LA DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS. LA INDAGACIÓN-ACCIÓN DEL MUNDO ESCOLAR PARA LA RECONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES

Daniel H. Suárez
Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires

Programa Memoria Docente y Documentación Pedagógica
Laboratorio de Políticas Públicas

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

de las prácticas docentes se fundamenta, justamente, en el proyecto de elaborar un nuevo lenguaje para la pedagogía y nuevas interpretaciones críticas sobre la escuela, sus actores y relaciones pedagógicas. Y para hacerlo, toma en cuenta e intenta recrear el saber y las palabras que utilizan los educadores para darle sentido a sus prácticas de enseñanza.

Investigación educativa y prácticas de enseñanza

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

Desde los ámbitos vinculados a las prácticas escolares, los docentes vienen planteando serios cuestionamientos sobre las formas que han adoptado históricamente el diseño, el desarrollo y los productos de la investigación educativa, al menos en sus modalidades más convencionales. Maestros y profesores no ven en ellas ni una lente para mirar, interpretar y recrear sus prácticas profesionales, ni un espacio de conversación que estimule su imaginación pedagógica y, mucho menos, la solución a los múltiples problemas prácticos con los que se enfrentan. Argumentan que el lenguaje con el que la

investigación educativa convencional nombra a sus problemas, objetos y formas de trabajo es ajeno al discurso de la práctica escolar, ininteligible para los sujetos de la acción educativa, poco traducible a los términos de la "cultura escolar empírico-práctica" (Ezpeleta, 2005). No se ven a sí mismos, ni a las circunstancias locales, específicas e históricas en las que desenvuelven sus prácticas docentes, reflejados en las generalizaciones muchas veces abstractas y descontextualizadas a las que pretende llegar, no sin dificultades, la mayor parte de la investigación educativa ortodoxa. Para esta comunidad de prácticas y discursos estructurada en torno de la vida cotidiana de las escuelas, la investigación "científica" de la enseñanza resulta poco estimulante en la misma medida en que no interpela a sus miembros, ni cede lugar a sus propias palabras, sentires y saberes. Por el contrario, gran parte del aparato teórico y metodológico con el que la investigación educativa convencional interviene sobre la escuela y sus actores se orienta a cubrir necesidades externas, más vinculadas a la administración de los sistemas de enseñanza que a informar la recreación de comprensiones pedagógicas que tienen lugar en el mundo escolar y como protagonistas principales a los docentes. Tal como lo plantean Connelly y Clandinin (1995: 20), "los practicantes (los docentes) se han visto a sí mismos sin una voz propia en el proceso de investigación, y muchas veces han encontrado difícil el sentirse animados y autorizados para contar sus historias. Se les ha hecho sentir desiguales, inferiores".

Por su parte, desde los departamentos universitarios de investigación, los centros de investigación y las oficinas de investigación educativa de los sistemas escolares también se plantean argumentos que pretenden explicar la separación de los procesos y productos de su actividad con el mundo de la práctica escolar y docente. Pero estas explicaciones son de otro tenor, persiguen otros intereses y están dirigidas a otros interlocutores. Muchos investigadores académicos, por ejemplo, acusan la inexistencia de canales e instrumentos apropiados de transferencia a través de los cuales poder "extender" los resultados de sus investigaciones hacia las escuelas y los maestros y, de esa manera, mejorar las prácticas de enseñanza y provocar la innovación pedagógica. De lo que se trata, afirman, es crear y sostener espacios interinstitucionales que faciliten la comunicación y la apropiación por parte de los docentes de los conocimientos objetivos, neutrales y validados científicamente que producen a través de sus programas de investigación. El problema radica en que, por su posición orientada

a la acción y su precaria formación profesional, los prácticos carecen de herramientas teóricas y metodológicas para leerlos y aplicarlos a sus planes de enseñanza, y en que los aparatos escolares no disponen de mecanismos específicos que traduzcan los productos de la investigación científica a los términos de las intervenciones prácticas de los docentes. Según está lógica de argumentación, entonces, la "divulgación científica", una "actualización" científico-técnica adecuada y materiales didácticos elaborados en base a los aportes de la investigación de la enseñanza podrían ser estrategias pertinentes para canalizar las expectativas de reestablecer el trastocado vínculo investigación educativa-enseñanza escolar.

