la incorporación de sus propias descripciones, comprensiones e interpretaciones de los hechos narrados. También es el momento más solitario y reflexivo, en el que por lo general los docentes trabajan individualmente y se posicionan como autores de relatos de experiencia. No obstante, es la instancia en la que los aportes de los otros momentos de la documentación, todos ellos comprometidos con formas de trabajo colectivo y colaborativo entre pares, contribuyen a profundizar la indagación narrativa del docente autor y, consecuentemente, a la persistente y reflexiva reescritura del relato hasta el momento de su disposición pública a través de medios situacionales, gráficos y electrónicos.
- d) *Editar pedagógicamente el relato de experiencia o documento narrativo*. Lo que implica una compleja trama de operaciones intelectuales muy específicas, orientadas a colaborar e incidir en las sucesivas y recursivas producciones textuales del relato pedagógico realizadas por cada docente autor, por lo que se encuentra totalmente relacionada con sus ritmos y lógica. La edición pedagógica de relatos docentes implica, entre otras cosas: lecturas y relecturas propias y de otros docentes, individuales y colectivas, de las versiones parciales y final del relato; la interpretación y la reflexión pedagógicas en torno a la experiencia pedagógica reconstruida y narrada; la conversación y la deliberación pedagógica entre pares cercanos, en un ámbito grupal colaborativo y empático, en torno de las experiencias y saberes pedagógicos construidos en ellas y reconstruidos narrativamente en los relatos pedagógicos; la elaboración y comunicación al docente autor de observaciones, preguntas, sugerencias y comentarios escritos y orales, individuales y colectivos, sobre el relato pedagógico en cuestión; la toma de decisiones respecto de la comunicabilidad del relato pedagógico y acerca de la pertinencia y oportunidades de su publicación (gráfica y/o virtual) y de su difusión en circuitos especializados y docentes. En suma, y más allá de que estas actividades se despliegan a lo



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

- e) *Publicar el relato de la experiencia pedagógica.* Es decir, tornarlo públicamente disponible y, en el mismo movimiento, transformar en “documento pedagógico” a la narración construida por el docente autor en la intimidad de la comunidad de docentes escritores y editores de relatos pedagógicos, en circunstancias relativamente controladas, donde la cercanía y la comunicación directa lo contenían y protegían de miradas y lecturas “extranjeras” a esa comunidad de prácticas y discursos. Paradójicamente, en este momento clave del proceso de documentación en que los docentes narradores se posicionan y afirman más que nunca como autores de experiencias, saberes y relatos pedagógicos, al mismo tiempo pierden el “control” sobre su texto ya que, desde cierta óptica y en alguna medida, al pertenecer ya al ámbito de lo común, el relato se encuentra ahora fuera de su dominio y alcance directos, ha trascendido la familiaridad del colectivo de pares y se ha tornado público. Ya no está al alcance de la mano, ni es posible reponer sentidos de manera oral y autorizada. Es por ello que las decisiones sobre la publicación del relato también requieren la mirada atenta del colectivo de docentes e investigadores, exigen procesos de deliberación y debate acerca de su comunicabilidad y suponen la previsión de los posibles públicos lectores del relato.
- f) *Hacer circular los documentos narrativos de experiencias pedagógicas* en diferentes circuitos de difusión y bajo distintos formatos (electrónicos, gráficos, filmicos, interactivos), a fin de aprovechar las potencialidades pedagógicas e interpretativas de los relatos escritos por docentes y dar a conocer, debatir y criticar los saberes y comprensiones construidos durante las prácticas pedagógicas que en ellos se encuentran documentados. La circulación de las narraciones pedagógicas por diferentes circuitos del aparato escolar, y su eventual utilización como materiales pedagógicos de la formación continua de docentes y del desarrollo curricular centrado en las experiencias y los saberes de los docentes, o como insumos críticos para la investigación narrativa e interpretativa del mundo escolar y de las prácticas docentes, son un momento decisivo dentro del itinerario de la documentación que demanda, como en la fase de generación de condiciones políticas e institucionales, la activa participación de distintos actores de los aparatos escolares como gestores y facilitadores del proceso.

Como se puede observar en esta descripción esquemática del dispositivo, el proceso completo, integral, de la documentación narrativa excede por mucho a la escritura individual y solitaria de los profesores, maestros y demás educadores. Documentar narrativamente experiencias pedagógicas no es solamente escribir, y mucho menos escribir solo y aisladamente.



Siempre supone la constitución de un colectivo de docentes autores de relatos pedagógicos y, fundamentalmente, el ejercicio reflexivo de la lectura, la conversación y la interpretación pedagógicas *junto con* otros colegas, con el objetivo de reconstruir narrativamente el saber pedagógico puesto en juego en las experiencias educativas que los tiene como uno de sus protagonistas. Por eso, esta particular modalidad de trabajo pretende combinar, por un lado, la generación de las condiciones político pedagógicas e institucionales para que la sistematización narrativa de la práctica pedagógica sea posible y, por otro, la disposición de las condiciones de tiempo, espacio y recursos para escribir, leer, escuchar, pensar y conversar entre docentes. Y para hacerlo, se apoya en enfoques teóricos y estrategias metodológicas que se distancian de otros más convencionales. En definitiva, constituye una propuesta que promueve otra política pedagógica y de conocimiento para la educación, la escuela y el trabajo docente (Suárez, 2005).

