

Escribir e interpretar la experiencia docente

La documentación narrativa de prácticas pedagógicas

Autor:

Dávila, Paula

Tutor:

Suárez, Daniel Hugo

2014

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Magister de la Universidad de Buenos Aires en Educación, Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas

Posgrado

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
Facultad de Filosofía y Letras
Secretaría de Posgrado

Maestría en Educación
Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas

Tesis de Maestría

**ESCRIBIR E INTERPRETAR LA EXPERIENCIA DOCENTE: LA
DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS**

Tesista: Paula Valeria Dávila

Director de Tesis: Dr. Daniel Hugo Suárez

Buenos Aires, septiembre de 2014

A Nieves

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue posible, en una inmensa proporción, gracias al impulso, el favor y la colaboración de muchas personas a las que, por diversas razones y diferentes motivos, no puedo dejar agradecer infinitamente:

A Daniel Hugo Suárez, porque de su mano aprendí casi todos los secretos de nuestra profesión: el valor de la construcción colectiva, la unión vital de las propias inquietudes intelectuales con la reflexión constante y el deseo de transformación en el campo pedagógico, con otros, siempre. Por su saludable apasionamiento y su ineludible vehemencia para concretar sueños en forma de proyectos. Y por su confianza en mí para acompañarlo en ellos.

A Agustina Argñani, porque con su inteligencia, su joven frescura y su amistad, me acompañó durante todo el desarrollo de este trabajo con sus lecturas, escrituras, comentarios, correcciones, bromas y cariños. Gran parte de las ideas plasmadas en esta tesis fueron tomando forma y fueron reflexionadas junto con ella.

A la Universidad de Buenos Aires, en especial a la Facultad de Filosofía y Letras, 'mi' facultad, donde tuve la oportunidad de transitar toda mi formación y, ahora, mi desempeño como docente y como investigadora. Sin dudas, sin la posibilidad de acceso gratuito a la universidad pública, no habría podido ser nada de lo que soy ni conocer a maestros, compañeros y colegas de los que tanto aprendí y sigo aprendiendo: especialmente a Dora González y Silvia Llomovatte, quienes 'me recibieron' a mi regreso al mundo académico, y en su nombre a todos los integrantes y estudiantes de la cátedra Educación II y de la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, pues muchos de los intercambios con ellos fueron fructíferos para pensar esta tesis; a mis compañeros del claustro de graduados de la Lista Alternativa, que me sedujeron con sus convicciones y apuestas políticas, para que revisitara la militancia universitaria; a los integrantes de los proyectos de investigación de los que he venido siendo parte desde el año 2004 en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, en especial a Andrea Alliaud y Sofía Thisted, y a los amigos y a las amigas que fui cultivando en todos esos espacios. También, a Griselda Cuello y Rodrigo Blanco, y en su nombre a todos los no

docentes de la facultad, con quienes comparto la vida universitaria diariamente, mientras ejerzo mi función de secretaria académica del Departamento de Ciencias de la Educación.

A todos aquellos que, junto con Daniel Suárez, me dieron la bienvenida al apasionante mundo de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, allá por el año 2003, en el Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires. En particular, en su Programa Memoria Docente y Documentación Pedagógica. Con ellos compartí la aventura de recorrer el país llevando esta propuesta de formación docente y de reconocer la multiplicidad de mundos pedagógicos que existen en nuestra patria. No puedo dejar de nombrar a Lili Ochoa De la Fuente, Laura Man, Gabriel Roizman y Cecilia Tanoni. Gran parte de los interrogantes de esta tesis fueron configurándose junto con ellos, en la experiencia colectiva de ir poniendo en marcha esta estrategia de formación-investigación-acción entre docentes y de los desafíos que ello nos iba planteando.

A la generosidad y sabiduría de todos los docentes que nos convidaron sus historias pedagógicas, aceptando nuestra invitación de documentarlas narrativamente, pues en ellas se encierra un tesoro de esfuerzos, hallazgos de pareceres y preguntas pedagógicas con y sin respuestas. Y a su disposición por reunirse en colectivos, que a su vez se entraman con otros colectivos, que a su vez tejen redes nacionales y regionales que nos hacen pensar que otra educación es posible para el conjunto de los pueblos de América Latina. En particular, a los docentes que aceptaron nuestro convite a participar del “Taller de Documentación narrativa de experiencias de articulación entre la formación técnico-profesional y la formación general”, sobre el que versa esta tesis: Susana Aimé, Mariano Asensio, Noemí Cavrecich, Renata Cirucci, Leandro y Ramiro Da Costa, Jorge Giménez, César Havy, Nancy Marchi, Eduardo Núñez, Miguel Pérez Amicone, Diego Sáenz Tejada, Manuel Sánchez, Mónica Saucedo y Roberto Tranquillo. Y a la Fundación UOCRA que ha hecho posible que lo llevemos adelante.

A amigos y amigas que sostuvieron con amor y paciencia la producción de esta tesis: a Malena Guarnieri (mi amiga “más mala”), por su lectura exhaustiva, honesta y por ello tan productiva; y a ella junto con Nicolás, Chimi y Julieta por haber soportado mis desazones, escuchado mis tribulaciones y darme ánimos contagiándome su alegría. A Ana y Gervasio que, mientras gestaban a sus adorables mellizos, Teo y Manu, me ayudaron a que la gestación de esta tesis saliera de su estancamiento.

A Yamila Goldenstein Jalif, a Valeria Altieri, a Alice Ziffer y a Mariano Gustkowski, por los hermosos y divertidos momentos compartidos en nuestra vida de estudiantes universitarios, con la esperanza de que ni el tiempo ni la distancia hagan mella en nuestra amistad.

A Verónica, por nuestra infancia compartida. Y a modo de perdón -si eso fuera posible- por su infancia desigual, teñida de injusticia, de necesidad y de violencia, a la que sin querer, sin darme cuenta, contribuí.

A mi mamá, Angélica, porque aunque ella no lo sepa, despertó mi curiosidad por la educación y la docencia. De muy chica, cuando íbamos con mi papá a buscarla a la estación de tren, a las once de la noche porque venía de la facultad, y más tarde, al colegio nocturno donde daba clases luego de trabajar en una oficina todo el día, yo me preguntaba qué era eso tan apasionante que ella hacía y por lo cual resignaba compartir tiempo conmigo para preparar sus clases, corregir, investigar.

A mi papá, José, por su modo discreto, afectuoso y sincero de demostrarme todo lo incondicionalmente orgulloso que se siente de mí y porque me alienta siempre a ir por más.

A mi tía Silvia, porque cuando apenas conseguí mi primer trabajo de maestra, ella buscó su guardapolvo, lo lavó, lo almidonó y me lo dio. Seis meses más tarde, se murió porque sí, de repente, sin ningún aviso y sin ninguna explicación. Y en ese momento no podía dejar de pensar en *su-mi* guardapolvo blanco de maestra.

A mi abuela Nieves, porque el día en que recibí la noticia de que había ganado la beca que permitiría la realización de esta tesis de maestría, un solo pensamiento se me hizo presente en ese instante: de qué modo podría haberle explicado a ella que iban a pagarme por estudiar: a ella, que murió analfabeta sólo un par de meses antes, a sus 92 años; a ella, que la única vez que pisó una universidad en toda su vida fue el día en que yo recibí mi título de grado.

A los relatos, porque nada me gusta más que leer y porque ellos pueblan y hermocean mi vida día tras día.

A mis ahijadas Ema y Geraldine, porque ellas son para mí el relato de la dulzura y de la felicidad. A mis sobrinos Joaquín y Belén, porque ellos son el relato de la ternura y la

alegría. A mi hermano Ignacio, porque con él siento que nunca será necesario escribir el relato de la soledad. A mis primas Erika y Jesica, porque nuestra fuerte historia juntas siempre está presente en mi relato de familia. Y a todos ellos también porque la realización de esta tesis, en muchas ocasiones, no me ha permitido disfrutar de más momentos en su compañía.

Y, antes y después de todos, a Fer, porque él es el relato del amor para mí.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
Escribir e interpretar la experiencia docente: la reflexión pedagógica en torno de relatos.....	9
Las partes y los capítulos de la tesis.....	14
 CAPÍTULO 1.	
INVESTIGAR LA EXPERIENCIA Y LA EXPERIENCIA DE INVESTIGAR.....	17
 CAPÍTULO 2.	
LA INDAGACIÓN NARRATIVA DE LA PROPIA PRÁCTICA: APORTES DE ALGUNAS PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN Y DE FORMACIÓN DOCENTE.....	29
Narrativa y subjetividad: del giro hermenéutico al giro narrativo.....	31
La investigación biográfico-narrativa en educación: <i>lo</i> que pasa y lo que <i>les</i> pasa a los protagonistas de los relatos de experiencias pedagógicas.....	35
Documentar “lo no documentado” de la experiencia en instancias colectivas de indagación y formación pedagógicas.....	43
La investigación-acción participativa y docente en colectivos que documentan sus prácticas pedagógicas.....	46
Investigar-se, narrar-se, documentar-se y formar-se coparticipadamente.....	50
 CAPÍTULO 3.	
INDAGACIÓN DE LAS PRÁCTICAS Y FORMACIÓN DOCENTE: EL DISPOSITIVO DE DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS.....	54
El itinerario del dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas.	57
<i>La identificación y selección de experiencias a ser documentadas.....</i>	<i>58</i>
<i>El comienzo del proceso de escritura de relatos de experiencias pedagógicas.....</i>	<i>61</i>
<i>¿Cómo se construye un relato de experiencia? La edición pedagógica en el dispositivo de documentación narrativa.....</i>	<i>63</i>
<i>La publicación de los relatos pedagógicos.....</i>	<i>67</i>
<i>La circulación de los documentos pedagógicos narrativos.....</i>	<i>69</i>
Sentidos de la indagación narrativa para la formación de docentes.....	70

CAPÍTULO 4.

EL DISPOSITIVO DE DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS COMO UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN Y DE FORMACIÓN.....	75
Reconstrucción de un itinerario de documentación pedagógica.....	78
<i>De la convocatoria a la escritura como convite a la indagación y la formación.....</i>	<i>78</i>
<i>De los encuentros presenciales y virtuales y de los primeros pasos en los relatos de experiencias.....</i>	<i>85</i>
<i>Del colectivo en acción: los relatos de los otros y sus comentarios al texto propio.....</i>	<i>93</i>
Interpretar y comentar relatos: la edición pedagógica en el “Taller de Documentación Narrativa de Experiencias de Articulación entre la Formación Técnico Profesional y la Formación General”	96
<i>La posición de editor pedagógico: el comentario como herramienta de indagación y de reflexión.....</i>	<i>109</i>
<i>Reescrituras, relecturas y nuevos comentarios.....</i>	<i>115</i>
Hacia la publicación y circulación de los relatos de experiencia pedagógica producidos en el Taller.....	118

CAPÍTULO 5.

ESCRIBIR, LEER E INTERPRETAR LA EXPERIENCIA: LA EDICIÓN PEDAGÓGICA DE RELATOS EN COLECTIVOS DE DOCENTES.....	129
La clínica de edición pedagógica de relatos de experiencia: las reescrituras de los textos como instancias de reflexión y formación.....	131

CAPÍTULO 6.

ESCRIBIR E INTERPRETAR LA EXPERIENCIA DOCENTE: LA DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS. ALGUNAS CONCLUSIONES.....	159
--	------------

BIBLIOGRAFÍA.....	177
--------------------------	------------

INTRODUCCIÓN

En el acto de la palabra el hombre no transmite su conocimiento, sino que poetiza, traduce, e invita a los otros a hacer lo mismo. Comunica como artesano: manipulando las palabras como herramientas. (...) Comunica poetizando, como un ser que cree su pensamiento comunicable, su emoción susceptible de ser compartida. (...) Es necesario que el artesano *hable* de sus obras para emanciparse.

Jacques Rancière, *El maestro ignorante*

Escribir e interpretar la experiencia docente: la reflexión pedagógica en torno de relatos

En esta tesis me propongo explorar los procesos que tienen lugar en el marco de un dispositivo específico de investigación-formación-acción docente: la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Más allá de que en adelante daré cuenta, con el detalle necesario, de las características salientes de esta estrategia de trabajo *con* y *entre* docentes y de por qué entiendo que esto pone en juego tanto la indagación como la formación, a los fines de esta presentación será suficiente señalar que esta estrategia está centrada en la producción de relatos de experiencia pedagógica por parte de quienes han sido sus protagonistas: los docentes que las han impulsado y desplegado. Y que este trabajo en torno de relatos supone una modalidad distinta para reconstruir la experiencia de docentes y para desentrañar el saber pedagógico generado a partir de ellas.

Precisamente, me enfocaré en estudiar las características que cobra un momento particular del dispositivo en cuestión: el de la edición pedagógica de los relatos de experiencia. Se trata de la instancia en que los docentes escriben y re-escriben versiones sucesivas y recursivas de sus relatos y en la que, a través de un encadenamiento de operaciones -lecturas y relecturas, conversaciones y comentarios interpretativos, preguntas y sugerencias de otros docentes- indagan y dan sentido a los sucesos vividos en ámbitos educativos.

Ahora bien, ¿qué acontece en este momento de edición pedagógica de los relatos de experiencia?, ¿por qué decir que los docentes al narrar, al relatar, al reescribir y releer sus escritos colectivamente, indagan sus prácticas?, ¿qué significa indagar escribiendo relatos?, ¿por qué y para qué indagar las propias experiencias docentes de este modo? Esta tesis se propone expandir estas preguntas y, de alguna manera, responder tentativamente a ellas.

A su vez, el dispositivo es susceptible de ser objeto de reflexión en sí mismo, por lo que este estudio ha sido encarado, además, con el ánimo de investigar cuáles de los rasgos relevantes de la edición pedagógica de relatos de docentes nos pueden ayudar a encontrar algunas pistas o elementos para redefinir y reconfigurar el diseño y despliegue de dispositivos horizontales de reconstrucción, documentación, interpretación pedagógica, problematización y puesta en diálogo de saberes que permitan pensar otras políticas de conocimiento para la formación docente.

Al mismo tiempo, juzgué relevante la exploración de los rasgos principales de las relaciones entre investigadores y docentes en tales procesos co-participados a lo largo de las distintas reescrituras de los relatos de experiencias; nuevamente, en el momento de la edición pedagógica.

De esta manera, pretendo poner en el centro a la experiencia y a los sujetos -al contrario de algunos modos asentados de investigar¹- al tiempo que me propongo un acercamiento *desde y en* la experiencia que supone indagar la experiencia de otros, junto con ellos. Esto es, como dirían Contreras y Pérez (2010), un “acercamiento experiencial”, para el cual fue necesario desestimar cualquier voluntad de conservar una fidelidad o pureza epistemológica y, en su lugar, de

¹ Tal como lo plantean Contreras y Pérez Lara (2010: 15-16):

La experiencia no era considerada en el mundo académico como compañera válida de una investigación científica y las formas, criterios y métodos que podían avalar una investigación educativa solían mantenerse alejados. Durante mucho tiempo la experiencia ha sido lo denostado en la investigación, un “obstáculo epistemológico”.

servirme de una pluralidad de perspectivas y discursos. A lo largo de la tesis iré dando cuenta de los aportes de tales perspectivas y discursos que me permitieron hacer este acercamiento experiencial. Momentáneamente, quiero anticipar aquí que el dispositivo objeto de este estudio, es decir, el de documentación narrativa de experiencias pedagógicas, abrevia y se informa en la investigación (auto)biográfica y narrativa en educación, en la tradición etnográfica y en la investigación-acción participante, subsidiarias de la investigación cualitativa e interpretativa en ciencias sociales. Las contribuciones de la investigación biográfico-narrativa en educación fueron tomados de manera fundamental de Bolívar (2002), Connelly y Clandinin (1995), McEwan (1998), Delory-Momberger (2009), Rivas (2007), Passeggi y de Souza (2010) y Alliaud y Suárez (2011), entre otros; los de la etnografía crítica de la educación, han sido tomados de Rockwell (2009) y Batallán (2007); y los de la investigación-acción participativa, de Anderson y Herr (2007). Con sus aportaciones, entonces, este trabajo aspira a dar cuenta de los procesos de mediación que tienen lugar entre las sucesivas y recursivas reescrituras de relatos de experiencia pedagógica por parte de docentes y a describir en profundidad tales procesos.

Algunas problematizaciones propias, que desarrollaré más en detalle en el capítulo 1, marcaron como objetivo general de esta investigación a la generación de conocimiento en torno de uno de los momentos clave del dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas, el de edición pedagógica, y la exploración de sus potencialidades en tanto espacio de reconocimiento de los docentes como sujetos de producción de saberes pedagógicos y de otros escenarios como lugares e instancias formativos para docentes e investigadores.