Desde sectores más críticos se han planteado, no obstante, comentarios más autocríticos. En vez de colocar los problemas en la ingeniería institucional de la investigación, en la "interfase" entre mundo académico y mundo escolar o en la incapacidad constitutiva de los docentes para comprender y usar adecuadamente los resultados de la investigación, señalan razones de índole epistemológica, sociológica y también política. Muchos de ellos acusan fundamentalmente a la adscripción de la investigación educativa ortodoxa a perspectivas de teoría social reductivas, por lo general de corte positivista y tributarias de cierta racionalidad instrumental, que han edificado una muralla discursiva excluyente en torno de sus modos, procedimientos y prácticas, han cercenado la capacidad interpretativa y dialógica del conocimiento, y han minado las potencialidades críticas y transformadoras de la investigación social y educativa (Kincheloe, 2001). Según esta línea de argumentación, los modelos dominantes de hacer investigación educativa, más allá de que adopten estrategias metodológicas cuatitativas, cualitativas o combinaciones de ambas, participan del "objetivismo", el "funcionalismo" y el "naturalismo" que, de acuerdo con Giddens (1995), constituyen el "consenso ortodoxo" en teoría social. Esto es, el acuerdo ampliamente extendido y aceptado hasta hace unas décadas de que el conocimiento social legítimo y valioso es *sólo* aquel que es producido en función de un conjunto de principios, criterios y reglas y a través de una serie de procedimientos muy precisos, propios de *la* "investigación científica". Todo este aparato metateórico, metodológico y operacional, presentado como *el* método en ciencias sociales, es el que estaría garantizando: a) la "neutralidad" del investigador social o educativo mediante su separación radical del "objeto" investigado; b) la despersonalización del proceso de investigación a través del

"control" de las variables subjetivas involucradas; c) la "rigurosidad" de las prácticas investigativas a partir de la utilización del esquema lógico de las ciencias naturales ("*el* método científico"); d) la descomposición de los procesos y situaciones sociales y educativas investigadas en variables discretas o estableciendo indicadores de eficacia; y e) la elaboración de generalizaciones legaliformes (por lo general causales) que explican y predicen, en tanto resultado teórico de la investigación, las regularidades que determinan el quehacer educativo en la variedad y dispersión de sus expresiones fenoménicas, reduciendo su aparente incertidumbre. Asimismo, es este andamiaje epistemológico el que estaría prefigurando los criterios, reglas y límites a partir de las cuales se validaría científicamente el conocimiento producido, distinguiéndolo de manera decisiva de aquellas creencias y saberes triviales, pre-científicos y a-teóricos, penetrados por ideologías, opiniones y valoraciones subjetivas, que portan los agentes sociales y educativos legos.

Quizás por esta adscripción de gran parte de la investigación académica al consenso ortodoxo en ciencias sociales, los docentes no se sientan contenidos por gran parte de sus procesos y resultados, y no vean en ella una modalidad discursiva adecuada para de dar cuenta de sus experiencias, expectativas y proyectos. Pero para una perspectiva aún más radicalizada y crítica del problema, la distancia entre investigadores y docentes no es sólo una cuestión referida a la familiaridad de la investigación educativa ortodoxa con cierta racionalidad epistemológica y metodológica, al discurso con el que se expresan sus procesos y productos, o a los contenidos sustantivos de sus distintos proyectos. El problema de esta escisión también remite a otra serie de cuestiones vinculadas con la "política de conocimiento" hegemónica en el campo educativo. Según este punto de vista, entonces, la división entre los que producen el conocimiento educativo válido y los que hacen la enseñanza en las escuelas responde asimismo a intereses de poder específicos amparados en políticas y reformas educativas tecnocráticas, está históricamente construida, y no es meramente técnica sino también, y sobre todo, social.