### A modo de cierre

A diferencia de las formas más difundidas de relevamiento y sistematización de las prácticas educativas, que pretenden controlar, limitar o eliminar las dimensiones “subjetivas” y “personales” puestas en juego por los actores en su experiencia escolar, por entender que su singularidad estaría minando la pretendida “objetividad” o “neutralidad” de la información sistematizada, la documentación narrativa procura integrar esos aspectos en sus productos. Moviéndose por intereses e interrogantes pedagógicos e interpretativos más que administrativos o de control, intenta resaltar aquellos aspectos que justamente hacen únicas e irrepetibles a las experiencias vividas por los profesores y los maestros en las escuelas y a las comprensiones e interpretaciones que éstos construyen y reconstruyen acerca de ellas y de sus actores. 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, cualitativa, narrativa e interpretativa, entre docentes. 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.

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”. Se propone, más bien, innovar en las formas de interpelar y convocar a los docentes y a otros actores escolares para la re-construcción de la memoria pedagógica de la escuela y en las modalidades de gestión de los sistemas escolares para objetivarla, legitimarla y difundirla entre las escuelas y los docentes. 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 a través de la escritura como vía para la reformulación, la ampliación y la transformación de la propia práctica que incursione en lo inédito, en lo silenciado, en lo aún no descrito. 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 palabra de los docentes, constituyen al mismo tiempo una propuesta político pedagógica para la escuela y un programa para la formación docente continua y el desarrollo profesional entre docentes. En efecto, al estimular entre los docentes y garantizar procesos de escritura, lectura, conversación, reflexión e interpretación pedagógica de sus propias experiencias escolares, se espera no sólo acopiar y difundir un corpus de documentos y conocimientos distintos a los habituales, sino también hacer posibles



experiencias de formación horizontales que signifiquen el desarrollo profesional de los involucrados y una contribución para la mejora y transformación democráticas de las prácticas de la escuela.

La propuesta, entonces, consiste en habilitar otros espacios, tiempos y condiciones para pensar y actuar sobre la escuela, y hacer posible otras relaciones entre los actores de los sistemas escolares que permitan comprender y problematizar algunos aspectos significativos de la vida escolar, que 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 de maestros y profesores. Además, a través de las 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 escritores/lectores docentes de experiencias pedagógicas. Una comunidad de enseñantes que habilite otras formas de “alfabetización docente”, para que los docentes escriban y lean relatos pedagógicos en sus propias palabras, en su mismo lenguaje, entre ellos. Documentar experiencias pedagógicas llevadas a cabo por docentes habilita la comunicación y circulación de ideas, conocimientos, innovaciones, proyectos que los interpelan en su profesionalidad y en su protagonismo como actores centrales de las prácticas pedagógicas de las escuelas. Supone, al mismo tiempo, reconocer su carácter cambiante y particular de acuerdo a los contextos en los que se desarrolla, así como atender las potencialidades de transferencia y adecuación de esas experiencias a otros contextos y situaciones escolares con el propósito de que sea posible la construcción de una memoria pedagógica de la escuela, de las prácticas escolares y docentes, pero de otro modo y desde otra mirada.

### Bibliografía

- Anderson, G. (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, G. y Herr, K. (2005). *The action research dissertation. A guide for students and faculty*. Londres: Sage.
- Batallán, G. (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, G. (2006). *El trabajo de los docentes de infancia: un enfoque histórico antropológico para debatir la transformación escolar*. Buenos Aires: Paidós. (en prensa)
- Bolívar, A. (2002). “*¿De nobis ipsis silemus?*”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4(1) pp.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (2000). *Narrative inquiry. Experiencie and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.



- Geertz, C. (1994). Géneros confusos: la reconfiguración del pensamiento social. En C. Geertz, *Conocimiento local*. Buenos Aires: Paidós.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Buenos Aires: Paidós.
- Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico. En H. McEwan y K. Egan (Eds.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Huberman, M. 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.
- McEwan, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia. En H. McEwan y K. Egan (Eds.). *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 T. Popkewitz, B. Franklin, y M. Pereyra, (eds.). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Suárez, D. 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, D. H. (2005). Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela. En G. Anderson, y otros (eds.). *Escuela: producción y democratización del conocimiento*. Ciudad de Buenos Aires: Secretaría de Educación - GCBA.
- Suárez, D. H. (2003). Gestión del currículum, documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente. Buenos Aires: Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del LPP-UERJ.
- Suárez, D. H. (2000). Currículum, escuela e identidad. Elementos para repensar la teoría curricular. En M. Téllez (ed.). *Otras miradas, otras voces. Repensando la educación en nuestros tiempos*. Buenos Aires: Novedades Educativas Ediciones.
- Suárez, D H. y Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: MECyT/OEA.
- Suárez, D.H.; Ochoa, L. y Dávila, P. (2005). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Revista Nodos y Nudos*, 2(17).
- Suárez, D. H.; Ochoa, L. y Dávila, P. (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.
- Velasco Maillo, García Castaño y Díaz de Rada (editores) (1993), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Ed. Trotta.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.