La constatación de que la configuración de las relaciones y jerarquías político-institucionales tradicionalmente establecidas en el campo educativo obstaculizaron la posibilidad de los docentes de participar en la producción legitimada de saberes pedagógicos (Diker, 2006), aguzó mi interés por la posibilidad de una producción

co-participada de saberes, entre investigadores y docentes, así como del establecimiento de otro tipo de relaciones entre los distintos actores de este campo (tal como el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas plantea), pues entiendo que esto trae consigo una puesta en cuestión de los supuestos epistemológicos, las lógicas de producción, validación y circulación de los saberes y las posiciones asignadas a los sujetos que han venido siendo hegemónicas en el pensamiento pedagógico.

En distintos momentos de la tesis discuto, incluso, las denominaciones diferenciadas de investigadores y docentes que, a mi modo de ver, continúan dando cuenta de una asimetría entre ellos. Por eso, argumentaré sobre la necesidad de encontrar otro modo de nombrar las posiciones de unos y otros ya que, si bien practican funciones diferentes en el marco del dispositivo (los primeros investigan al propio dispositivo coordinándolo y los segundos investigan sus prácticas pedagógicas narrando sus experiencias, al tiempo que ambos se forman), se trata siempre de un proceso co-participado en el que, justamente, estas posiciones desiguales se ven cuestionadas. Por ello, optaré en este trabajo por llamarlos *coordinadores-investigadores* y *docentes-investigadores*².

Este debate sobre el lugar de los sujetos protagonistas de las prácticas viene siendo planteado por la tradición crítica en las ciencias sociales a través de, entre otros, el enfoque cualitativo e interpretativo de investigación. En el campo educativo en particular, este enfoque entiende a los sujetos del quehacer educativo como partícipes principales de la producción de saber pedagógico. Así, desde esta perspectiva investigativa, se sostiene la producción de conocimientos *junto con* y no *sobre* los sujetos.

² De hecho, puede afirmarse que estas posiciones son dinámicas y contingentes desde el momento en que muchos de los proyectos encarados han sido docentes los que coordinaron el despliegue del dispositivo.

Para avanzar en la producción de conocimiento sobre el tema propuesto me apoyé, principalmente, en la interpretación de las transformaciones de los relatos producidos por docentes reunidos en colectivos a lo largo de sus distintas versiones o reescrituras y, a su vez, en la elucidación de los 'textos' interpretativos producto de las lecturas y relecturas, es decir, de los comentarios de los investigadores coordinadores del dispositivo y de los docentes investigadores del colectivo, con el fin de ponderar su incidencia en el despliegue de procesos de formación horizontal y de reflexión sobre la propia experiencia pedagógica indagada por medio de su reconstrucción narrativa plasmada en los relatos. Con este propósito he seleccionado un caso en particular, relevado de entre diversos trabajos en los que se han documentado distintos procesos de edición pedagógica de relatos. Se trata del proyecto "Taller de Documentación Narrativa de Experiencias de Articulación entre la Formación Técnico Profesional y la Formación General", desplegado durante el año 2010.

La labor contempló diversas actividades tales como: el trabajo de archivo, el relevamiento bibliográfico, el análisis e interpretación de producciones del campo de la pedagogía; el intercambio con otros equipos que desarrollan líneas similares en Argentina³ y en el extranjero (en Brasil, Chile, Colombia, México y Francia); el desarrollo de un taller de escritura, lectura, interpretación, conversación y debate colectivos en torno de relatos pedagógicos de docentes; la exploración de los procesos y las experiencias transitados por los docentes, a través del estudio de los procesos de mediación biográfico-narrativa (Passeggi y de Souza, 2010), que acontecen entre las reescrituras, en el marco de la participación en un colectivo de

³ Los debates e intercambios más importantes y fructíferos son los que han tenido lugar con mis compañeros y compañeras de dos programas -a los que referiré en detalle en el capítulo 1-, tanto los que se dieron en las reuniones de equipo como también durante el despliegue del dispositivo en distintos proyectos que hemos llevado adelante. También, aquellos librados en el marco de los proyectos de investigación de la Programación UBACyT (a los que también aludiré en el capítulo 1). Por ello, la reconstrucción de mi experiencia de exploración del dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas es la de una experiencia con otros, vivida y compartida durante ese trayecto.

docentes investigadores narradores de sus propias prácticas; y el desarrollo de procesos de indagación e interpretación, a través de la clínica de edición pedagógica de uno de los relatos producidos en dicho taller.

Las partes y los capítulos de la tesis

La tesis se organiza en seis capítulos. En el presente apartado, *Introducción*, me propuse presentar el tema de estudio, los objetivos y el marco del trabajo, además de su estructura general.

En el capítulo 1, *Investigar la experiencia y la experiencia de investigar*, me propongo introducir algunos elementos de mi autobiografía académica y profesional que abonaron a profundizar en las inquietudes, intereses e interrogantes que guiaron el proceso de investigación en el que está informado esta tesis. También, intento allí señalar una serie de cuestiones que tienen que ver con el modo en que he abordado la aproximación a mi problema de estudio y de cómo esto contribuyó a que los planteamientos por venir en esta tesis (centrados en la producción de saber pedagógico y en trayectos de formación horizontal de docentes a través de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas) fuesen generados como parte de pensar a la propia investigación como una experiencia de la que obtuve aprendizajes en relación con lo vivido y pensado. Para ello, intentaré dar cuenta de algunas ventajas que, a mi modo de ver, asume este abordaje investigativo.

En el capítulo 2, *La indagación narrativa de la propia práctica: aportes de algunas perspectivas de investigación y de formación docente*, intento dar cuenta de distintas perspectivas, enfoques y modalidades de investigación que han inspirado, informado o contribuido a pensar procesos de investigación-formación-acción docente como los que tienen lugar durante el despliegue del dispositivo de documentación narrativa. Atiendo especialmente a las contribuciones de la

investigación cualitativa-interpretativa, la investigación biográfico-narrativa, la etnografía de la educación y la investigación-acción docente.

En los capítulos siguientes mi objetivo es abordar la edición pedagógica de relatos de experiencia, en tanto momento crucial del dispositivo en cuestión, analizando sus alcances y límites como instancias potenciadoras de procesos de indagación reflexiva entre docentes.

Para ello, en el capítulo 3, *Indagación de las prácticas y formación docente: el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas*, emprendo la necesaria descripción integral del dispositivo de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas y sus distintos momentos y planteo algunas de sus potencialidades para la reconstrucción de la(s) memoria(s) pedagógica(s). Además, hago hincapié en el proceso a través del cual este dispositivo (a fuerza de ir experimentando y reflexionando sobre él al ponerlo en marcha en distintas instancias, a diferentes escalas y en diversos territorios y marcos políticos e institucionales) ha devenido en lo que actualmente es⁴. Allí será imprescindible la utilización de la primera persona del plural, pues se trata de un proceso en el que estuvo involucrado todo el equipo del cual participo y con el que llevé adelante ese recorrido de experimentación.

En el capítulo 4, *El dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas como una experiencia de investigación y de formación*, presento la reconstrucción narrativa del dispositivo en un caso particular, el del itinerario desplegado en el “Taller de Documentación Narrativa de Experiencias de Articulación entre la Formación Técnico Profesional y la Formación General”, que tuvo lugar en el año

⁴ Por ello, este es un dispositivo que no tiene por propósito erigirse como modo de recolectar experiencias, ni es un método para ello; muy por el contrario, intenta romper con la fijación metodológica, sometándose a un permanente proceso de experimentación en el que las reflexiones y aprendizajes que la propia experiencia de su despliegue provoca promueven constantemente su problematización y su redefinición en tanto que dispositivo mismo. En palabras de Contreras y Pérez (2010:21): “Justo, lo que hace que la experiencia sea, es esto: que hay que volver a pensar”.

2010 en el marco de un proyecto de investigación impulsado por la Fundación Unión de obreros de la construcción de la República Argentina (UOCRA), y del cual participé como investigadora coordinadora. Allí me propongo exponer las características que adoptó su dinámica, los sujetos implicados en ella, las relaciones entre esos sujetos y los rasgos que adquirió este proceso colectivo en términos de potenciador de reflexividad y de construcción de saber pedagógico elaborado colectivamente.

Tal análisis crítico de la edición pedagógica de relatos de experiencias supone el esfuerzo de sistematizar las transformaciones de los relatos -y sus sentidos pedagógicos- en las sucesivas reescrituras. Para dar cuenta de esas transformaciones, en el capítulo 5, *Escribir, leer e interpretar la experiencia: la edición pedagógica de relatos en colectivos de docentes*, desarrollaré una clínica de edición de uno de los relatos pedagógicos producidos en el marco del taller que describo en el capítulo 4.

Finalmente, en el capítulo 6, *Escribir e interpretar la experiencia docente: la documentación narrativa de prácticas pedagógicas. Algunas conclusiones*, recupero algunas las aproximaciones planteadas al tema de investigación a lo largo de la tesis en torno a los procesos formativos y de producción de saberes pedagógicos que se desencadenan en el momento de edición pedagógica del dispositivo de documentación narrativa de experiencias, y los aportes de este momento a la reconfiguración del diseño y despliegue de dispositivos de formación docente.

CAPÍTULO 1.

INVESTIGAR LA EXPERIENCIA Y LA EXPERIENCIA DE INVESTIGAR

Para que la teoría de la educación llegue a tener alguna vez algún sentido para el profesorado, deberá ser concebida como una simple dimensión más dentro de una relación vivida, siempre inmersa en el día a día de la enseñanza y siempre sometida a reinterpretación, frente a unas condiciones cambiantes. Teorizar constituye un proceso de reflexión sobre la propia experiencia con el propósito de convertirse en autor de la misma.

Joe Kincheloe, *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*

Tal como anticipé en la introducción, en este capítulo aspiro a esbozar algunos elementos de mi biografía académica y profesional que hicieron surgir las inquietudes, intereses e interrogantes que motivaron el desarrollo de esta investigación. Al mismo tiempo, mi propósito es plantear una serie de cuestiones que tienen que ver con el modo en que he abordado la aproximación a mi objeto de estudio y cómo este abordaje contribuyó a que las conclusiones a las que arribo en esta tesis fuesen generadas como parte de pensar a la propia investigación como una experiencia de la que aprendí algo en relación con lo vivido y pensado. Contreras y Pérez de Lara (2010) plantean que el pensar pedagógico se sitúa en el centro y al nivel de la experiencia. Al contar una experiencia, la estamos resignificando, recuperando aspectos del camino transitado -las huellas que dejó, los obstáculos, los aprendizajes, las sensaciones y emociones- y dándole sentido a lo vivido. Por su parte, Alliaud (2004^a: 92) afirma que:

Cuando rememoramos y expresamos algo acerca de aquello que hemos vivido, hacemos algo más que traer el pasado, estamos creando, produciendo, interpretando, valorando, en fin, otorgándole significado a nuestras vivencias y experiencias. Este acto no implica ni revisionismo puro, ni pura invención. Lo vivido en el pasado se re-hace, se re-piensa, se re-cuenta en función de quiénes somos en el presente y ese simple acto nos enfrenta a nosotros mismos, a lo que somos y a lo que podríamos ser.

Por ello, intentaré mostrar el entramado de esta investigación dando cuenta de los relatos, las formas, los sentidos, los interrogantes que fueron emergiendo, contando tanto las historias de las experiencias pedagógicas de los participantes junto con quienes recorrí el taller de documentación narrativa como la historia de la propia investigación sobre ese tránsito.

Para comenzar, diré que si tuviera que dar cuenta del enlace de mis preocupaciones teóricas, metodológicas, políticas y éticas en el campo de mi desempeño académico y profesional, de seguro intentaría una reconstrucción de todo lo que aprendí haciendo y de todo lo que, mientras aprendía, hice. Experiencias diversas me permitieron descubrir cabalmente algo que intuía tiempo atrás: mi interés por la formación docente. Creía -y creo-, de manera firme, que parte de las posibilidades de transformación en educación (y en pedagogía) 'se juegan' precisamente allí, pero de un modo diferente al que se la proponía por aquellos años de la década de 1990 durante los cuales, al tiempo que hacía mis primeros pasos como docente, transitaba mi carrera como estudiante de grado de Ciencias de la Educación. El discurso hegemónico en ese período favoreció la implementación de reformas educativas de corte neoliberal que, de modo general, profundizaron la escisión vigente entre concepción y ejecución de la enseñanza (lo que actualizó la división que separa a 'teóricos' y 'prácticos'), instaurando lógicas de funcionamiento jerarquizado; desplazaron hacia el mercado los fines educativos; contribuyeron a la fragmentación de los problemas educativos desde perspectivas 'especializadas' (la tecnología educativa, la psicología educacional y las didácticas especiales) y a que sus profesionales se erigieran como los únicos legítimos para producir conocimiento; e impusieron modalidades de administración y gestión tecnocráticas y verticalistas. En el plano de la formación de los docentes, las consecuencias de estas políticas neoliberales fueron la descalificación de los desempeños y tradiciones de enseñanza de docentes y el

silenciamiento de sus conocimientos, experiencias y saberes construidos en torno de sus experiencias pedagógicas (Suárez, 2009).

Por mi parte, me encontraba en la vereda opuesta a estas concepciones tecnocráticas y del 'saber experto' acerca de la formación docente. ¿Qué estrategias inventar y qué dinámicas experimentar para que otra cosa suceda, para pensar alternativas a ese flujo desde la cima a la base en el que parecían asentarse todas las propuestas para la formación de docentes? ¿Y qué otra cosa era deseable que aconteciera, que ocurriera? La propuesta, anclada en la tradición crítica en pedagogía, de pensar en estrategias de formación horizontal entre docentes centradas en la reconstrucción del saber pedagógico que ellos generan a partir de sus experiencias educativas en contextos particulares, tal como Daniel Suárez (2004) las presentaba, me dieron las pistas que estaba buscando.

Hace más de una década conocí esta propuesta de trabajo -incipiente en aquel momento- vinculada a la investigación-formación-acción entre docentes: la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, línea de trabajo que se abrió en múltiples posibilidades y que me permitió -y me sigue permitiendo- problematizar-me, preguntar-me como investigadora, como formadora de formadores y como docente.

Luego de varios años de desarrollar esa línea de trabajo en el programa "Memoria Docente y Documentación Pedagógica" del Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) de Buenos Aires, tuve la necesidad de dar forma y sistematizar aquellos aprendizajes y aquellas problematizaciones: ralentizar la marcha, leer, repensar, revisar críticamente y escribir sobre mis experiencias en tales instancias. Esa posibilidad vino de la mano de algunos proyectos de investigación⁵ y del propio

⁵ Me refiero a los proyectos "El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes" (UBACyT 2004-2007 -F099-) y "Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional" (UBACyT 2008-2010 -F096-), ambos dirigidos por Andrea Alliaud y Daniel Suárez. También, como participante de la Red NAuE (Red Latinoamericana sobre

proyecto de la presente tesis de maestría, en tanto me permitió profundizar, afinar y reconfigurar algunas de aquellas preocupaciones. Posicionada desde las pedagogías críticas, tales problematizaciones atravesaron todo mi recorrido profesional y mi formación académica: en investigación (en los proyectos señalados), en docencia (en la Cátedra Educación II. Análisis de los sistemas educativos formal y no formal) y en extensión universitaria (en el Programa “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas”) en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; en mi militancia sindical (en la Confederación de Educadores Argentinos -CEA-, como coordinadora de su Escuela de Formación e Investigación Sindical y Docente); y también en la militancia pedagógica (como integrante de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, que a su vez integra, junto con otras redes y colectivos, el Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores que hacen Investigación desde la Escuela)⁶.

Es a partir del desarrollo de los muchos y diversos proyectos que hacían foco en esta línea de trabajo en modalidades de experimentación/intervención, que he conseguido fructíferos intercambios que a su vez me posibilitaron sistematizar los propios aprendizajes al tiempo que fueron emergiendo nuevas inquietudes, intereses y preguntas. Las reuniones de intercambio y asesoramiento con otros especialistas y equipos o redes de docentes que desarrollan líneas de investigación similares en el país y en el extranjero fueron espacios reflexivos y de aprendizaje que me marcaron y me posibilitaron darle otra mirada a la investigación. A partir de estos encuentros con investigadores que abordan las relaciones entre formación, narrativas, construcción de saber pedagógico, biografía y auto-etnografía docente,

Narrativas, (Auto)biografías y Educación) y de la Red Biografía (Red científica de investigación biográfica en educación América Latina-Europa).

⁶ A su vez, el Colectivo Argentino participa de los Encuentros Iberoamericanos de Colectivos y Redes de Maestros y Maestras que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela, en los que se congregan redes de España, Argentina, Colombia, Venezuela, México, Perú, Brasil y Chile.

nuevos interrogantes fueron tomando forma⁷: ¿cuáles son las conversaciones posibles entre el saber que los docentes construyen a partir de producir relatos de sus experiencias pedagógicas y los aportes de las pedagogías críticas? ¿De qué modos específicos la propuesta de documentación narrativa estaría efectivamente traccionando hacia la transformación de las prácticas docentes y escolares?