Para esta mirada crítica, las modalidades convencionales de hacer investigación educativa se asientan en relaciones de saber y de poder asimétricas ya instaladas en el campo de la educación, y contribuyen asimismo a su reproducción y profundización a través de una serie de prácticas discursivas, que son al mismo tiempo operaciones de poder. Algunas de ellas son: posicionar

a los docentes en un lugar de subordinación y dependencia respecto de los investigadores académicos y los "expertos", que ocupan la posición dominante; descalificar no sólo sus experiencias y saberes pedagógicos prácticos sino también a sus propias competencias intelectuales en materia de elaboración de conocimientos educativos; relegarlos al silencio o a la aceptación dogmática de las certezas del conocimiento educativo probado. A partir de estos procesos y estas operaciones, los docentes se ven compelidos por el discurso educativo dominante a abandonar los saberes prácticos que construyeron al compás de sus experiencias escolares y sus reflexiones pedagógicas en beneficio de otras prácticas y saberes que la investigación educativa ha "bendecido científicamente" y que, probablemente, contradigan directamente la "sutil comprensión que sólo la práctica puede proporcionar".

En la misma medida en que las modalidades ortodoxas de investigación educativa pretenden mantener las experiencias y las subjetividades de los docentes alejadas del conocimiento verificado "se va abriendo un cisma entre el discurso oficial que la ciencia ortodoxa exige y el discurso motivador que el cuerpo docente desarrolla mediante la acción. El profesorado queda al fin personalmente excluido de los procesos de producción del conocimiento relacionado con su propia profesión" (Kincheloe, 2002: 50). Según esta perspectiva crítica, el "cisma" entre investigación educativa ortodoxa y práctica docente es, en realidad, uno de los productos de una operación política de separación, de dominación y de colonización de una forma de saber sobre otra, de una comunidad de discursos y prácticas sobre otra, de un juego de lenguaje sobre otro. Por eso, otro de sus resultados políticos es la subordinación y la dependencia de los docentes, de sus discursos y de sus prácticas, al conocimiento "experto" y validado por las reglas de juego del mundo académico, a los criterios de ponderación y evaluación extranjeros de la investigación educativa convencional y a los discursos y prácticas de los investigadores, expertos y tecnoburócratas.

Indagación narrativa y transformación de las prácticas docentes

En los últimos treinta años, la investigación interpretativa y la indagación narrativa emergieron, se desarrollaron y se difundieron con relativa amplitud y

legitimidad en el campo de la teoría social y educativa. Y aunque hasta hace poco fueron tradiciones de investigación marginales dentro del mundo académico, desde su irrupción se las han arreglado para desafiar y, más recientemente, hacer tambalear a las modalidades ortodoxas de pensar y hacer investigación educativa (Zeller, 1998). A diferencia del modelo de investigación ortodoxa, estas modalidades de indagación pretenden proporcionar descripciones que colaboren en la comprensión de cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones por parte de los que las llevan a cabo en diferentes escenarios sociales, sobre la base de la interpretación de sus saberes, convicciones, valoraciones, intenciones e interacciones con otros.

Las diferentes perspectivas de investigación interpretativa y narrativa en educación son, en gran parte, herederas del "giro hermenéutico y narrativo" producido hacia fines de la década del '60 en el campo de la teoría social. Por entonces se produjo un viraje epistemológico importante: del consenso ortodoxo se pasa a una perspectiva hermenéutica, en la cual el significado que elaboran y ponen a jugar los actores sociales en sus discursos, acciones e interacciones se convierte en el foco central de la investigación. En este nuevo marco, entonces, se comenzaron a entender a los fenómenos sociales y educativos no tanto como "cosas", sino más bien como "realizaciones prácticas" (Giddens, 1997) o como "textos a interpretar" (Ricoeur, 2001). Asimismo se plantea que su valor y significado vendrán dados, no por categorizaciones externas y previas y por generalizaciones abstractas y formales que intenten vanamente capturar su objetividad, sino, en principio, por las autointerpretaciones y comprensiones sociales que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (Bolívar, 2002), y solo luego, por las interpretaciones y explicaciones que sobre ellas elaboren los investigadores profesionales de acuerdo a una serie de principios y criterios teóricos y metodológicos bastante específicos.

En este giro concurrieron una serie de perspectivas teóricas diversas, tales como el interaccionismo simbólico, la etnometodología, la fenomenología, la sociología de la comprensión, la teoría crítica, la filosofía del lenguaje usual, y otras vinculadas con la tradición hermenéutica. Más allá de que entre ellas existen diferencias importantes, en conjunto tuvieron el efecto de horadar el monopolio de la legitimidad científica del consenso ortodoxo, y de definir un nuevo consenso en teoría social, cada vez más extendido e influyente, que

alcanzó también a la investigación educativa y pedagógica. Para Giddens (1995), dos de los nuevos supuestos compartidos son fundamentales y definitorios: "el carácter activo, reflexivo, de la conducta humana" y "(el otorgamiento) de un papel fundamental al lenguaje y a las facultades cognitivas en la explicación de la vida social". En una suerte de "hermenéutica doble", se reconoce que los agentes sociales saben o comprenden prácticamente lo que hacen en tanto lo hacen, y que no existe una línea divisoria taxativa entre las "reflexiones sociológicas realizada por actores legos" y similares empeños de investigadores especialistas. "Narrativas de la gente y narrativas del investigador se funden productivamente para comprender la realidad social" (Bolívar, 2002: 44).

De esta forma, se admite que "los actores legos son teóricos sociales cuyas teorías concurren a formar las actividades e instituciones que constituyen el objeto de estudio de observadores sociales especializados o científicos sociales" (Giddens, 1995: 33), y que esta "conciencia práctica" y las dimensiones subjetivas y biográficas de la vida social, tienden expresarse y cobrar sentido a través de relatos, en la misma medida en que el tiempo humano se articula de modo narrativo (Ricoeur, 2001). Las prácticas narrativas de los actores sociales refieren así a una categoría abierta de prácticas discursivas que casi siempre conciernen a la construcción y reconstrucción de eventos, que incluyen los estados de conciencia de los que las llevan adelante, en un orden o secuencia que los coloca de manera tal que impliquen cierta dirección u orientación hacia un objetivo, configurando su sentido. Desde este punto de vista, entonces, pueden ser consideradas como una cualidad estructurada de la experiencia humana y social, entendida y vista como un relato. Esos relatos son reconstrucciones dinámicas de las experiencias, en la que sus actores dan significado a lo sucedido y vivido, mediante un proceso reflexivo y por lo general recursivo. Por eso, desde esta perspectiva se puede afirmar que las narrativas estructuran nuestras prácticas sociales y que este "lenguaje de la práctica" tiende a esclarecer los propósitos de esas prácticas, haciendo que el lenguaje narrativo no discurra tan sólo acerca de ellas, sino que además las constituya y colabore a producir. Pero además, la narrativa también es considerada un enfoque particular de investigación que se dedica a estudiar las prácticas narrativas de los actores legos. En palabras de Connelly y Clandinin (1995: 11 y 12),

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa

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

En efecto, por su adscripción a este nuevo consenso hermenéutico, la investigación narrativa pretende ser un enfoque específico de investigación que reclama sus propias validez y legitimidad para construir conocimiento en educación, y que altera algunas certezas de los modos asentados de investigar, haciendo de esta práctica algo más accesible, natural y democrático. Relatar historias en las que los actores educativos se encuentran involucrados a través de la acción, e interpretar dichas prácticas a la luz de los relatos que éstos narran, se erige de esta forma en una perspectiva peculiar de investigación educativa que disputa legitimidad con el naturalismo, objetivismo y funcionalismo que definen la ortodoxia epistemológica, teórica y metodológica. Pero además de cuestionar las formas convencionales de pensar y hacer en materia de investigación educativa, las versiones más críticas de la perspectiva interpretativa también aportaron ideas valiosas para establecer una conversación más estimulante y horizontal con los actores de la prácticas docentes, y para intentar transformarlas a través de estrategias participativas de indagación narrativa y etnográfica e intervención pedagógica en el mundo escolar (Batallán, 1988, 1998 y 2006; Kincheloe, 2001).