En este sentido, todas las actividades referidas en la anterior nota al pie fueron centrales a la hora de formular y reformular la estrategia metodológica de mi investigación, e hicieron posible que me abriera a otras perspectivas que enriquecieron profundamente mi trabajo con los relatos pedagógicos. Estos aportes también estimularon a que mis indagaciones se orientaran a profundizar el análisis sobre el reciente desplazamiento de las concepciones de formación y desarrollo

⁷ Se trató de reuniones de intercambio con: el Dr. Gary Anderson, profesor de New York University, quien se especializa en etnografía crítica, investigación-acción y cambio educativo, en agosto de 2012; con la Dra. Maria Conceicao Passeggi, profesora de la Universidad de Río Grande do Norte, quien en sus investigaciones y en sus publicaciones focaliza en las narrativas autobiográficas como fenómeno discursivo, práctica de formación, método de investigación y procedimiento de intervención educativa y social, en septiembre de 2011 y 2013; con María del Pilar Rubio: ex directora de la Escuela del Maestro de Medellín, quien allí desarrolló el programa de Redes pedagógicas y de conocimiento, centrado en la construcción de saber pedagógico por los docentes, en octubre de 2010; con el Dr. Elizeu Clementino de Souza: coordinador del Programa de Posgrado en Educación y Contemporaneidad de la Universidad del Estado de Bahía y del Grupo de Investigación (Auto)biografía, Formación e Historia Oral (GRAFHO-UNEB), en septiembre de 2013; con el profesor Gabriel Murillo: Jefe de extensión de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, quien coordinó el proyecto: “Maestros contadores de historias: narrativas en red pedagógica”, en julio de 2010; con la profesora Christine Delory Mombberger: profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de París 13/Nord y París 8 y presidenta de la Asociación Internacional de Historias de Vida en Formación, cuyas investigaciones procuran comprender lo biográfico en la construcción del individuo, dentro de los procesos de educación, formación y socialización, en julio de 2010; con Roberto Pulido Ochoa: profesor de la Universidad Pedagógica Nacional de México y coordinador por ese país de la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, en julio de 2011; con la Dra. Carmen Sanches Sampaio, profesora de Maestría de UniRio y coordinadora de la Red FALE (Forum de Alfabetización, lectura y escritura), de alfabetizadores, docentes universitarios y estudiantes de educación, durante su estancia posdoctoral en Buenos Aires durante el año 2012; con María del Pilar Unda Bernal, profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia e integrante del Equipo de Trabajo Coordinador de la Expedición Pedagógica Nacional, en agosto de 2011; con la Dra. Leonora Reyes Jedlicki, profesora e investigadora del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile, quien codirige la investigación “Ser docente en Chile: tensiones históricas y perspectivas a través del enfoque biográfico y etnográfico. (1923-2011)” y coordinó el Taller de educadores autores, en octubre de 2009; y con José Contreras, profesor de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona, en abril de 2013.

profesional docente desde un modelo centrado en el 'conocimiento experto' hacia un enfoque que valoriza la práctica profesional, el saber de la experiencia, como fuente de conocimiento, aprendizaje, indagación y construcción de estrategias pedagógicas. La idea de considerar también a éste como 'saber experto', me llevó a ver la necesidad de un reposicionamiento de saberes, conocimientos y sujetos en el campo pedagógico, y advertir cómo la documentación narrativa de experiencias (en tanto estrategia de trabajo pedagógico entre docentes e investigadores que supone prácticas de investigación-acción colaborativas y participantes) otorga un valor fundamental a los procesos de autocomprensión y comprensión mutua como forma de producir cambios, tal como lo ha planteado Gary Anderson en nuestros encuentros -mencionados en la nota al pie anterior- y en sus escritos. Por otra parte, desde la perspectiva de Christine Delory Momberger, sus aportes para comprender lo biográfico en la construcción del individuo, dentro de los procesos de educación, formación y socialización, también fueron sustantivos a la hora de delinear algunas dimensiones de mi investigación.

También el encuentro y el diálogo con colectivos y redes de maestros (tanto en la Argentina como en México y en Chile) orientaron mi curiosidad hacia una de mis preguntas de investigación: la referente a la potencia que el dispositivo de documentación pedagógica podría conllevar para el reacomodamiento de posiciones -que permanecieron fijadas y limitadas por largo tiempo- entre docentes y académicos, en tanto procura impulsar para los docentes una posición cualitativamente distinta, como actores centrales de la producción de conocimiento pedagógico y como autores protagonistas en la tarea de contar sus experiencias pedagógicas. En este sentido, dichos encuentros de trabajo colaboraron para pensar en la necesidad de que, aunque docentes e investigadores sostengan desde sus propias convicciones la puesta en marcha de modalidades horizontales, cooperativas y co-participadas de formación, de desarrollo profesional y de indagación pedagógica crítica, es imperioso que estas instancias sean amparadas,

impulsadas y custodiadas por compromisos colectivos, institucionales y de política educativa que habiliten y respalden los esfuerzos y voluntades motorizados.

El desarrollo de talleres para la producción escrita de relatos de experiencias por parte de docentes, desde el año 2003, me permitió seguir ensayando el dispositivo de documentación narrativa -en un proceso de experimentación- mediante una estrategia de intervención-formación-investigación. Diseñar y poner en marcha el dispositivo de formación e investigación y, al mismo tiempo, ir reconstruyéndolo, redefiniéndolo, a partir de los interrogantes, los problemas y los aprendizajes que nos iba provocando su puesta en acción, fue clave en este sentido.

De este modo, el propósito de mi investigación fue gestándose en torno a la idea de seguir cuestionando, tensionando, reelaborando y profundizando este dispositivo teniendo como horizonte explorar nuevas potencialidades de uno de sus momentos determinantes: el de edición pedagógica de los relatos en colectivos de docentes narradores. Mi interés comenzó a centrarse, entonces, en indagar este dispositivo como estrategia colaborativa y participativa entre investigadores y docentes en torno a las experiencias y saberes pedagógicos reconstruidos por los docentes en los relatos. También hubo otros interrogantes, además de los ya mencionados, que fueron forjándose en diferentes instancias: ¿podría decirse que hay algo del orden de lo reflexivo en las acciones que tienen lugar entre docentes durante la edición pedagógica de relatos? En tal caso, ¿de qué modo podríamos acceder a vislumbrar y dar cuenta de tales procesos reflexivos?

Y además, ¿cuáles son las relaciones y las posiciones que se establecen entre los investigadores-coordinadores del dispositivo y los docentes-investigadores durante el desarrollo del dispositivo?, ¿qué potencias implicaría este modo de reconstruir, indagar e interpelar las propias prácticas por parte de los docentes para la reconfiguración de escenarios, sujetos y relaciones en el campo de la formación docente?

Por otra parte, ya desde los inicios de mi proceso investigativo en el marco de esta tesis, me topé con la dificultad de encontrar la manera con la que me sintiera cómoda para analizar y problematizar mi objeto de estudio, la edición pedagógica de relatos de docentes. No hallaba el modo con el que pudiera dar cuenta de *mi* experiencia de investigar al mismo tiempo que investigaba *una* experiencia, en este caso, la del “Taller de Documentación Narrativa de Experiencias de Articulación entre la Formación Técnico Profesional y la Formación General”. No me agradaba la idea de utilizar un método fijo, rígido, separado del camino transitado, de los sentidos y significados circulantes, que se limitara a tomar la estrategia tan solo como un modo de recolección de datos e insumos. Es por eso que los aportes de Contreras y Pérez de Lara (2010: 18) fueron de suma importancia para reflexionar sobre ello y abrirme a otros modos de aproximación metodológica. Estos autores afirman que:

Investigar la experiencia educativa es arriesgarse en la investigación, rompiendo la fijación metodológica, lanzarse a la experiencia (no recoger experiencias, sino entrar de lleno en ella) para ver qué pasa, qué nos dice, qué podemos aprender. Buscar formas de decir que permitan vislumbrar, haciendo al lector un receptor activo, que completa el significado, que se ve empujado a pensar, no a recopilar información.

Investigar la experiencia seleccionada en esta oportunidad, comprenderla, interrogarla, problematizarla junto con los propios actores (que también son investigadores dentro del dispositivo), se convierte entonces para mí en una experiencia que me marca, me interpela, me mueve, me interroga, me transforma, en la que se pusieron en juego mis propias experiencias como docente, como investigadora, como estudiante. En ese sentido, como señala Ana Arévalo Vera (2010), investigar es dialogar con uno mismo, con las propias vivencias que, al conjugarse con lo nuevo, nos modifican.

Todas estas cuestiones estuvieron muy presentes en los encuentros de trabajo con mi director de tesis, que promovió una instancia de reflexividad respecto de los fundamentos acerca de las estrategias investigativas en las que intentaba encaminarme. El transitar este trayecto, siempre abierto y flexible, donde tuve que superar obstáculos, temores que fui descubriendo, me permitió ampliar la mirada, tanto sobre la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como sobre mí misma y sobre mis propias experiencias. Contreras y Pérez de Lara (2010: 42) justamente plantean a la investigación como una experiencia transformadora:

Se trata de que investigar, entendido así, es un acontecimiento, una experiencia, algo que vivimos y nos afecta, nos cuestiona, nos pone en crisis, nos enfrenta a nuestro no saber, a nuestro no entender, nos empuja a transformar algo en nosotros para hacer sitio, para dar cabida a eso que nos plantea la experiencia que estudiamos, para intentar ver más allá de nuestro vivir la educación como actividad en la que estamos implicados, comprometidos. Investigar es, pues, una experiencia de aprendizaje.

El momento de elegir en cuál de todas las experiencias de documentación narrativa en las que participé como coordinadora-investigadora me iba a centrar para analizar y documentar en esta tesis fue decisivo, ya que todas me resultaban igualmente significativas. Juzgué central no seleccionar una experiencia por sus 'buenos' relatos o por sus 'buenos' docentes, sino por su complejidad. La que finalmente escogí es una experiencia singular: por un lado, por su marco institucional, debido a que si bien tenía que ver con un sindicato que no es de docentes, se trata de uno que tiene central interés en la formación de los trabajadores y que, desde el año 2006, implementaba un proyecto de innovación: el de articulación entre la formación general y la formación profesional para la finalización de la escuela secundaria. También me resultó interesante porque implicaba el encuentro de los docentes provenientes de estas dos tradiciones de formación. Por último, al proceso de documentación narrativa de experiencias

pedagógicas que desarrollaríamos, formaba parte de una estrategia más general que tenía el fin de generar insumos para una investigación cualitativa más extensa, que informaría la toma de decisiones y de construcción de propuestas para la intervención educativa en instituciones destinadas a la formación de jóvenes y adultos. Además, ofrecería un trayecto de formación horizontal para que los docentes e instructores participantes desarrollasen procesos sistemáticos de indagación-formación-acción sobre sus propias prácticas pedagógicas en contextos territoriales, culturales e institucionales particulares y, de esa manera, fortalecerlas pedagógicamente. Es por estas razones que decidí reconstruir e indagar la experiencia del “Taller de Documentación Narrativa de Experiencias de Articulación entre la Formación Técnico Profesional y la Formación General” desarrollado durante el 2010, que fue parte de una investigación más amplia sobre el proyecto “Articulación Cruzada entre Formación Profesional y Certificación de Estudios Formales” de la Fundación UOCRA, donde me desarrollé como coordinadora-investigadora. Es en este reconstruir, resignificar, donde me vuelvo a sumergir en la experiencia de un modo diferente.

Tal como intento dar cuenta en el capítulo 4 de este trabajo, la búsqueda de interrelaciones, significados e interpretaciones, requirió conectar diferentes partes que no eran dependientes de una manera lógica y causal. Los significados tuvieron que construirse relacionando los distintos indicios, las posibles contradicciones y los dilemas entre situaciones, personas e intervenciones que quería comprender. Y esto solamente fue posible creando relaciones recursivas y dialógicas con aquello que iba sucediendo, con lo que iba aconteciendo y lo que yo iba vivenciando, o mejor, experimentando durante el transcurso del Taller. El modo narrativo, entonces, me fue de utilidad en ese capítulo para reconstruir el conocimiento que fui elaborando a lo largo de todo ese proceso. Se trataba, a decir de Arnaus (1995), de dar cuenta de mi propia voz que iba en busca de la voz de los otros, para no caer en el error de “escuchar las palabras, pero no la música” (p.68); de poder

comprender mi papel allí y el aprendizaje que obtuve. Parafraseando a Geertz (1989), el texto de un investigador no es un testimonio neutro que narra la realidad de las cosas, sino alguien que construye, desde la experiencia, una interpretación de ella. El autor de un texto no es una persona que explica sin más, sino alguien que crea una visión de aquello que ha vivido. Al decir de Connelly y Clandinin (1995: 43),

...al emprender el relato de la historia de la investigación, nuestra posición y nuestra voz como investigadores se convierten en centrales. (...) En el proceso de escribir la historia de investigación, el examen de la investigación se convierte en parte de los objetivos del investigador. De alguna manera, el investigador abandona los relatos vividos para contar, con otro "yo", otro tipo de relato.

De allí la utilización de la primera persona (a veces del singular, a veces del plural) en ese capítulo -y en otros- de este trabajo. Porque es la que me permitió mostrarme no como un testigo presencial, si no como sujeto implicado y comprometido con lo que allí sucedía. Si homologamos el concepto de lectura al de interpretación -y la que sigue pretende ser una investigación interpretativa-, el significado que Paulo Freire (2002: 31) nos ofrece acerca de la práctica de la lectura puede echar también luz en ese sentido:

Leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante. Nadie lee o estudia auténticamente si no asume, frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de la curiosidad, sujeto de lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra.

Zambullirse en una experiencia en particular, para tornarla escritura, pensamiento y reflexión, nunca se da de la misma manera. En este caso, cada vez que me disponía a re-escribir el relato de mi experiencia de reconstruir-investigar-indagar la experiencia del Taller, sentía la necesidad de dar cuenta de cada mínimo detalle

de lo vivido. A su vez, percibía que en ese camino de querer documentar todo el proceso quedaban pendientes cosas que me interesaban, pero que no era el momento de contar. Podría describir esos momentos de escrituras como plagados de inseguridades, o mejor, sembrados de inseguridades. La práctica de escritura es una escena convocante, de “seducción inapelable” (Passeggi, 2010); por la incertidumbre que genera, por el fluir que invita, por la exploración subjetiva que incita. La experiencia que narré definitivamente no es la misma después de haber sido atravesada por la escritura. La he revivido y, en ese movimiento, la he re-dimensionado y re-significado. De alguna manera, la experiencia descrita se fue transformando al tiempo que yo iba siendo trans-formada por esta nueva experiencia, la de escribirla y, por lo tanto, inscribirla.

CAPÍTULO 2.

LA INDAGACIÓN NARRATIVA DE LA PROPIA PRÁCTICA: APORTES DE ALGUNAS PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN Y DE FORMACIÓN DOCENTE

En este capítulo me propongo dar cuenta de los principales referentes teóricos que han inspirado, orientado, informado o contribuido a pensar procesos de investigación-formación-acción docente como los que tienen lugar durante el despliegue del dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas, atendiendo especialmente a las contribuciones de la investigación cualitativa interpretativa, la investigación biográfico-narrativa, la etnografía de la educación y la investigación-acción participativa en su cruce con la investigación-acción docente. Para ello, analizaré críticamente aquellos enfoques y categorías a partir de los cuales la tesis avanza en el estudio de los procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas y, en particular, de uno de sus momentos definitorios: la edición pedagógica de relatos de docentes.

Más allá de que el siguiente capítulo presentaré en detalle estos procesos, adelanto aquí que tienen que ver con la escritura de relatos, pero no de manera espontánea, inmediata, automatizada o caprichosa. Por el contrario, de lo que se trata es de escribir e inscribir; de compartir y dar a leer lo que se ha escrito; de indagar y reflexionar, junto con otros, sobre la propia narrativa pedagógica en el marco de un conjunto de disposiciones (de allí que llamemos *dispositivo* a esta estrategia) específicas y sistemáticas; es recorrer los diferentes momentos de un itinerario de trabajo pedagógico que implica -además de escribir, leer, comentar y conversar en torno de las distintas versiones de los relatos- afiliarse a una “comunidad interpretativa” (Palti, 1998) constituida por pares, por docentes narradores que

indagan pedagógicamente sus prácticas y que, de esta forma, recrearían otras formas de nombrarlas y de llevarlas adelante.

Estas disposiciones son las que hacen posible tornar a los relatos –y a las instancias y procesos que median en su elaboración- en objeto de pensamiento, de pasaje de una conciencia práctica a una discursiva y, a partir del trabajo que tiene lugar en tales procesos de mediación, devenir en una conciencia crítica y potencialmente transformadora⁸.

La intención del dispositivo es que estas prácticas de documentación narrativa puedan descomponer las comprensiones pedagógicas (estereotipadas, interferidas o heredadas, de distinto tipo, tiempo y lugar, que han llegado a acumularse y enraizar con vigor) y, a través de ellas, desentrañar, deconstruir, los elementos colonizados por el saber experto y los prejuicios improductivos para permitir que emerjan los componentes reflexionados y críticos de la propia práctica de narrar e intercambiar lecturas e interpretaciones⁹.