En su gran mayoría, los investigadores educativos que se mueven en estas tradiciones han hecho explícitos sus propósitos no sólo de problematizar los criterios y convenciones instituidos para producir conocimientos válidos acerca de la enseñanza escolar, sino también de establecer relaciones más enriquecedoras con el mundo y los actores de las escuelas y de recuperar, reconstruir e interpretar sus palabras y comprensiones en espacios de elaboración conjunta de conocimientos pedagógicos. Obviamente, para estos investigadores críticos, estos intentos por interrogar, indagar y nombrar de otra forma el mundo escolar

y las prácticas docentes nacieron y se desenvolvieron en el mundo académico como una alternativa a los modos establecidos de producción, circulación y consumo de conocimiento educativo. Para algunos de ellos, sus investigaciones participativas estuvieron orientadas a contribuir al desarrollo de una política de conocimiento escolar y pedagógica alternativa a la hegemónica, y a la denuncia y transformación de las relaciones de saber y de poder asimétricas del campo educativo. Sus estrategias se dirigieron decididamente a construir conocimientos críticos *junto con* los docentes acerca de lo que ellos mismos y otros actores educativos vivencian, perciben, interpretan y dicen mientras llevan adelante su trabajo.

Para estas perspectivas de investigación acción participativas (Anderson y Herr, 2005), las tareas interpretativas y prácticas de la indagación etnográfica y narrativa crítica no se limitan tan sólo a ofrecer comprensiones contextualizadas del mundo escolar y de las prácticas de enseñanza, y a recuperar lo más fielmente posible las palabras, emociones y biografías de los docentes. Por el contrario, consideran que estas tareas sólo serán críticas en la medida en que sus estrategias de trabajo estén dirigidas a construir colectivamente un conocimiento que muestre y explique también los anclajes ideológicos de las prácticas de enseñanza y narrativas de los docentes y que, al mismo tiempo, esté orientado a la acción transformadora de las situaciones y relaciones que denuncia. La transformación del mundo escolar y de las prácticas docentes "surge desde dentro". El cambio va a ser posible a través de la elaboración y difusión de nuevas y cada vez más densas descripciones y autodescripciones sobre lo que hacen, piensan y dicen los docentes, a través de la construcción colectiva y conversada de nuevas formas de nombrar a los fenómenos, objetos, actores y relaciones de la cotidianeidad escolar. Porque así como el compromiso con una determinada práctica supone la posibilidad y la competencia para hablar el lenguaje de esa práctica, los cambios en el lenguaje de la práctica pueden ser vistos como cambios en la práctica misma (McEwan, 1998). Y si esas nuevas formas de decir y escribir el mundo y lo que hacen y piensan sus actores son elaboradas colectivamente, enriquecen la comunidad de prácticas y discursos en las que se mueven y construyen sus identidades, muestran la policromía y la polifonía de la vida social compartida y traen a la escena e intriga narrativas de sus relatos elementos críticos del contexto histórico y social donde ésta se desenvuelve, podremos imaginarnos que otra educación, otra escuela y otras

prácticas docentes son posibles.

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

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas se inscribe en el campo de la investigación educativa como una modalidad particular de indagación interpretativa que pretende reconstruir, documentar, tensionar y volver críticos los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas que los docentes construyen, reconstruyen y negocian cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas. Para ello, sus dispositivos de trabajo generan y proyectan relaciones horizontales y espacios colaborativos entre investigadores académicos y docentes narradores con la intención de constituir "comunidades de atención mutua"; se orientan a la producción individual y colectiva de relatos pedagógicos que den cuenta de los modos en que los docentes estructuran sus vidas profesionales, dan sentido a sus prácticas educativas y se presentan a sí mismos como activos conocedores del mundo escolar; y se proponen la generación y la disposición pública de nuevas formas de lenguaje educativo e historias críticas de la enseñanza a través de la interpretación pedagógica especializada.

La documentación narrativa se dirige, de esta manera, a innovar en las formas de interpelar a los docentes para la re-construcción de la memoria pedagógica de la escuela, en los modos existentes para objetivarla, legitimarla y difundirla, y en las estrategias utilizadas para ponerla en circulación y deliberación públicas. Para eso, desarrolla modalidades de trabajo pedagógico que se orientan a brindar la posibilidad de volver sobre lo hecho, vivido y cargado de sentido a ras de la experiencia escolar, a través de la escritura, la lectura, la conversación y el debate entre pares. A través de ellas, los procesos de indagación pedagógica llevados a cabo colaborativamente por docentes e investigadores se presentan como vías válidas para la reformulación y la transformación de la propia práctica docente que incursiona en lo inédito, en lo silenciado, en lo aún no descrito ni dicho (Suárez, 2003 y 2004).

Los hábitos institucionales instalados en el aparato escolar hacen que los docentes escriban a través de formas, soportes y géneros que no permiten

recuperar el dinamismo, el color y la textura de lo que sucedió y les sucedió a los protagonistas de la acción. Los docentes, cuando escriben, por lo general lo hacen siguiendo pautas externas o guiones prefigurados, copiando planificaciones didácticas, llenando planillas administrativas, completando informes solicitados por superiores jerárquicos del aparato escolar, a través de formatos y estilos estandarizados y despersonalizados. Escriben en tercera persona, sin "estar allí", censurando la posibilidad de narrar, de contar una historia. Estos datos, informes y documentos, necesarios para el gobierno de los sistemas escolares, casi nunca ofrecen materiales cualitativamente adecuados para la deliberación, la reflexión y el pensamiento pedagógicos, ni para la toma de decisiones pedagógicamente informadas en los ambientes inciertos, polimorfos y cambiantes que se conforman en las escuelas. Tampoco para desarrollar trayectos formativos de docentes que los interpelen y posicionen como profesionales de la enseñanza, como productores de saberes pedagógicos y como actores estratégicos de su propio desarrollo profesional. Frente a ello, los procesos de documentación narrativa constituyen una redefinición radical de los modos de conocer, de sus formas de validación y de las modalidades para su registro y sistematización, al tiempo que proponen una alternativa para la constitución de colectivos docentes que indagan reflexivamente los mundos escolares, recrean sus saberes, problematizan sus experiencias y pretenden transformar sus prácticas contando historias, escuchándolas o leyéndolas, interpretándolas y proyectándolas hacia otros horizontes mediante nuevas formas de nombrarlas, de comprenderlas y de valorarlas.

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

ser en un determinado momento como docentes, en el mismo movimiento en que re-elaboran reflexivamente parte de sus vidas y se re-posicionan respecto de ellas, ya más distanciados que cuando las vivieron (Bullough, 200; Huberman, 2000).

A través de esas narraciones, proyectan sus expectativas, preguntas y preocupaciones; las escriben, las comparten y conversan con otros colegas en el lenguaje de la práctica, con sus propias palabras. Se ven en ellas y a través de ellas, también ven a los otros, los nombran y caracterizan; revisan y discuten las certezas y las dudas que edificaron y desbarataron a lo largo de sus afanes cotidianos en las aulas. Dan cuenta de "haber estado allí", en el mundo de la prácticas escolares, y de la necesidad de contar historias para comunicar las experiencias y los saberes que construyeron en situaciones social, geográfica e históricamente localizadas. Al contar sus historias de enseñanza, los docentes autores descubren sentidos pedagógicos parcialmente ocultos o ignorados, cuestiones pedagógicas todavía sin nombrar o nombradas de maneras poco adecuadas. Y cuando logran posicionarse como "antropólogos" de su propia práctica, cuando consiguen distanciarse de ella para tornarla objeto de pensamiento y pueden documentar algunos de sus aspectos y dimensiones "no documentados", se dan cuenta de lo que saben y de lo que no conocen o no pueden nombrar. Convierten su conciencia práctica en discursiva, la ponen en tensión, la componen y recomponen, la objetivan, la fijan en escritura, la comunican, la critican. Por eso, en el movimiento de "dar a leer" sus relatos pedagógicos, los docentes narradores entregan sus propias lecturas acerca de *lo que pasó* en la escuela y *lo que les pasó* como docentes. Dan a conocer parte de sus vidas profesionales, de sus mundos escolares y pedagógicos, de su sabiduría. Al disponer públicamente sus relatos escritos de experiencias, los docentes narradores colaboran a reconstruir la memoria pedagógica de la escuela o de ciertas prácticas educativas en una cierta geografía y en un determinado momento histórico.