Fue precisamente en torno de estas cuestiones que los criterios de trabajo de la documentación narrativa comenzaron a dialogar con los principios teóricos y

⁸ Cabe una advertencia: si estas disposiciones no atienden a la deliberación abierta o no habilitan la pluralidad de perspectivas en el debate, pueden limitar, obstruir o nuevamente colonizar la producción de los relatos de experiencia. Aquí es donde los arreglos institucionales y políticos necesariamente se especifican y redefinen, refiriendo directamente a los procesos localizados de desarrollo del proceso de indagación y formación co-participado.

⁹ Ya en el año 2003, en los comienzos de la planeación y ensayo del dispositivo, los “Talleres de Documentación de Experiencias Pedagógicas” de la FFyL-UBA se convirtieron en una oportunidad para vincular el diseño y desarrollo de los recaudos que era necesario tener en cuenta para el despliegue del dispositivo y del itinerario de trabajo con su estudio sistemático a través de investigaciones educativas. Durante los cuatro años de esa experiencia de diseño-experimentación-investigación logramos establecer una conversación muy productiva con las reflexiones, antecedentes y debates provenientes de la investigación cualitativa y participante, que nos permitió dar sistematicidad a las estrategias de indagación y formación que queríamos llevar adelante junto con los docentes. Por otra parte, el diseño de materiales pedagógicos y manuales que realizamos para Proyecto “Estrategias y Materiales Pedagógicos para la Retención Escolar” (MECyT / AICD-OEA), durante el año 2004, nos permitió sistematizar todo lo aprendido y avanzar en la redefinición del dispositivo de trabajo. Allí pueden verse las modificaciones que fuimos introduciendo en la estrategia de trabajo mientras la íbamos ensayando en diferentes proyectos y estudiándola en los proyectos de investigación universitarios que señalé en el capítulo anterior.

metodológicos de las tradiciones de investigación narrativa, etnográfica y participativa, y a tomar de ellos algunos elementos que echaran luz sobre áreas un tanto opacas de nuestro propio dispositivo. En los próximos apartados intentaré dar cuenta de ellos.

Narrativa y subjetividad: del giro hermenéutico al giro narrativo

Casi nada de lo que acontece beneficia a la narración, y casi todo a la información. Es que la mitad del arte de narrar radica, precisamente, en referir una historia libre de explicaciones. Por eso, esa historia aún está en condiciones de provocar sorpresa y reflexión.

Walter Benjamin, *El narrador*

La investigación cualitativa interpretativa se las ha arreglado –durante los últimos cuarenta años- para hacer frente y disputar a las modalidades ortodoxas de investigación y ha logrado aportar conocimientos para la comprensión de cómo es el proceso de construcción y recreación de sentidos de las propias acciones por parte de quienes las llevan adelante en heterogéneos espacios sociales, históricos y geográficos, y sobre los que los investigadores construyen sus propias interpretaciones.

Y esto es porque, pese a sus desarrollos divergentes, las distintas perspectivas de investigación cualitativa interpretativa que intentaré reseñar en los próximos apartados han hecho usufructo del “giro hermenéutico” o el “giro cultural” producido hacia finales de la década del '60 y principios de la de los '70¹⁰.

En el nuevo marco abierto por la explicación interpretativa, se comienza a pensar los fenómenos sociales y educativos no tanto como objetos o cosas, sino más bien

¹⁰ Según Bolívar y Domingo (2006), estas perspectivas también se potenciaron con las nuevas dimensiones del discurso y el texto que resaltan las posturas posestructuralistas.

como “realizaciones prácticas” (Giddens, 1997), con dos supuestos de base: el carácter activo, reflexivo, de la conducta humana y el papel fundamental que cumplen el lenguaje y las facultades cognitivas en la explicación de la vida social. Ricoeur, desde la tradición hermenéutica crítica, considera la acción humana como una especie de texto a interpretar, que se manifiesta “de una manera comparable a la fijación característica de la escritura” (Ricoeur, 2001: 162). La huella que deja la acción se constituye en un documento y un archivo, que al separarse de sus condiciones de producción, “permite la reinscripción de su sentido en nuevos contextos” y se abre a futuras y heterogéneas posibles lecturas.

La potencia de este planteo se halla en su capacidad de dar cuenta de las autointerpretaciones y comprensiones sociales que los sujetos relatan en primera persona (donde la dimensión contextual, temporal y biográfica ocupa una posición central)¹¹ y no por la construcción de categorizaciones externas y previas o por su capacidad para producir generalizaciones abstractas y formales que intenten capturar la objetividad de los procesos sociales. El objeto de las ciencias sociales interpretativas son los seres humanos, agentes social y lingüísticamente competentes, que interpretan el mundo que los rodea para actuar mejor en él y sobre él.

Ahora bien, también algunos autores plantean que parte de esa conciencia práctica y, junto con ella, las dimensiones personales, subjetivas, biográficas, se inclinan a formularse a través de relatos, en la misma medida en que el tiempo humano se articula de modo narrativo. En palabras de Ricoeur este “giro narrativo” complementa el hermenéutico, en la medida en que “... el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula de un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal”. (Ricoeur, 1995: 113)

¹¹ Y, solo después, por las interpretaciones que elaboren sobre ellas los investigadores. Es decir, estas son necesariamente interpretaciones de segundo grado.

Según esta perspectiva hermenéutica crítica, las prácticas narrativas conciernen a la construcción y reconstrucción de eventos, en un orden o secuencia que los coloca de manera tal que impliquen cierta dirección u orientación hacia un objetivo, configurando su sentido (lo que Ricoeur, tomando a Aristóteles, denomina “intriga narrativa”). De esta forma, la narración emerge como una instancia mediadora entre el tiempo y la experiencia humana.

En otras palabras, existe una relación innegable entre narrativa, subjetividad e identidad. Los seres humanos interpretamos las acciones y los comportamientos de forma narrativa, pensamos nuestra vida como un relato que va cambiando a lo largo del tiempo, y el tiempo mismo en el que conjugamos nuestra vida es narrativo. La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que además media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad que, junto con nuestra identidad, son construidas y reconstruidas narrativamente.

Paul Ricoeur (1994: 57) afirma que, al narrar, “intentamos reencontrar, y no solamente imponer desde afuera, la identidad narrativa que nos constituye”. La subjetividad, entonces, no es “una sucesión incoherente de acontecimientos, ni una sustancialidad inmutable inaccesible al devenir”, sino “el tipo de identidad que sólo puede crear la composición narrativa por su dinamismo”. Así, los relatos que nos propone nuestra cultura hacen que nuestra identidad narrativa sea permanentemente reinterpretada: somos narradores de nuestra propia historia sin ser totalmente autores de nuestra propia vida, y “mediante variaciones imaginativas sobre nuestro propio yo, intentamos una comprensión narrativa de nosotros mismos, la única que escapa a la alternativa aparente entre cambio puro e identidad absoluta” (p. 58). Para Cullen (2009: 59), “siempre podemos volver a relatar, a resignificar lo que somos”. La relación entre experiencia y reflexión, como vimos en el primer capítulo de este trabajo, es estrecha y determinante: la configuración de las experiencias de un sujeto supone siempre la elaboración de

grados de reflexión sobre la práctica¹². En el caso de los educadores la reflexión es un eje fundamental de su tarea, en tanto permite que se exploren de manera conciente las acciones y que se pueda plantear una nueva comprensión sobre la relación pedagógica y una posible intervención transformadora¹³.

Elaborar una narración implica configurar, con la selección de hechos o episodios de lo que se vivió, una cierta unidad de sentido, una trama o intriga. Es decir, “extraer una configuración de una sucesión” (Ricoeur, 1994: 48). En el caso de los relatos de experiencias de docentes lo que le da cierta unidad de sentido a la intriga narrativa es la significatividad pedagógica construida por el autor en torno a los eventos, escenas, contextos, personajes y prácticas que componen el “mundo del texto” del relato (Ricoeur, 2001). Por ello, en los próximos capítulos, intentaré analizar cómo esto tendría lugar en el momento colectivo de edición pedagógica de los relatos de experiencia en colectivos de docentes. Siguiendo con Ricoeur (1994), al narrar se seleccionan ciertos aspectos, se enfatizan otros o se desechan; se ordenan los momentos de la historia de un modo particular. De esta manera, a partir de esas decisiones tomadas por los docentes, los relatos transmiten el sentido que sus autores otorgaron a sus vivencias y sus interpretaciones pedagógicas acerca de lo que sucedió. Las distintas re-escrituras (el momento de la edición pedagógica) realizadas por su autor, apoyada por la lectura, los comentarios e

¹² La experiencia, nos dice Larrosa (2004: 40),

es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad (...) La experiencia como aquello que tiene que ver con la subjetividad, con el cuerpo, la sensibilidad, el aquí y ahora, como aquello que se desarrolla en un tiempo y un espacio finitos resultando siempre provisional y “mortal”, presentando rasgos de opacidad, desorden y confusión propios de la vida misma.

Por su parte, Contreras (2011: 24-25) señala que pensar la tarea educativa “en cuanto que experiencia es además una apertura a lo que acontece, un aceptar lo inesperado, un preguntarse por lo que realmente ha pasado y qué ha hecho en nosotros o en otros”.

¹³ Cullen (2009: 72) plantea que

ante la *retirada* de la palabra y el fin de la historia, nuestro compromiso como educadores es dar la palabra. Pero también es nuestro compromiso tomarla, para que sea escuchada, para que nos interroguemos por “...lo que podríamos llegar a ser, cómo hemos sido representados y cómo eso pesa en cómo podríamos representarnos” (Hall, 2003: 5), para hacer historia y, a su vez, abrir un hiato en ésta. En definitiva, se trata de la indisoluble relación entre *memoria* y *proyecto*.

interpretaciones críticas de colegas -que también están comprometidos con la documentación narrativa de sus propias prácticas docentes- suponen complejas operaciones cognitivas e intelectuales que dotan de nuevos sentidos, tal vez hasta entonces impensados o inadvertidos, a los sucesos que componen la trama narrativa de la historia pedagógica en cuestión.

En rigor, esta permanente re-escritura del relato de experiencia es la que transformaría a la documentación narrativa en un proceso reflexivo y la que potenciaría la mirada crítica del docente que narra: éste no va a ser el mismo que antes de escribir (y re-escribir) su historia y, posiblemente, la experiencia pedagógica que relate no sea la misma que recordó por primera vez, antes de escribirla o en las primeras versiones. Quizás sea esa cualidad autorreflexiva lo que permita al docente darle sentidos nuevos, distintos o más profundos, a su propia práctica y así transformarla. En palabras de Carr y Kemmis (1988: 148),

... poniéndolos en relación con los contextos en que se produjeron y con los procesos sociales e históricos que los condicionan, contrastándolos y tensionándolos con otras interpretaciones y saberes, tornándolos críticos, disponiéndolos hacia la transformación de la propia práctica pedagógica.

La investigación biográfico-narrativa en educación: *lo que pasa y lo que les pasa a los protagonistas de los relatos de experiencias pedagógicas*

Es la narrativa quien hace de nosotros personajes de nuestras propias vidas: uno no narra su vida porque tiene una historia; uno tiene una historia porque narra su vida.

Christine Delory-Momberger, *Biografía y educación*

La investigación biográfico-narrativa en educación aportó -y sigue aportando- una suma importante de orientaciones que inspiran ciertas adecuaciones que hemos ido haciendo en el dispositivo de trabajo de la documentación narrativa de

experiencias pedagógicas. Su énfasis en la “naturaleza contextual, situada, específica y compleja de la experiencia social, biográfica y pedagógica” (Bolívar, 2002) y en la necesidad de incluir en el desarrollo de sus comprensiones e interpretaciones las “dimensiones éticas, emotivas y políticas puestas en juego por los agentes” fueron dos recaudos a los que de manera permanente hemos atendido. El esfuerzo por reconstruir los “mundos de vida” (Ricoeur, 2001) -en nuestro caso, el de los ámbitos educativos- estuvo siempre en el centro de la trama de las narraciones docentes. Lo subjetivo, los sentimientos, los afectos se constituyen en componentes relevantes en la comprensión de la realidad, en tanto la biografía se configura como un acto de conocimiento de la realidad tal como cada uno la experimenta. Por ende, la comprensión del mundo por parte de cada sujeto, en definitiva, está en función de los relatos a los que tiene acceso y con los que interactúa, construyendo su propia interpretación a partir de las prácticas que desarrolla (Rivas Flores, 2007). Por ello, no sólo se trata de contar lo que pasa sino también lo que les pasa a los protagonistas de los relatos. Pero con una salvedad: en nuestro caso, el foco está puesto en la experiencia pedagógica vivida en el mundo educativo y no en la trayectoria profesional de los docentes o los educadores, tal como lo requieren las (auto)biografías profesionales¹⁴.

Para Connelly y Clandinin (1995), la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación. Es decir, ‘narrativa’ es el nombre de la cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio. Para Bolívar (2002), el uso de la indagación narrativa en el campo de la enseñanza reivindica la voz de los docentes, al considerar que son ellos los que están más cerca de su propia experiencia, antes que los investigadores que los escuchan y luego escriben acerca de ellos. Así, el significado que elaboran y ponen a jugar los

¹⁴ Por eso, es preciso aclarar que los relatos de experiencias pedagógicas escritos por docentes contienen un sentido autobiográfico y demandan una “mediación biográfica”, pero no son biografías profesionales de docentes.

sujetos en sus discursos, acciones e interacciones se convierte en el foco central de la investigación. Asimismo se plantea que su valor y significado vendrán dados, no por categorizaciones externas y previas y por generalizaciones abstractas y formales que intenten capturar su objetividad, sino, en principio, por las autointerpretaciones y comprensiones que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central y, solo luego, por las interpretaciones y explicaciones que sobre ellas elaboren los investigadores profesionales. El hecho de que el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas se preocupe, como una de sus dimensiones constitutivas, de conformar colectivos de docentes en los que se promuevan relaciones horizontales basadas en la efectiva participación de todos sus integrantes también ha sido inspirado por la afirmación teórica de la tradición de investigación narrativa y (auto)biográfica que subraya el “carácter necesariamente dialógico, comunitario y relacional” del conocimiento pedagógico construido mediante sus recursos y estrategias (Bolívar y Domingo, 2006). En tanto que supone incluir en los relatos no solamente la voz del que narra y protagoniza la vida o la experiencia en cuestión, sino también otras voces que le dan polifonía, densidad significativa y profundidad conceptual al propio relato.

Por su parte, Mc Ewan (1998) plantea que cuando los docentes reflexionan cotidianamente sobre sus actos y tratan de hacerlos inteligibles, tienden a formular sus explicaciones en forma de relato, por lo que concluye que el lenguaje narrativo no discurre sólo acerca de la práctica sino que además forma parte de las prácticas que constituye. En su esfuerzo por franquear la brecha que se ha abierto entre la práctica docente y la práctica de estudiar la docencia, este autor resalta que, al contar historias de enseñanza, además de registrarlas, potencialmente se alteran, se transforman. Así como el compromiso con una determinada práctica supone en cierto modo la posibilidad y la competencia para hablar el lenguaje de esa práctica, los cambios en el lenguaje de la práctica pueden ser vistos como cambios en la

práctica misma (McEwan, 1998)¹⁵. Este aporte ha sido decisivo ya desde el inicio del trabajo de diseño del dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas, en tanto que lo concebíamos como un dispositivo de investigación-formación-acción orientado a la transformación de las prácticas.