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

pedagógicos son los que suturan los elementos dispersos y aislados de la memoria, los que ubican en una trama significativa los registros fragmentados y olvidados del pasado, los que en definitiva "liberan lo mudo de la experiencia, la redimen de su inmediatez o de su olvido y la convierten en lo comunicable, es decir, lo *común*" (Sarlo, 2005). De este modo, los docentes posicionados como autores de relatos escritos de experiencias escolares son los que posibilitan la apertura de sus mundos, trayectorias y saberes pedagógicos a otros, a los que comparten el lenguaje, los intereses y las preocupaciones de la práctica profesional y, también, a los investigadores académicos y universitarios. En el complejo movimiento intelectual que va desde la identificación y la selección de los componentes de la experiencia a relatar hasta su disposición textual en una intriga narrativa, se hace posible tornar públicamente disponibles los saberes y comprensiones pedagógicos de los docentes, ponerlos al alcance de otros, y también, definitivamente, a la mano de sus nuevas lecturas, interpretaciones y comentarios. Por eso, nuestra propia lectura, nuestra interpretación y nuestros comentarios como investigadores narrativos del mundo y las prácticas escolares serán, como cualquiera que se haga en las mismas circunstancias, lecturas, interpretaciones y comentarios "de segundo grado": sólo serán posibles a partir de las lecturas, interpretaciones y comentarios puestos a jugar narrativamente por los docentes en sus relatos pedagógicos (Suárez, 2005).

Dispositivo de documentación narrativa y producción e interpretación de relatos pedagógicos

A diferencia de otros tipos de relatos pedagógicos, los documentos narrativos escritos por docentes en estos procesos de indagación narrativa no se producen de forma espontánea, ni son concebidos mediante la redacción libre y "desinteresada" de los educadores. Por el contrario, aun cuando los docentes involucrados en procesos de 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 es complejo y está permanentemente mediado por el equipo de investigadores a través de estrategias de taller y de investigación acción participante. Los procesos de documentación narrativa siguen un itinerario relativamente preestablecido y guiado por el equipo de coordinación e investigación, que asimismo interviene activamente durante todo su transcurso. En efecto, ya sea a través de la producción de materiales gráficos y virtuales elaborados específicamente para orientar teórica y metodológicamente el proceso de documentación (Suárez, 2004 y 2005), como mediante el diseño y la coordinación de jornadas de talleres presenciales y trabajo virtual con los docentes o la puesta en común y devolución individual de comentarios informados en interpretaciones pedagógicas de los sucesivos relatos producidos, la coordinación del proceso de formación e investigación acompaña con sus sugerencias a los docentes autores en muchos momentos estratégicos 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 involucrados en el proceso de documentación narrativa cuentan en todo momento con un amplio margen de 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 indagación narrativa y del mundo escolar y de las prácticas docentes supone una ruptura con las modalidades convencionales de trabajo docente y con el flujo rutinario de las actividades escolares. Implica disponer 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.

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, ya que supone la negociación de los intereses de indagación de las administraciones escolares, de los investigadores académicos y de los docentes narradores. Pero también es importante a lo largo de todo el itinerario, 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 experincias 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 para reconstruirlas reflexivamente a través de la narrativa.

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, los docentes llevan adelante una serie sucesiva de producciones textuales que toman como insumo empírico central 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. 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, 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.

d) *Editar pedagógicamente el relato de experiencia o documento narrativo*. Lo que implica una compleja trama de operaciones intelectuales, orientadas a incidir en las sucesivas y recursivas producciones textuales del relato realizadas por cada docente autor, por lo que se encuentra totalmente relacionada con sus ritmos y lógica. La edición pedagógica de relatos docentes implica: lecturas y relecturas propias y de otros docentes de las versiones parciales y final del relato; la interpretación y la reflexión pedagógicas en torno a la experiencia narrada; la conversación y la deliberación pedagógica entre pares cercanos en torno de las experiencias y saberes pedagógicos reconstruidos narrativamente en los relatos pedagógicos; la elaboración y comunicación al docente autor de comentarios escritos y orales sobre el relato pedagógico en cuestión; la toma de decisiones respecto de la comunicabilidad del relato y acerca de la pertinencia y oportunidades de su publicación y difusión en circuitos especializados. En suma, 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.

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 lecturas "extranjeras". Paradójicamente, en este momento clave del proceso de documentación, en que los docentes narradores se afirman más que nunca como autores, al mismo tiempo pierden el "control" sobre su texto. 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, fílmicos, 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.

Como se puede observar, el proceso completo, integral, de la documentación narrativa excede por mucho a la escritura individual y solitaria de los profesores y maestros. 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. Ahora bien, al tomar carácter público, los documentos narrativos escritos por docentes podrán ser también utilizados como "materiales empíricos" densamente significativos para la investigación especializada de los mundos escolares y las prácticas de enseñanza. De esta manera, a través de la indagación narrativa de sus propias prácticas docentes, de la producción de sus propios relatos y de las comprensiones pedagógicas que hacen jugar para configurar la intriga narrativa de sus historias de enseñanza, los docentes narradores están engrosando el "corpus" de materiales documentales que en otro momento del proceso de investigación serán interpretados por la coordinación de la investigación y, eventualmente, por otros investigadores narrativos.

A modo de cierre

A diferencia de las formas más difundidas de relevamiento y sistematización de las prácticas educativas, que pretenden controlar las dimensiones subjetivas puestas en juego por los actores en su experiencia escolar, la documentación narrativa procura integrar estas dimensiones en sus

procesos y productos. Movida por intereses e interrogantes pedagógicos e interpretativos más que administrativos, intenta resaltar aquellos aspectos que justamente hacen únicas e irrepetibles a las experiencias vividas por los profesores y los maestros en las escuelas y a las comprensiones e interpretaciones que éstos construyen y reconstruyen acerca de ellas y de sus actores. Para ello, la documentación narrativa se inspira en muchos de los principios y criterios teóricos y metodológicos de la tradición de investigación educativa interpretativa, se reconoce como una forma de indagación narrativa del mundo y la experiencia escolares y se proyecta y articula con una modalidad específica de etnografía de la educación: la auto-etnografía. De esta manera, además de presentarse como una estrategia de formación horizontal y de desarrollo profesional de docentes, lo hace como una particular modalidad de investigación acción y participante, narrativa e interpretativa, entre docentes e investigadores profesionales. Y como estas tradiciones de investigación sugieren, pretende reconstruir y mostrar los sentidos pedagógicos y los entendimientos sociales y culturales que los docentes construyen y recrean cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas. En definitiva, constituye una propuesta que promueve otra política conocimiento para la educación, la escuela y el trabajo docente y que se orienta hacia la transformación democrática del mundo escolar y las prácticas docentes.

Bibliografía

Batallán, Graciela (1988), *Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela*. Buenos Aires: Cuadernos de Formación Docente Nº5. Universidad Nacional de Rosario.

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

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

Bolívar, Antonio (2002), "'*¿De nobis ipsis silemus':* epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación", en *Revista Electrónica de*

Investigación Educativa, Vol. 4, N° 1.

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

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

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

Geertz, Clifford (1989), *El antropólogo como autor*. Buenos Aires: Paidós.

Giddens, Anthony (1995), *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Giddens, Anthony (1997), *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva delas sociologías comprensivas.* Buenos Aires: Amorrortu editores.

Huberman, Michael y otros (2000), "Perspectivas de la carrera del profesor", en Biddle, Good y Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar.* Barcelona: Paidós.

Kincheloe, Joe (2001), *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.

McEwan, Hunter (1998), "Las narrativas en el estudio de la docencia", en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Ricoeur, Paul (2001), *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II.* México: Fondo de Cultura Económica.

Sarlo, Beatriz (2005), Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Suárez, Daniel H. (2006), "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares", en *Entre Maestros,* Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional de México, vol. 5, núm. 16, México, primavera 2006.

Suárez, Daniel H. (2005), "Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela", en: Anderson, Gary y otros,

Escuela: producción y democratización del conocimiento. Ciudad de Buenos Aires: Secretaría de Educación - GCBA.

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

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