En la modalidad narrativa, según plantea Bruner (1986), lo central es cómo llegamos a darle significado a la experiencia. Desde allí, se abordan la memoria, la vida cotidiana en los ámbitos educativos y las trayectorias de formación. Pero también se abre la discusión acerca de opciones posibles en el campo de la formación docente. Bolívar y Domingo (2006) recuperan la investigación biográfica y narrativa como vía para la formación de los docentes y como estrategia para la reconstrucción crítica del saber pedagógico. En esta línea, Gudmundsdottir (1998) destaca que el funcionamiento narrativo implica siempre interpretación, reinterpretación y estructuración. A través de este diálogo narrativo entre reflexión e interpretación, la experiencia se transforma en saber pedagógico sobre los contenidos de la experiencia, con toda su variedad y riqueza, y concluye que las narrativas son un valioso instrumento transformador, pues nos permiten comprender el mundo de nuevas maneras, comunicar nuevas ideas a los demás y descubrir nuevos sentidos a las experiencias. En sus propias palabras,

La *reflexión* implica la explicación meditada de los hechos pasados. Los sucesos no tienen por sí mismos una conexión cognoscitiva sistemática: se ubican uno detrás de otro en una secuencia temporal y sólo a través de la reflexión adquieren sentido y empiezan a asumir la forma de un relato. (...) Las narrativas nos permiten descubrir nuevos sentidos asimilando las experiencias a un esquema narrativo. Hacemos esto

¹⁵ En el mismo texto, Mc Ewan (1998: 253) lo expresa de la siguiente manera:

La hermenéutica ha presentado siempre el conocimiento y la acción diciendo que se mueven en círculo: el llamado «círculo hermenéutico». Podemos entender este proceso si pensamos que las prácticas nunca están desprovistas de cierto nivel de comprensión teórica o preteórica. Por otra parte, la práctica está constituida por una serie de conceptos y sus relaciones, reglas, objetivos, valores, distinciones, y hasta por el lenguaje mismo en que la práctica se hace inteligible para nosotros y para los demás. Por lo tanto, comprometerse en una práctica equivale en cierto modo a ser capaz de hablar la lengua de esa práctica. Precisamente por esa razón, los cambios en el lenguaje de una práctica han de ser vistos como cambios en la práctica misma.

estableciendo primero la relación o coherencia que hace avanzar la historia en el tiempo. Después viene la dirección de la historia, el objetivo o la razón de todo. Una vez establecido el objetivo, se seleccionan, rechazan o transforman los eventos; entonces adquieren estos una significación que de otro modo no habrían tenido. (Gudmundsdottir, 1998: 65-66)

Los argumentos del autor sugieren claramente que una mejor comprensión de la narrativa pedagógica brindará claves para lograr una práctica de la enseñanza más crítica y que el “giro narrativo” vuelve a colocar en el centro de nuestra atención rasgos de la vida humana que de algún modo fueron negados en la investigación educativa convencional.

En este sentido, la contribución de otros diversos estudios fue inestimable: Alliaud (2006, 2007); Duhalde (2008); Suárez (2007); Unda Bernal y Guardiola (2008) han resaltado la importancia del saber pedagógico que se va construyendo, forjando, al ras de las experiencias que desarrollan los docentes y de su valor formativo. En palabras de Alliaud (2006: 10-11),

Pensamos en la generación de espacios en los que sea posible compartir experiencias vividas a través de *narraciones y relatos*. (...) Desde esta apuesta formativa, se trata de favorecer lo que he denominado un “*encadenamientos de experiencias*” reparando en la influencia que lo vivido y protagonizado por maestros concretos puede tener en el presente, específicamente en aquellos otros “buscadores” de palabras, de saberes, de respuestas. (...) El encadenamiento planteado, a partir del “relato de experiencias pedagógicas”, más que dejar docentes atrapados en los decires o hazañas de otros, tendería a producir lazos; es decir, docentes encontrados entre ideas, consejos y reflexiones. (...) La propuesta apuesta a una dimensión (incontrolable, inmanejable) de las narraciones de experiencias pedagógicas: lo que ellas pueden “provocar” en otro/s (si es que el encuentro llega a producirse), en términos de pensamiento, imaginación, decisiones, creación; y en definitiva, en dar curso a la propia acción, en generar la propia narración. Por lo anterior, *relatos provocadores* no serían cronogramas de acontecimientos ni listados de acciones. No serían puramente sensaciones como

tampoco meramente reflexiones. Sujetos, acciones, situaciones, pareceres, pasiones, interrogantes, reflexiones, consejos, indicaciones, parecen ser ingredientes importantes de estas propuestas en las que tampoco se trata de dar explicaciones.

Esto abona a la idea, desde esta perspectiva de investigación, de que narrar implica un “proceso dialógico de comprensión y significado” entre el narrador y el (posible) lector en busca de una “verdad consensuada”, intersubjetiva, comunitaria. De ahí que la investigación narrativa es siempre co-participada y que, en consecuencia, tiene en cuenta la necesidad de generar y sostener relaciones de colaboración entre los que participan en ella. Esto es absolutamente válido para el caso de la documentación narrativa, pues en ella, en primera instancia, se trata de contar por escrito una historia pedagógica a otros docentes narradores que participan del itinerario de trabajo desplegado por el dispositivo y, luego de algunas mediaciones delimitadas por sus estrategias de investigación-formación-acción, a otros docentes que se relacionan entre sí en torno de estos textos¹⁶. De hecho, tales estrategias están encaminadas a construir relaciones horizontales y empáticas de producción y de formación, tanto entre los docentes que indagan, narran y documentan sus experiencias y los investigadores que coordinan y acompañan en ese proceso, como entre los docentes entre sí. Tal como expresan Connelly y Clandinin (1995: 21), tomando a Brizman, la voz es el sentido que reside en el individuo y que le permite participar en una comunidad: “La voz sugiere relaciones: la relación del individuo con el sentido de su experiencia (y por tanto, con el lenguaje) y la relación del individuo con el otro, ya que la comprensión es un proceso social”. Por ello, estos autores hablan de las “formas dialógicas” y de “comunidades de atención mutua” entre los investigadores y los participantes para la producción del conocimiento social, otorgándole un valor importantísimo a los procesos de autocomprensión y comprensión mutua como

¹⁶ Esta cuestión será abordada en detalle en los próximos capítulos de este trabajo.

forma de producir cambios (Anderson y Herr, 2007). Desde esta perspectiva, los docentes, los prácticos, son quienes expresan sus propios puntos de vista, en su propio lenguaje, en el que sus saberes y experiencias son respetados, reconstruidos e reinterpretados en marcos de producción colaborativos con los investigadores.

En esta misma línea, Delory-Momeberger (2009) plantea que la forma en que los individuos "biografizan" sus experiencias y la manera en que integran en sus construcciones biográficas lo que hacen y lo que son en la familia, en la escuela, en su profesión y en la formación continua, constituyen el proceso de aprendizaje y de formación. Por otra parte, la autora aporta que la narrativa ajena constituye uno de los lugares donde experimentamos nuestra propia construcción biográfica, donde estos procesos de aprendizaje y formación cobran un carácter colectivo, con otros¹⁷. En este sentido, las estrategias de investigación-formación-acción desplegadas en torno del dispositivo de documentación narrativa vendrían a cimentar relaciones de escucha, de respeto y de circulación de la palabra entre sus miembros con la intención de favorecer conversaciones que asistan al entendimiento recíproco para la producción co-participada de saberes y conocimientos críticos acerca de la educación.

Como puede verse hasta el momento, la investigación biográfico-narrativa fue generando un nuevo lenguaje y, al mismo tiempo, vehiculizando cursos de acción colaborativa entre investigadores y docentes. En este sentido, además de cuestionar las formas convencionales de pensar y hacer en materia de investigación educativa, las versiones más críticas de las perspectivas interpretativas aportaron

¹⁷ Al respecto, Nóvoa (2003: 65-66) señala:

La modernidad desposeyó a los actores educativos de sus subjetividades, a través de la imposición de una lógica estructural y de un razonamiento "poblacional". Se clasificó a la gente como categorías (profesores, educandos, etc.) y se la gestionó como "poblaciones". Después de haber considerado el mundo como estructura y representación, los historiadores necesitan verlo como experiencia, lo que implica una nueva epistemología del tema (...) No se trata de regresar al individualismo, sino de establecer nuevas relaciones dentro de los espacios sociales y de consolidar nuevas afiliaciones y pertenencias. En este sentido, el concepto de "experiencia" ha de verse no sólo en un nivel individual, sino también en su dimensión colectiva, caracterizada por una redefinición de las identidades a través de la presencia en diferentes comunidades de significado.

ideas y estrategias valiosas para establecer una conversación más vivificante y horizontal con los actores de las prácticas docentes y, sobre todo, para afrontar el desafío de desarrollar modalidades más democráticas de producción de conocimientos educativos. El camino que muchos proponen para ello consiste fundamentalmente en recuperar, reconstruir e interpretar sus palabras, comprensiones y experiencias en espacios de construcción conjunta de conocimientos educativos y pedagógicos. Es decir, frente a las limitaciones de la investigación convencional, que aíslan y pretenden controlar las dimensiones subjetivas y personales en el estudio de los procesos educativos, propusieron un cambio de eje. Ya hacia finales de la década de 1980, Carr y Kemmis (1988: 131) lo plantean de esta manera:

...la única misión legítima de una investigación educativa es desarrollar teorías de la práctica educativa que estén arraigadas en las experiencias y situaciones concretas de los practicantes de la educación, y que intenten plantearse y resolver los problemas a que tales experiencias y situaciones den lugar.

Pero si bien este viraje fue necesario e importante, los autores seguidamente aclaran que esto no es suficiente si, al mismo tiempo, no se cuestionan y se descomponen las relaciones de saber y de poder que entran en el campo pedagógico, y se posiciona a los docentes como activos productores de saberes pedagógicos estimulando la conformación de comunidades de prácticas y discursos plurales y críticos de acuerdo con unas reglas de juego diferentes¹⁸.

¹⁸ Al respecto, Kincheloe (2001) plantea que es necesario desarmar el hecho de que “unos expertos oficialmente certificados retengan el poder de determinar qué es lo que debe ser considerado como conocimiento”, y que esto puede ser transformado a través de “sistemas democráticos de significados”. Para nosotros, esos sistemas pueden estar orientados, por ejemplo, por la investigación participativa (Anderson y Herr, 2007; Batallán, 1988), que supone hacer investigación junto con y no sobre los participantes.

La perspectiva interpretativa y co-participativa de la investigación narrativa produjo, entonces, una importante revisión en el modo de hacer investigación educativa.

Para finalizar este apartado, y como modo de reforzar el planteo hecho hasta aquí, tomaré las palabras de Contreras (2011:40) acerca de la escritura profesional de los docentes que

...tiene más que ver con la escritura narrativa (McEwan y Egan, 1998), o en todo caso con la escritura personal-reflexiva, en la que intentamos poner en relación lo vivido con lo que nos hace pensar, lo sentido con el intento de captarlo, lo pasado con lo que nos sentimos llamados a hacer. Entiendo que la narrativa tiene una especial importancia en esta forma de escritura personal-reflexiva, porque es la que nos permite situarnos en la dimensión temporal, propia de la experiencia, y hablar desde ella, siendo parte del relato (Ershler, 2003), explorando la relación entre lo que se cuenta y el significado que se le atribuye; de esta manera, la narración permite expresar la experiencia de saber, y no un saber sin la experiencia que lo ha hecho posible (Cifali, 2005).

Documentar “lo no documentado” de la experiencia en instancias colectivas de indagación y formación pedagógicas

De la etnografía de la educación, la documentación narrativa se vale de una de sus premisas: la de “documentar los aspectos no documentados” (Rockwell, 1987 y 1991) de los mundos educativos y de las prácticas pedagógicas que tienen lugar en ellos. Precisamente por eso es que al proceso de producción de los relatos de experiencia lo llamamos *documentación* narrativa y, cuando finalmente son publicados, los relatos son llamados *documentos* narrativos.

Tal como en las descripciones etnográficas (Geertz, 1997), estos documentos narrativos aspiran a dar cuenta de las comprensiones e interpretaciones que hacen jugar los agentes sociales -en nuestro caso, los docentes- mientras viven y hacen sus mundos pedagógicos. Aunque existe una diferencia: si bien el docente no es un “extranjero” en ese mundo (como lo sería el etnógrafo) y es él mismo quien cuenta, describe e interpreta su mundo y no el de otros, a partir de su fijación por escrito (es decir, a partir de objetivarlo, de volverlo objeto), de alguna forma experimenta ese extrañamiento¹⁹.

A la vez, si bien los relatos de experiencias escritos por docentes deben dar cuenta del conjunto de convenciones y reglas de composición textual que hacen posible tornar inteligible ese “conocimiento local” de la experiencia propia en los términos de un discurso público, esas reglas (es decir, los criterios de validación y legitimidad) no son las del campo académico (o antropológico), sino de otro orden, construidas y negociadas en los mismos colectivos y/o redes de docentes narradores y lectores de experiencias pedagógicas.

Por otra parte, tal como Daniel Suárez (2009) menciona en su Tesis de Doctorado, parte de las pautas de trabajo que hacen de la documentación narrativa una estrategia de investigación-formación-acción tienen como referencia a los “talleres de investigación de la práctica docente” (Batallán, 1988): sus estrategias de investigación cualitativa crítica rigurosa y co-participada; la empatía productiva entre investigadores y docentes participantes; las posibilidades -y también los riesgos- de combinar el enfoque etnográfico de la educación con la formación docente y la disposición por producir conocimientos a través del desarrollo de procesos sistemáticos de reflexión y de análisis sobre la práctica diaria de los

¹⁹ Es por esto que Anderson y Herr (2007) le otorgarían a estos relatos el carácter de “auto-etnografías”.

docentes y, finalmente, por garantizar las condiciones adecuadas para la producción intelectual y discursiva de los docentes participantes²⁰.

En este sentido, uno de sus aportes más significativos a la documentación narrativa fue su “metodología de taller”. Esto es, un singular modo de disposición operativa de los tiempos, los espacios y los recursos para la “realización de la participación en el marco de aproximaciones dialógicas de investigación” (Batallán, 1988 y 2007). Sin embargo, es indispensable marcar una diferencia entre los talleres de investigación de la práctica y los de documentación narrativa que de alguna manera hacen contrastar sus formas de trabajo. Los primeros pretenden incorporar a los docentes a ciertas prácticas de investigación de “investigadores” y por ello deben aprender nociones básicas de metodología de la investigación cualitativa. En cambio, en los de documentación narrativa el énfasis está puesto en que los participantes asuman una posición de *docentes que investigan sus prácticas pero narrándolas*. No se solicita o exige a los docentes que aprendan un nuevo oficio, ni que se conviertan en algo diferente de lo que ya son, sino que como docentes relaten lo que hacen, lo que pasa y les pasa en sus experiencias dentro de los mundos pedagógicos que habitan, en el marco de ciertas regulaciones, ritmos y momentos planteados por la dinámica del taller. En los talleres de documentación narrativa de lo se trata es de escribir, relatar, contar, narrar. Pero los relatos a los que se aspira son relatos de experiencias pedagógicas de docentes que son, al mismo tiempo, sus narradores y sus autores. Su objetivo principal tiene que ver con desarrollar procesos de indagación de la experiencia para dar visibilidad y reflexividad pedagógica a sus sentidos. A través del recorrido de experimentación con el dispositivo, ensayamos introducir en su organización del espacio la idea de

²⁰ Tal como lo referí anteriormente, para los autores Carr y Kemmis (1988), toda modalidad de indagación acción colaborativa entre investigadores y docentes orientada al desarrollo profesional de los participantes suponen un proceso de reflexión y auto reflexión crítica en comunidades democráticas de investigadores-practicantes. En este sentido, los talleres de investigación de la práctica y la documentación narrativa lo serían.

trabajo colectivo en torno de una mesa. Algunas de sus consecuencias tuvieron que ver con lo relativo, nuevamente, a las posiciones entre investigadores-coordinadores y docentes-investigadores²¹. Como forma de convocatoria y de interpelación, los coordinadores-investigadores invitan a los docentes interesados en disponerse a participar en una mesa de trabajo constituida por pares en la que son reconocidos como expertos conocedores de sus mundos pedagógicos y como quienes son capaces de reconstruirlos mediante relatos de experiencia para reflexionarlos y comunicarlos a través de ellos.

La investigación-acción participativa y docente en colectivos que documentan sus prácticas pedagógicas

Sin dudas, estas perspectivas fueron las que hicieron sus mejores contribuciones a la hora de la experimentación con el dispositivo y la reflexión crítica vinculadas con la horizontalidad en las relaciones de producción de conocimiento, la participación, la co-investigación y la co-formación. Es de relevancia remarcar algunos de los aprendizajes que hizo de ellas la documentación narrativa. Uno de ellos estuvo relacionado con la recomendación de llevar adelante una espiral de ciclos de planeación - acción - observación - reflexión en la que intervengan y tomen decisiones todos los participantes de la investigación y en la que los resultados de cada ciclo sirvan de punto de inicio para el próximo. Este rasgo de los procesos de investigación-formación co-participada fue una referencia

²¹ No obstante, en algunas ocasiones, los referentes políticos y técnicos de las administraciones educativas que amparaban y promovían procesos de documentación narrativa también eran convidados a sentarse a las mesas de trabajo compartido con la intención de trabajar en las condiciones políticas e institucionales que harían viables a los procesos de indagación-formación-acción del dispositivo de trabajo. Esto fue especialmente relevante en los proyectos que involucraban la formación como docentes-coordinadores de procesos colectivos de producción de relatos de experiencia.

importante para delinear los distintos momentos del itinerario, también en una espiral de ciclos sucesivos, de planes de escritura - escritura de relatos (versión 1) - lectura entre pares - comentarios cruzados - conversación entre pares - escritura de relatos (versión 2) (Suárez, 2009) y así sucesiva y recursivamente.

Otro aporte desprendido de los planteos de la investigación-acción participativa y docente tiene que ver con la necesidad de conformar colectivos de docentes narradores que indagan sus mundos y prácticas, tanto durante el transcurso de su itinerario de trabajo como al final del proceso, en tanto que uno de los resultados tiene que ver con los trayectos de formación social que suscita, a través de procesos de toma de conciencia (de “conciencia práctica” a “conciencia discursiva”, y de ella a “conciencia crítica”) y de la disposición y circulación pública de documentos narrativos escritos por docentes. Como intentaré demostrar en los capítulos 4 y 5, la producción de documentos narrativos activa la escritura en colectivos de pares: entre cada escritura y cada re-escritura individual (o colectiva) de las sucesivas -y recursivas- versiones del relato existe la mediación de otros que leen, comentan y conversan en torno de relatos. Pero también apunta a que en torno de la lectura, deliberación y crítica pedagógica de esos relatos, se conformen nuevos colectivos de docentes y redes pedagógicas que, durante o luego de la implementación del dispositivo, repiensen la propia posición en la enseñanza, el conocimiento educativo y en su propia formación, y se movilicen políticamente para transformarlas en la práctica (Carr y Kemmis, 1988).

Ahora bien, tal como lo advierten Anderson y Herr (2007), la investigación-acción se ha legitimado como proceso de desarrollo profesional y de generación de conocimientos locales, pero lo que aún resta es obtener legitimidad académica. Para muchos investigadores la idea de tomar en serio conocimientos generados por docentes desprestigia su rol de experto:

Que los docentes participen en estudios de investigación-acción participativa conducidos por un investigador es una cosa; que el docente tenga la audacia de

considerarse investigador es otra". (Anderson y Herr, 2007: 49)

En otras palabras, la investigación-acción docente como vehículo de la formación es algo sobre lo que se ha escrito bastante; sobre su potencia para reconstruir la base de los conocimientos públicos sobre la enseñanza se ha escrito bastante poco.

En este sentido, el alerta de la investigación-acción-participativa de que se debe garantizar la "participación auténtica" (Anderson, 2001) de todos los actores de la co-investigación en todos los momentos del proceso de construcción de conocimientos en el marco de "sistemas democráticos de significados" (Kincheloe, 2001)²², lleva a considerar que, además de involucrarse en el proceso espiralado y colectivo de producción textual de los relatos de experiencia, los docentes también participen de manera colectiva en la definición de los criterios y las acciones, por ejemplo, de publicación y puesta en circulación de los relatos planteadas por el dispositivo (cuestión que desarrollaré más en el capítulo 3 de este trabajo).

Si entendemos la indagación pedagógica concebida de esta forma, las condiciones de posibilidad necesarias para su desarrollo poseen sentidos e implicancias de posición y disposición políticas distintos a los tradicionalmente instalados en los programas de investigación educativa planificados desde los ámbitos académicos; sentidos e implicancia que se desprenderían, por ejemplo, de abrir espacios de participación -igualitaria, no jerárquica- a la comunidad de docentes y a sus experiencias profesionales. La indagación pedagógica así pensada reclamaría la

²² Kincheloe (2001) propone pensar en las relaciones de poder encarnados en los dispositivos de producción y circulación de conocimiento logrado de manera científica sobre la enseñanza, en los que el docente queda privado de poder en su práctica, ya que sólo le resta utilizar algunas instrucciones derivadas de "la creación de generalizaciones sobre la enseñanza". El docente destituido del proceso de construcción de conocimientos no tiene la posibilidad de interpretar e interpelar la complejidad del hecho educativo, aferrándose a recetas creadas por otros, para así reducir la aparente incertidumbre propia de su tarea. Este autor considera que una de las oportunidades que los docentes tienen de ganar poder tiene que ver con otra forma de pensar y plantear la formación a partir del ejercicio de una modalidad autorreflexiva de pensamiento que vaya "más allá de la base lógica del formalismo piagetiano, utilizando para ello formas de conocimiento feministas, teoría crítica y crítica posmodernista" (p. 58).

democratización de la producción, sistematización, circulación, apropiación y uso de los saberes pedagógicos (Suárez, 2009).

Al respecto, nuevamente Anderson y Herr (2007: 120) sostienen que “en la investigación-acción, los docentes trabajan juntos para desarrollar y alterar sus interrogantes y marcos interpretativos”, conformados por los múltiples contextos (social, político, histórico, cultural) dentro de los que enseñan, y no solo por el análisis de la situación inmediata que los rodea. Si esas nuevas formas de decir y escribir el mundo y lo que hacen y piensan sus actores son elaboradas colectivamente; si enriquecen además la comunidad de prácticas y discursos que habitan y en la que interactúan; si van construyendo sus identidades y traen a sus relatos elementos críticos del contexto histórico y social donde ésta se desenvuelve, podremos imaginarnos entonces que la formación que estos procesos involucran puede traducirse en la transformación de las prácticas pedagógicas. Siguiendo con estos autores, la validez de resultados de una investigación- acción docente tiene una dependencia de la “validez del proceso” (refiriéndose con esto a la espiral de ciclos de reflexión, que incluyen la problematización de las prácticas); atiende a la “validez democrática y dialógica” (teniendo en cuenta las múltiples perspectivas e intereses de los implicados, como un asunto de ética y justicia); e incluye la “validez catalítica” (en el sentido de que el proceso de indagación co-participado contribuiría a reorientar y motivar a los participantes –tanto de los docentes como de los investigadores- para comprender la realidad con el fin de transformarla). Ahondaré sobre estos criterios de validación del saber pedagógico, en especial en el capítulo 5 de esta tesis, al trabajar en extenso el momento de edición pedagógica de los relatos de experiencia y las operaciones y tareas que ella involucra.

Investigar-se, narrar-se, documentar-se y formar-se coparticipadamente

Todos estos asuntos son relevantes y presentan diferentes énfasis respecto de las dimensiones exploradas, así como también son importantísimas referencias directas o indirectas para la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Este dispositivo tiene la intención de impulsar otro tipo de construcción del saber a través de enfoques y de modalidades específicas de indagación pedagógica. Suárez (2009) lo plantea como una estrategia de trabajo entre docentes que supone, al mismo tiempo, el desarrollo de prácticas de investigación-acción colaborativas y de modalidades de formación y desarrollo profesional, mediante la escritura de relatos pedagógicos. Los docentes cuentan sus experiencias de enseñanza, narradas en primera persona y, de esta manera, problematizan el acontecer pedagógico estimulando la reflexión, la interpretación, la conversación y el intercambio.

Como puede estimarse, es a partir de habernos topado con algunas tensiones y problemas a la hora de poner en práctica el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas, que debimos considerar estas disposiciones y recaudos para pensar en la posibilidad cierta, práctica, de quebrar la diferencia entre los sujetos y los objetos de la investigación educativa. Y, además, lo que es de relevancia vital para esta tesis: para pensar en la potencia de que estas prácticas de indagación co-participadas sean concebidas, a su vez y efectivamente, como propuestas pedagógicas de la formación y el desarrollo profesional de los docentes. También en este aspecto las perspectivas de investigación participativa a las que referí anteriormente sugieren prestar atención, por un lado, a la tensión existente entre las “exigencias éticas y políticas” de participación y horizontalidad y, por otro, a los requerimientos cognitivos intelectualmente rigurosos para la producción efectiva de saberes y conocimientos críticos (Suárez, 2009). Desde la investigación biográfico-narrativa, Ignacio Rivas Flores (2007: 137) advierte que

... dar la voz a los participantes no es simplemente hacer que éstos hablen acerca de sí mismos, haciendo una descripción de sus vidas y de sus pensamientos. Esto sería un conocimiento que podríamos denominar como 'inocente' o 'ingenuo', en la medida en que no compromete los principios sobre los que sustentan estas descripciones. De alguna forma hay que llegar a una violencia epistémica que haga cuestionarse a los participantes sobre lo que ellos mismos dicen y lo interpreten como una expresión de los contextos sociales, políticos, económicos y morales en los que se han gestado y de la experiencia en los mismos.

En definitiva, la documentación narrativa es una estrategia de trabajo pedagógico orientada primordialmente a transformar las prácticas de formación de los docentes a través de prácticas de indagación narrativa de los mundos educativos.

Ahora bien, en esta propuesta de indagación-formación-acción los docentes que indagan, narrando sus experiencias pedagógicas, son reconocidos como los *autores* de los documentos narrativos publicados. Las condiciones de enunciación para que lo hagan -obstruidas por largo tiempo por la posición descalificada en que se los situaba- (Diker, 2006)²³ comienzan lentamente a ser posibles. Y esto implica que las relaciones de poder y de saber en el campo pedagógico se vean alteradas, modificadas, y que los docentes pueden ir reposicionándose de otro modo.

Así, la publicación de los relatos de experiencia y la autoría de los docentes narradores vienen a confirmar la culminación de un proceso colectivo y persistente de indagación y de formación en el que ellos son autores porque *hacen* su propia

²³ Esta autora analiza en su tesis de doctorado cómo, hacia la década de 1930 en nuestro país, se ha dado el desplazamiento de los docentes de la posición de autores de textos pedagógicos a la de simples receptores; de productores de saber pedagógico a la de consumidores. Como causa de la institucionalización de las Ciencias de la Educación en las universidades, en esos años el Estado comenzó a monopolizar la producción del saber pedagógico y el control de sus medios de transmisión.

formación y son, además, en tanto indagadores de sus propias experiencias pedagógicas, sujetos activos en la producción del saberes y conocimiento²⁴.

Por lo expuesto, bien vale una aclaración: si bien el dispositivo de documentación narrativa, como propuesta de investigación-formación-acción se encuentra informada por principios teóricos y metodológicos de la investigación cualitativa, interpretativa, narrativa, en acción y participativa, establece sus propios criterios para construir conocimiento y saber pedagógico. Y no sólo eso; en virtud de mis intereses puntuales en este trabajo, esta construcción de saber pedagógico cobra relevancia en la medida en que, al mismo tiempo, los docentes se forman y transforman, durante ese proceso, por y en la experiencia.

Pero, ¿cuáles son esos criterios y recaudos con que este dispositivo fue concebido, puesto en marcha, desplegado, reflexionado, vuelto a pensar, redefinido, ensayado, y nuevamente experimentado?, ¿qué acontece -o que se espera que acontezca- durante su puesta en acción?, ¿qué potencias implicaría este modo de indagar, reconstruir e interpelar las propias prácticas por parte de los docentes para la reconfiguración de escenarios, sujetos y relaciones en el campo pedagógico?, ¿en qué aspectos contribuye la producción y circulación de esos relatos elaborados por docentes para una comprensión más minuciosa y sensible de los problemas pedagógicos y de la formación?

Intentaré dar cuenta de estos interrogantes (algunos de ellos ya esbozados en el Capítulo I de este trabajo) en el siguiente capítulo, en el que me abocaré a presentar

²⁴ Una de las consecuencias es que los docentes autores de los documentos narrativos deben ser citados como cualquier otro autor, a diferencia del anonimato exigido desde la investigación cualitativa. De esta manera, se reconfiguran las condiciones de producción y de recepción que codifican las prácticas de los investigadores educativos cualitativos. Los documentos narrativos pueden ser considerados fuentes para ellos, pero de modo distinto al convencional: desde una relación que favorece encuentros, intercambios y conversaciones entre unos autores (los de los documentos narrativos -los relatos de experiencia-) y otros (los que producen interpretaciones de segundo grado sobre esos documentos).

de manera integral el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas.

La posibilidad de repensar la formación docente ligada a la investigación requiere oponer otras reglas para la producción de conocimiento, formuladas como un acto que revierta el lugar subordinado del docente, promocionando y generando relaciones más solidarias, co-participadas en términos de construcción colectiva. Una formación que no desconozca los saberes de los docentes como fruto de la experiencia, que requieren ser reconceptualizados, debatidos, pero sin desconocer su singularidad y valor, en una relación los docentes no “se vean obligado a abandonar el conocimiento práctico, en beneficio de otras prácticas que la investigación ha bendecido científicamente” (Kincheloe, 2001: 64).

CAPÍTULO 3.

INDAGACIÓN DE LAS PRÁCTICAS Y FORMACIÓN DOCENTE: EL DISPOSITIVO DE DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

Nadie libera a nadie, nadie se libera solo,
los hombres se liberan en comunión.
Nadie educa a nadie, nadie se educa
a sí mismo, los hombres se educan entre sí
mediatizados por el mundo.

Paulo Freire, *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*

Tal como adelanté en la introducción de este trabajo, en este capítulo me dispongo a abordar la descripción cabal del dispositivo de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas y sus distintos momentos, pues uno de ellos –el de edición pedagógica- es el tema central de esta tesis. Además, me interesa presentar de qué manera y por medio de qué aprendizajes este dispositivo ha venido siendo repensado y redefinido, en tanto instancia de formación docente colectiva, mediante un proceso de experimentación y evaluación. Reitero aquí que en varios momentos del trabajo resulta indispensable utilizar la primera persona del plural, dado que se trata de instancias en las que estuvimos implicados todos los integrantes del equipo de coordinación/investigación que fuimos desplegando el dispositivo.

Luego de dar cuenta de los antecedentes y contribuciones de diferentes perspectivas de investigación cualitativa e interpretativa en el capítulo anterior, en este me abocaré a plantear, en primer lugar, una caracterización del dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas para luego problematizar esta estrategia de formación horizontal y colectiva entre docentes en su potencia

para conseguir una reconfiguración de posiciones en el campo educativo, en la que los docentes sean reconocidos como productores genuinos de saber pedagógico y de sus propios recorridos formativos.

En este apartado trazaré el itinerario de formación e indagación co-participada entre coordinadores-investigadores y docentes-investigadores que propone la estrategia de trabajo de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas.

Antes, considero de vital importancia expresar que uno de los aprendizajes generados por el equipo de coordinadores-investigadores a lo largo de la implementación de los distintos proyectos desde el año 2003, está relacionado con la necesidad de crear y garantizar ciertas condiciones político educativas, institucionales y operativas que hicieran posible el desarrollo del dispositivo de indagación-formación que involucra a la documentación narrativa, en tanto éste implica la reorganización de tiempos, espacios y recursos. Sabíamos que, aunque coordinadores-investigadores y docentes-investigadores sostuviéramos desde nuestras propias convicciones la puesta en marcha de estas modalidades horizontales, co-operativas y co-participadas de formación y de indagación pedagógica, se tornaba imperioso que fueran amparadas, impulsadas y custodiadas por compromisos colectivos, institucionales y de política educativa que habilitaran y respaldaran los esfuerzos y voluntades puestos en marcha.

A lo largo de la ejecución de distintos proyectos de documentación narrativa y del desarrollo complementario de proyectos de investigación educativa, pudimos aprender y redefinir algunos criterios y recaudos que fueron colaborando en regular los procesos de indagación-formación-acción pedagógica, pues de esta manera se podrían demarcar una serie de aspectos pedagógicos importantes para sus potencialidades críticas.

Explicitarlos es necesario porque son justamente ellos los que permiten concebir y poner en marcha alternativas a las modalidades convencionales de formación

docente afirmadas en la racionalidad tecnocrática. Por ello, la generación y el sostenimiento de condiciones político-institucionales fue una dimensión que incorporamos como tarea dentro del dispositivo mismo. Por ejemplo, las habilitaciones, autorizaciones y acreditaciones que hacen plausible y viable que los docentes puedan comprometerse en procesos de documentación pedagógica con el apoyo de las administraciones escolares u otras instituciones que otorguen legitimidad y validez pedagógica a estas tareas. Esto implica acuerdos básicos entre los diferentes sectores, agencias y sujetos. Y como también aprendimos de la evaluación de esa experiencia, los cambios organizacionales, normativos y micropolíticos de los ámbitos implicados en la incorporación de las propuestas de documentación narrativa no pueden tramitarse de manera automática o compulsiva. Por el contrario, la mayoría de las veces son el resultado de intensos procesos de lucha, movilización y negociación. También el saber de la experiencia nos dice que tienden a consolidarse mientras más actores educativos se involucren y participen en los procesos de documentación narrativa y cuanto más documentos narrativos se hayan tornado públicos y hayan circulado por la arena de debate pedagógico²⁵.

Pero para llevar adelante procesos de documentación narrativa se requieren además otra serie de condiciones básicas que tienen que ver con la creación de condiciones de producción y con el establecimiento de determinadas reglas de enunciación para la producción de los relatos de experiencia escritos por los docentes. Sin ellas, difícilmente la indagación narrativa, pedagógica y crítica de los docentes y su formación mediante esta estrategia serían posibles. Por ejemplo, definir las etapas progresivas de la implementación del dispositivo; considerar los

²⁵ Este es uno de los contrastes principales entre los proyectos de investigación educativa convencionales y los proyectos de trabajo pedagógico co-participado entre pares: la reflexión y la intervención sobre las condiciones de producción de las prácticas de construcción de conocimientos son ineludibles en las segundas, mientras que en las primeras pueden prescindir de ellas en la mayoría de los casos.

estilos de convocatoria, invitación, interpelación y participación efectiva de los docentes y la redefinición de tiempos y espacios de trabajo fueron algunas de estas condiciones generales.

El itinerario del dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas

Y alguna vez, no siempre, guiado por el radar
el poema aterriza en la pista, a ciegas,
(entre relámpagos)
carretea bajo la lluvia, y al detener sus turbinas,
descienden
de él, pasajeros aliviados de la muerte: las palabras.

Alfredo Veiravé, *Radar en la tormenta*

La convocatoria y la invitación a los docentes a indagar narrando sus prácticas no es una cuestión menor. Con ellas se ampara y se ofrece hospitalidad para que los docentes se dispongan a documentar sus experiencias a través de un itinerario específico que guía sus producciones en el marco de un dispositivo de trabajo que pretende coordinar de manera persistente los tiempos, espacios y recursos. Por supuesto, este no pretende ser aplicado de manera directa y unívoca, sino que por el contrario se detiene en los recodos, construye ondulaciones y serpenteos. El trayecto es complejo y trabajoso. Los coordinadores-investigadores del proceso intervenimos ya sea a través de la producción de materiales elaborados específicamente para orientar el proceso de documentación, como mediante un sistema de comunicación colectivo del trabajo en común y acompasado. Las estrategias de encuentro entre docentes son variadas: talleres en jornadas presenciales colectivas, tutorías virtuales personalizadas, moderaciones de

reuniones virtuales, encuentros individuales o reuniones de grupos de trabajo autogestionadas por los docentes.

Más allá de la forma particular que este trayecto de formación y de documentación tome en concreto en cada proyecto, es posible extraer y sintetizar una serie de momentos de trabajo sucesivos y recursivos. Esta suerte de modelización que presento es importante pues permite una comprensión más profunda de los procesos cognitivos que despliegan los docentes narradores investigadores y también de las tareas que se realizan en el colectivo. Para hacerlo, describiré y explicaré los momentos del dispositivo de manera general, deteniéndome especialmente en las acciones que ligan y entrelazan al colectivo de docentes en la mesa de trabajo.

El recorrido en el itinerario involucra: la identificación y selección de experiencias a ser documentadas; el comienzo del proceso de escritura de relatos de experiencias pedagógicas; la edición pedagógica; la publicación de los relatos; y su circulación, una vez convertidos en documentos pedagógicos.

La identificación y selección de experiencias a ser documentadas

Que sean otros quienes juzguen, no yo. Mi trabajo se reduce a meditar sobre las cosas. En particular, cómo pueden convertirse en relatos.

Boris Pilniak, *Caoba*

Lo que hemos llamado identificación y selección de las experiencias a documentar podría considerarse el primer momento del proceso de indagación-formación-acción de los docentes participantes, aunque estas operaciones pueden encontrarse ligadas con las desarrolladas en las otras instancias de trabajo del dispositivo²⁶.

²⁶ Estas tareas de identificación y selección pueden ser utilizadas en otros momentos y con objetivos bien disímiles. Por ejemplo, el análisis de un corpus de relatos de experiencias ya documentadas y su *tematización pedagógica* pueden funcionar como material sobre el cual puede operarse la

Pero, en cualquier caso, tiene que ver con la tarea de delimitar y precisar qué experiencias del mundo pedagógico van a documentarse a través de relatos. A lo largo del proceso de experimentación con el dispositivo que nuestro equipo llevó adelante, hemos aprendido cabalmente que es un momento que tiende un puente de ida y vuelta entre las condiciones políticas, institucionales y operativas de su puesta en marcha y las condiciones de producción y de enunciación de los relatos mismos. Como aún no puede saberse efectivamente en lo que devendrán los relatos, es este el momento de la negociación de los intereses y perspectivas de indagación, de formación y de intervención político-pedagógica de diversos sectores y sujetos vinculados con la iniciativa (por ejemplo, de distintos estamentos del aparato escolar, instituciones de formación docente, sindicatos, programas de extensión universitaria, ministerios; de los coordinadores-investigadores académicos y de los docentes narradores investigadores)²⁷. La posibilidad colectiva y co-participada de construir ese puente es de suma importancia a la hora de convocar e invitar a los docentes para que se sientan atraídos a participar. Por otro lado, otra enseñanza que nos ha dejado la coordinación de colectivos de docentes que se forman indagando sus prácticas narrativamente es que, aunque desde las expectativas o intereses de quienes impulsan dichos procesos se pueda tematizar o establecer sentidos respecto de la identificación y selección de las experiencias a documentar, en última instancia son los docentes-investigadores narradores los que, en una primera interpretación de ese tema, dimensión o cuestión -con la que

identificación y selección de nuevas experiencias para documentar en un nuevo proceso de documentación.

²⁷ Por ejemplo, en algunos de los proyectos llevados adelante, las experiencias pedagógicas a documentar estuvieron predeterminadas en las instancias de decisión político-educativa, sindical o institucional que deseaban convocar a determinados docentes para que documenten narrativamente determinada experiencia; en otros proyectos, por el contrario, las posibilidades de identificación y selección de las experiencias eran completamente libres para los participantes. También hubo otros en los cuales la identificación de experiencias estuvo predefinida en términos más generales pero no se preseleccionaba qué aspectos de esas experiencias documentar, cuestión que quedaba en manos de los docentes narradores. Una profusa descripción de los proyectos de documentación narrativa en los que el momento de identificación y selección de experiencias ha adoptado estas variantes (y otras no mencionadas aquí) puede verse en Suárez 2009.

comienza el camino de reconstrucción de las experiencias- recrean sus sentidos y significados, muchas veces alejados, disímiles e incluso opuestos a los previstos.

Sumergirse colectivamente en el intento de identificar y seleccionar una o varias experiencias (o sus dimensiones o aspectos) que por algún motivo hayan resultado significativas pedagógicamente para un docente es ya iniciar una labor de indagación narrativa. Como dije, ese trabajo de identificación y selección no cesa y lleva permanentemente a la reflexión sobre si la dirección tomada es la que se quería, si se desea enfatizar o no diversos aspectos de la experiencia, etc. De esta manera, la identificación y la selección no se restringen a definir qué prácticas pedagógicas documentar narrativamente, sino que también colaboran decisivamente en la configuración de la intriga narrativa de la experiencia relatada. Esto tiene como propósito el tener que preguntarse sobre el sentido de la experiencia, para decidir seleccionarla o desecharla total o parcialmente.

Ahora bien, este momento del itinerario, al igual que los otros, no se transita en soledad ni individualmente, sino que el colectivo conformado por los docentes investigadores, acompañado por los coordinadores investigadores, se dispone a recorrer un conjunto de ejercicios²⁸ para evocar experiencias pedagógicas vividas. También, si es factible, para buscar huellas y rastros materiales de las prácticas pedagógicas desplegadas durante ellas²⁹. El conversar entre colegas permite reconstruir lo vivido. El contar resulta un estímulo para el recuerdo y la memoria. En realidad, siempre recordamos fragmentos, rasgos astillados de lo que vivimos, y al darnos tiempo para conversar, re-ponemos y reconstruimos su sentido. A través de ellos, los docentes estimulan y avivan su memoria y se espera que

²⁸ Para interiorizarse con mayor detalle de una serie posible de ejercicios de trabajo pedagógico entre pares en este momento del itinerario ver el *Manual* del Proyecto MECyT-OEA (2004).

²⁹ Aquí las técnicas de recolección de datos propios de la investigación narrativa y etnográfica (notas de campo, entrevistas abiertas, diarios profesionales, fotografías, videos, audios, etc.) -pero utilizadas por los propios docentes-, constituyen referencias empíricas de los relatos y ayudan a tomar decisiones de escritura sobre sus sentidos y contenidos.

esbocen una primera reconstrucción oral o escrita de la experiencia en principio seleccionada. Aquí es cuando los otros docentes y los coordinadores, con sus preguntas y comentarios interpelan esa 'versión 0' del relato de experiencia que cada uno hizo y ayudan a provocar la reflexión e indagación sobre aspectos poco considerados, imprecisos o confusos de lo relatado. El acto de escribir se pone en juego cuando los docentes autores logran posicionarse como exploradores de los sucesos a relatar.

El carácter colectivo y co-participado de las estrategias para la identificación y selección de experiencias estuvo claro desde los primeros ensayos de diseño del dispositivo de trabajo. La lectura de los pares y del coordinador de estos primeros bocetos relativos a la experiencia identificada y seleccionada por cada uno, y las interpretaciones pedagógicas que en cada caso conllevan, promueven sucesivas y recursivas rondas de reflexiones e intercambios.

El comienzo del proceso de escritura de relatos de experiencias pedagógicas

Comprendió que todas mis obras eran historias, y aunque fueran verdaderas, también eran inventadas. O aunque fueran inventadas, también eran verdaderas.

Paul Auster, *Leviatán*

En este momento del itinerario se llevan adelante una serie de producciones en torno a las experiencias que se han identificado y seleccionado. Las preguntas de otros y las interrogaciones propias que tuvieron lugar durante el momento de identificación y selección de la experiencia que se desea documentar pretenden enredarse en el avance del texto. Ahora es el comienzo de la fijación textual de la experiencia. Además, una cualidad singular de este momento de trabajo es que es personal e individual. También es el inicio de una construcción novedosa para los docentes: es aquí donde empiezan a posicionarse como docentes-investigadores-

narradores y autores de relatos de experiencia. Este posicionamiento implica que los docentes se dispongan subjetivamente a interpretar y escribir sus experiencias vividas, esto es, a contar su historia en la primera persona gramatical (esta puede ser en ocasiones del singular y en otras del plural, si es que se trata de una experiencia llevada a cabo por varios docentes). La subjetividad del escritor se expresa en el modo de presentación de las acciones narradas. Se trata de una voz comprometida con el hacer, que se transmite a través de un relato. Por ello, ese pronombre sitúa al sujeto en el lugar de intérprete de su propia práctica, constructor de su propio texto e interlocutor válido en materia de saber pedagógico.

En los encuentros colectivos o durante momentos íntimos de buceo en la memoria, esas primeras producciones textuales hacen devenir lo conversado en escrito. Y aún más, al escuchar y escucharse, al escribir, se disponen a hablar de sí mismos y de los otros a través de textos.

En esta instancia, las escrituras de relatos de experiencia se orientan a la toma de decisiones en relación a una serie de cuestiones: el título, el guión y el contenido del relato; la trama, la intriga y los lazos de sentido; el contexto; el problema y la modalidades de intervención pedagógica; los cuestionamientos, interrogaciones y reflexiones respecto de qué pasó y lo que les pasó; las interpretaciones del autor antes y durante la escritura del relato; y también los tiempos en el relato y la posición del narrador. Todas estas cuestiones son mediadas por un conjunto diverso de estrategias o ejercicios para que esas decisiones puedan desplegarse. Algunas sugerencias promueven el inicio de la escritura cuando esta se halla inhibida. Por ejemplo, definir un título (que, aunque provisorio, puede permitir destrabar la escritura; la elaboración de un boceto o esquema o plan de escritura; el armado de la cronología de la experiencia o algunas notas de campo sobre ella o la construcción de un índice. Otra buena estrategia tiene que ver con ensayar algunas notas autobiográficas que ayuden a posicionar la escritura desde la propia voz, tal

como señalé en la anterior nota al pie³⁰. Los resultados de este momento de escritura se componen de toda una serie de borradores imprescindibles que dan paso a la primera versión del relato de experiencia pedagógica.

¿Cómo se construye un relato de experiencia? La edición pedagógica en el dispositivo de documentación narrativa

El consejo no es tanto la respuesta a una cuestión como una propuesta referida a la continuación de una historia en curso. Para procurárnoslo, sería ante todo necesario ser capaces de narrarla.

Walter Benjamin, *El narrador*

Como vimos hasta aquí en el intento de describir los diferentes momentos del dispositivo de documentación narrativa, desde los primeros relatos orales acerca de la experiencia hasta sus primeras textualizaciones o borradores (bocetos, esquemas, índices, cronologías, etc.) que aún no adoptan la forma de un relato, el colectivo constituido se adentra en operaciones de creciente complejidad.

Sin embargo, el proceso de *edición pedagógica* no comienza hasta que se logra una primera versión de la historia completa que soporte ser dada a leer (es decir, hasta una primera escrituración), a los otros integrantes del colectivo. Sobre este paso tan importante del itinerario de documentación, en primer lugar diré que en él los docentes, informados por los comentarios y conversaciones con los coordinadores y otros docentes del colectivo, construyen, re-construyen y confieren espesor y solidez a la trama que articula los distintos componentes de la experiencia -hasta ahora disgregados-, amplificando sus descripciones, comprensiones e

³⁰ Para ver en detalle la serie de ejercicios que ha venido proponiéndose desde el dispositivo y algunos ejemplos concretos relevados de los distintos proyectos desarrollados, puede consultarse en Suárez, Ochoa y Dávila (2004) y Suárez (2009).

interpretaciones de las vivencias narradas³¹. Es la etapa en la que se profundiza la indagación narrativa y, por consiguiente, la persistente y reflexiva reescritura del relato hasta el momento en que esté listo, es decir, que se sostenga a partir de los criterios de publicación contruidos por el colectivo.

La edición pedagógica tiene como horizonte trabajar colectivamente los relatos de docentes con el fin de transmitir los mundos pedagógicos más que resguardar en sí misma la calidad de su escritura. En este caso, la calidad tiene que ver con qué de aquello que es indagado y se cuenta produce conocimiento informado en la experiencia docente y cuáles son los sentidos, en tanto indicios de formación, que el autor encuentra en lo vivido durante la escritura misma. Al mismo tiempo, la edición pedagógica es en sí misma una práctica de formación que requiere una sensibilidad especial superadora del dominio de las reglas gramaticales y los protocolos, una especie de oficio que desarrolla un instinto que sólo se aprende y ejercita en el colectivo de docentes autores y comentaristas.

Los autores y editores docentes no deben convertirse en otra cosa al editar. Necesitan saber y tener a disposición lo que son, lo que saben, lo que sienten y lo que presumen o tienen certezas de desconocer.

Tampoco se trata de que los textos a la hora de ser editados tengan que parecer otra cosa que relatos de experiencias elaborados en condiciones de producción y enunciación reguladas por un dispositivo, tengan que deformarse, tomar otra forma, travestirse para disimular lo que son o no son, mutar su registro o censurar sus sentidos. Muy por el contrario, lo que se es -ser docentes- y lo que se tiene acumulado -experiencias pedagógicas- son las condiciones de posibilidad que permiten y sostienen este tipo de edición.

³¹ La escritora Siri Husvedt escribe en su novela *Todo cuanto amé*: Las historias que relatamos sobre nosotros mismos solo pueden narrarse en pasado. El pasado se remonta hacia atrás desde donde ahora nos encontramos, y ya no somos los actores de la historia sino espectadores que se han decidido a hablar. [...] La historia vuela sobre las lagunas, rellenándolas con las hipotaxis de un "y" o un "entonces".

En este sentido, los editores someten el texto a una *interpretación hojaldrada*, una comprensión del mundo de la experiencia que va y viene tantas veces como sea necesario. Y este juego denso de interpretaciones se enreda entre colegas que ponen en conversación el texto y abren un trabajo explícito en el que prefiguran al lector atento para facilitarle la tarea intuyendo aquellos sentidos o sucesos que se presentan demasiado impenetrables, herméticos. Para esto, durante la edición los autores -en tanto auto editores- se afectan como lectores indagadores y no como escritores.

Ahora bien, desde la dimensión textual del asunto, los editores pedagógicos trabajan con toda la obra y la disposición de los párrafos que la componen. Como profundizaré en el próximo capítulo, los editores también auxilian las operaciones clave que implican tratar con un texto: expandir, permutar, censurar. También se expiden y proveen elementos referidos a la visión integral del texto, al estilo, la trama, las construcciones textuales oscuras y la elección de palabras.

Editar pedagógicamente el relato de una experiencia involucra un conjunto de procesos cognitivos que requieren tiempo, dado que no solo el texto sino el propio autor lo necesita para poder intervenir -en tanto primer editor de su propia producción escrita- y hacer que crezca, que gane en comunicabilidad, en potencia para dar que pensar a otros también. Pero no hay modo de mejorar el propio texto escrito si no es bajo la mirada, la lectura y los comentarios de los otros docentes y coordinadores del colectivo. Ellos también se encuentran dispuestos para la tarea de editores pedagógicos. La conversación entre colegas editores de relatos pedagógicos asume implicancias cognitivas, emocionales y físicas: se trata de ejercer un distanciamiento del texto y de expedir la propia interpretación de cada uno a través de sus lecturas, interpretaciones y comentarios.

El colectivo implicado realiza, entonces, lecturas y relecturas individuales y colectivas de las versiones parciales y finales de los relatos; sostiene conversaciones

y deliberaciones pedagógicas, en un ámbito grupal; produce y comunica al docente narrador preguntas, interrogantes, sugerencias y comentarios escritos y orales, individuales y colectivos, sobre el relato pedagógico en cuestión; y, toma decisiones respecto de la comunicabilidad del relato pedagógico y de la pertinencia y oportunidades de su publicación y circulación. Es así como los docentes reciben comentarios a su propio texto y entregan comentarios a textos de otros. Como se ve, estas nuevas tareas de la edición pedagógica implican asumir y apoderarse de una posición nueva para los docentes cualitativamente distinta de la asumida hasta el momento como escritores: la de comentador/editor. Pero con una particularidad: solo los docentes investigadores que participan del colectivo indagando y formándose por medio de la narración de las experiencias que protagonizaron son los que pueden ocupar esta otra posición.

Las sugerencias e interrogantes planteados desde el lugar de docente comentador estimulan la reescritura del texto, siempre y cuando su autor las considere oportunas, adecuadas y posibles. Las operaciones clave durante este trayecto del itinerario se refieren a qué agregar o expandir o amplificar; qué quitar, inhibir, o retirar; y qué cambiar, permutar, alterar o modificar a lo largo de las versiones del relato de experiencia pedagógica³². Los docentes comentadores cercanos, que amparan y son amparados en el colectivo durante toda la travesía que implica la producción de los relatos, de alguna forma u otra, proponen miradas específicas y conocedoras de la comunidad de prácticas y discursos -la docencia-. Este complejo trabajo con textos y relatos es objeto de un trabajo singular: las clínicas de edición, cuestión que me propongo analizar de manera pormenorizada en el capítulo 5.

³² La edición pedagógica implica leer y releer el relato escrito entre 'iguales' que pertenecen al mismo 'campo', en este caso, el pedagógico. Por eso es importante señalar la diferencia con una tradicional corrección de estilo, hecha por un especialista externo. Si bien la edición de un relato considera reglas de estilo, ellas son aplicadas de modo complementario y en sintonía con la edición pedagógica de cada relato singular.

La publicación de los relatos pedagógicos

Solía aconsejar lo siguiente a los escritores noveles: “traten de lograr que se imprima alguno de sus trabajos en una pequeña revista o algo así. Verán qué distinto es del manuscrito...Y los sorprenderá comprobar lo mucho que se aprende de eso.

Yasunari Kawabata, *Lo bello y lo triste*

Hacer público un relato pedagógico es tornarlo un *documento narrativo*. Las historias construidas por los docentes bajo el amparo del colectivo de docentes narradores y editores de relatos pedagógicos (donde la cercanía y la comunicación directa los protegían y contenían) salen a la luz. Es el momento en que devienen autores, tanto de experiencias, como de relatos y saberes pedagógicos que han construido. Al pertenecer ahora al espacio de lo compartido, los relatos publicados se hallan fuera de su dominio y alcance directos; ya no es posible reponer sentidos.

Posiblemente, de acuerdo a los ámbitos y destinatarios de publicación, los relatos demanden una nueva edición atenta a los requerimientos editoriales y a los criterios específicos de los lugares interesados en darlos a conocer. En cualquier caso, los autores brindan a otros el resultado tangible del proceso de formación y de indagación del que fueron partícipes.

Lo relevante de este momento es que, desde el mismo dispositivo (y desde la experimentación metodológica que operamos sobre él) hemos descubierto la importancia de delinear desde el comienzo y a cada paso –y no dejar librado al azar o la oportunidad- una serie de actividades para que sea el mismo colectivo el que tome decisiones y construya criterios vinculados a la inscripción pública de sus documentos narrativos. Algunos ejemplos de esto son la conformación de *comités editoriales* integrados por coordinadores-investigadores, docentes-investigadores y referentes (políticos, institucionales o comunitarios, según el caso), la construcción colectiva de *protocolos de edición pedagógica*; y, el planeamiento

de las vías, canales y soportes de circulación de los relatos: presenciales (ateneos, conversatorios, columnas radiales, jornadas), impresos (libros, revistas educativas, informes que citan a los relatos pedagógicos, periódicos institucionales o locales), virtuales (publicaciones electrónicas, páginas webs, blogs de instituciones o creados por los colectivos, bancos de experiencias). Pero más allá de esto, hemos sabido que los colectivos que se conformaron a partir de los variados y múltiples proyectos que desplegamos, han pergeñado luego, de manera autónoma y auto-generada, riquísimas e ingeniosas maneras y vías de publicación.

El momento de publicación tiene varios efectos: culmina este proceso de formación e indagación y, también, da paso a que se abran otras instancias. Por ejemplo, la utilización de los documentos narrativos como material relevante y efectivo para otros trayectos de formación de los mismos docentes que integraron el colectivo, o de otros que habitan instituciones educativas, instituciones de formación de docentes e, inclusive, de los que se están formando para ser futuros docentes. Por otro lado, se confirmaría a esta estrategia como modalidad colectiva de producción de saberes pedagógicos críticos y, de esta manera, se tensionan, se ponen en cuestión las racionalidades dominantes en las que ha venido asentándose la formación docente. Finalmente, implicaría una serie de desplazamientos desde una posición pasiva y descalificada a otras más activas y críticas.

Todos estos efectos de la publicación de los relatos son motivo para pensar este momento como una celebración que da pie a otra: la circulación de los relatos pedagógicos por los distintos colectivos vinculados con la documentación narrativa de experiencias y que a su vez entretejen redes pedagógicas que se integran a redes aún más abarcativas (tanto locales, nacionales, regionales e internacionales)³³.

³³ No me dedicaré en este trabajo a explayarme sobre este momento del itinerario ni sobre el siguiente (referido a la circulación de los documentos narrativos escritos por docentes), pues ellos son objeto de estudio de la tesis de otra colega, Agustina Argnani (también integrante de nuestro

La circulación de los documentos pedagógicos narrativos

Diríase que una facultad que nos pareciera inalienable, la más segura entre las seguras, nos está siendo retirada: la facultad de intercambiar experiencias.

Walter Benjamin, *El narrador*

Los distintos, singulares, y combinados formatos de los documentos narrativos sobre experiencias pedagógicas escritos por los docentes-investigadores admiten, ahora, su movimiento por diferentes circuitos de difusión. Es en este momento donde su aprovechamiento pedagógico se amplifica. Al publicarse y circularse los saberes construidos por los docentes durante sus prácticas pedagógicas –y reconstruidos mediante la documentación narrativa- pasan a ser objeto de conocimiento, debate y crítica; devienen en materiales propiciatorios de otros trayectos de formación de docentes y de indagación (por ejemplo, como insumo para la investigación educativa y pedagógica de las prácticas escolares)³⁴. Aquí otros sujetos, además de los que hasta aquí estuvieron involucrados (coordinadores-investigadores, docentes-investigadores, referentes institucionales o políticos) comienzan a cobrar un protagonismo vital para la consecución práctica de los propósitos de la propuesta. Además, empiezan a ser centrales las figuraciones que puedan hacerse en el colectivo respecto de las “condiciones de recepción” de los relatos pedagógicos. Una vez más, el acontecimiento de la

equipo de investigación e intervención) y que se titula: “Redes pedagógicas, relatos de experiencias y formación docente. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, un estudio en caso”.

³⁴ En una ponencia que presentamos con Agustina Argñani en V Congreso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica-CIPA en la Universidade Católica de Rio Grande do Sul, en Porto Alegre, que tuvo lugar entre el 16 a 19 de octubre de 2012, damos cuenta de esta posibilidad de los documentos narrativos para erigirse como insumo crítico, material documental y referencia empírica de análisis e interpretación para la investigación cualitativa, pues en dicha ponencia mostramos la serie de tematizaciones pedagógicas que elaboramos acerca de la educación secundaria de jóvenes y adultos en su cruce con la formación técnico profesional, a partir de los quince relatos producidos en el “Taller de Documentación Narrativa de Experiencias de Articulación entre la Formación Técnico Profesional y la Formación General”, que describiré e indagaré en el próximo capítulo.

publicación se extiende y proyecta a través de la difusión y circulación, la disputa por reposicionar a los relatos de experiencia como un modo legítimo de conocer y como una manera de formación validada y poderosa, que puede entablar conversaciones de igual a igual con otras formas de saber, conocer y formarse.

Además, como expresé en el apartado anterior, la circulación de los documentos narrativos empuja, ensancha y ahonda las dimensiones colectivas que viene surcando el dispositivo, pues con ella se abren nuevas articulaciones con otras formas alternativas de producción pedagógica y de formación docente que transitan por otros circuitos al interior de los ámbitos educativos, por ejemplo, en colectivos y redes movilizados político-pedagógicamente.

Sentidos de la indagación narrativa para la formación de docentes

La lectura no es atar un texto a un código exterior a él, sino suspender la seguridad de todo código, llevarlo al límite de sí mismo, y permitir su transgresión.

Jorge Larrosa, *La experiencia de la lectura*

Los educadores sabemos de la diversidad e intensidad de la vida escolar. Si el escritor argentino Roberto Arlt³⁵, allá por la década de 1930, hubiera decidido relatar una crónica escolar para sus *Aguafuertes porteñas*, le habrían bastado un par de horas (o un par de semanas) en una escuela para darnos a conocer lo que día tras día sucedía allí. Probablemente, en su relato habría escrito cosas muy similares

³⁵ Roberto Arlt (1900- 1942) es uno de los escritores más representativos de la literatura en lengua española. Su original estilo narrativo se mantuvo libre e independiente de las estéticas dominantes en su entorno. Arlt reivindica la vitalidad de la lengua española hablada en los márgenes de un espacio urbano tan rico como el del Buenos Aires de las primeras décadas del siglo XX. Sus columnas diarias, *Aguafuertes porteñas*, aparecieron de 1928 a 1935 en los diarios *Crítica* y *El Mundo*, y fueron después recopiladas en el libro del mismo nombre.

a las que, décadas más tarde y en otra geografía, escribiría Philip Jackson (1968) en su difundido libro *La vida en las aulas*.

Ahora bien, ¿qué sucede cuando, en lugar de un investigador de la educación o un escritor, son los docentes y formadores los que son interpelados para que nos pinten esas aguafuertes acerca de lo que ocurre y les ocurre cotidianamente en sus historias pedagógicas?, ¿cómo es que se formarían al documentar narrativamente sus experiencias pedagógicas?, ¿qué asuntos se tornarían visibles a través de la mirada, las palabras y la lectura de sus protagonistas?

En el marco del dispositivo de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, la indagación pedagógica proyecta la necesidad de democratizar la producción, sistematización, circulación, apropiación y uso de los saberes pedagógicos. Los coordinadores investigadores que promovemos el dispositivo, como lo planteé en el capítulo anterior, recuperamos los aportes de la investigación cualitativa en educación. Al mismo tiempo, nos encontramos atentos por aquello que sucede y les sucede a los educadores al ras de la experiencia cuando piensan, hacen y recrean sus intervenciones pedagógicas y estimulamos lazos de empatía, producción, conversación y circulación entre los distintos saberes pedagógicos.

Nuestra apuesta ha venido siendo, entre otras, hacer que circuitos distantes, muchas veces antagónicos, desconocidos y menospreciados, se dispongan a reconocer saberes y prácticas amparados en reglas de composición determinadas por otras formas de validación efectivamente redefinidas por la comunidad de docentes.

De este modo, la documentación narrativa de experiencias puede contribuir a enriquecer la tradición de investigación cualitativa-interpretativa en educación, mediante estrategias de indagación colaborativa entre investigadores profesionales y docentes devenidos en investigadores de su propia práctica. Y también simpatizar por la promoción de un 'semillero' de docentes-investigadores

formados al ras de la experiencia, urgidos e interesados por indagar el espacio común de su profesión.

Como retomaremos más adelante, los docentes al ser convocados como escritores singularmente calificados dado el saber que proviene de su experiencia, al ser interpelados como autores legítimos de una producción pedagógica distinta a la habitual, son reposicionados y se re-posicionan frente a los 'especialistas', en tanto que ellos mismos lo son: especialistas, expertos habitantes interpretadores de sus prácticas y sus mundos pedagógicos. En efecto, la potencia de la documentación narrativa no reside en lo que prescriben o modelizan los procesos de formación o los relatos narrativos resultantes, sino en lo que muestra, dispara y abre en términos pedagógicos³⁶.

Y he aquí una interesante tensión que vale la pena plantear y no dejar de considerar dado que su resolución remite a derivaciones de gran complejidad. En general, aún cuando los investigadores retoman la voz de los docentes, por ejemplo, a través de entrevistas en profundidad, luego sobreimprimen con sus propios comentarios los sentidos multifacéticos abiertos por aquellos en las intrigas narrativas de sus relatos orales o escritos. Es altamente probable que, para lograr el propósito de acceder a las perspectivas, imágenes y manifestaciones que los docentes elaboran de su mundo profesional, los investigadores educativos 'traduzcan' lo dicho por aquellos hacia géneros discursivos formateados por entendimientos académicos. Si bien la producción de conocimiento educativo pierde varias de sus razones cuando deja de ofrecerse a círculos profesionales de debate y disputa, es deseable garantizar que en nombre de esa disposición pública no se sesgue, socave e inhabilite la descripción densa de las preocupaciones pedagógicas involucradas en la interpretación de los docentes.

³⁶ En este sentido, cuando los docentes escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas y producen documentos pedagógicos narrativos disponen a la comunidad de profesionales de la educación materiales muy potentes que se diferencian de los informes de investigación producidos por investigadores expertos.

Los docentes que documentan sus experiencias actúan como investigadores narrativos de sus contextos pedagógicos. Esta conciencia reflexiva colaborativa se provoca durante el proceso de indagación y no solo en los docentes sino también en los coordinadores, y ofrece la posibilidad de enlaces expertos que se empeñan en entablar relaciones más horizontales de contribución complementaria y armónicamente productivas. Ahora bien, a los fines de este trabajo, y como ya expresé sobradamente, interesa poner el foco en los procesos formativos a los que se accedería por la vía de la indagación narrativa de la propia práctica.

La escritura de relatos de experiencias pedagógicas resulta ser un proceso de formación en sí mismo. Sabemos que toda narración ya supone interpretación, construcción y recreación de sentidos, lecturas del propio mundo y de la propia vida. Cuando los docentes se toman en serio escribir, leer, conversar y pensar acerca de sus experiencias a través de relatos pedagógicos, luego de hacerlo, ya no son los mismos. Los docentes dejan de ser lo que eran, se trans-forman, son otros. Asumir esas posiciones y llevar adelante esas tareas cognitivas sobre sus propias prácticas de formación significa animarse a sostener una interpretación narrativa de sí mismos y atreverse a una reconstrucción relatada de la propia posición en la enseñanza y de la propia identidad como docentes (Suárez, 2009).

Al recuperar, objetivar, sistematizar y criticar el saber construido al ras de la experiencia, los docentes reconstruyen en su propio lenguaje los sentidos, sensaciones y comprensiones pedagógicas; cuando consiguen distanciarse de ella para tornarla objeto de pensamiento y escritura y pueden documentar algunos de sus aspectos todavía no documentados, se dan cuenta de que saben y de lo que no conocen o no pueden nombrar.

Como vimos, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas innova en las forma de interpelar y convocar a los docentes en tanto estrategia para la formación docente. Desde esta perspectiva, los docentes ponen en tensión tanto el

conocimiento experto verificado oficialmente como su sabiduría práctica. Pero va más allá de ello, pues propone recorridos, mapas y operaciones complejas que contribuyen a la construcción de espacios colectivos, el espacio común: la comunidad de lenguajes, discursos y prácticas profesionales constituida por los propios docentes.

Para continuar analizando la experiencia de la documentación narrativa y, específicamente, el proceso de edición pedagógica como instancia de formación docente y de indagación de las prácticas pedagógicas, en el próximo capítulo desarrollaré en profundidad la experiencia del “Taller de Documentación Narrativa de Experiencias de Articulación entre la Formación Técnico Profesional y la Formación General” desarrollado durante el año 2010, con un colectivo de docentes e instructores participantes del proyecto “Articulación Cruzada entre Formación Profesional y Certificación de Estudios Formales” de la Fundación UOCRA, donde me desenvolví como coordinadora-investigadora.

CAPÍTULO 4.

EL DISPOSITIVO DE DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS COMO UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN Y DE FORMACIÓN

Con el tiempo, para aprender a contar, fui acotando bastante mi manera de adjetivar, pero cuando empecé a escribir periodismo creí que el adjetivo preciso era indispensable. Y de pronto vi que, al levantar un adjetivo que había usado, como quien levanta una piedra, me encontraba con una idea abajo. Y ahí me apareció una nueva opción, una nueva forma de contar pensando.

Juan Forn

En el capítulo 1 de este trabajo he argumentado el porqué de mi interés en dar cuenta de esta tesis de investigación como una experiencia *en sí* y *de sí* y, en tanto tal, una experiencia de formación. También allí fundamenté la necesidad de presentar la reconstrucción de esa experiencia de manera narrativa, a través de un relato que retome (y me permita ir pensando-repensado, analizando y reflexionando en su devenir) mis propias inquietudes, mis interrogantes, pero siempre en actitud de alerta a lo que surja, abierta a lo que sucede de inesperado.

José Contreras Domingo y Nuria Pérez Lara (2011) hablan de la experiencia como acontecimiento singular que es vivido, como una apertura a lo que acontece, un aceptar lo inesperado, un preguntarse por lo que realmente ha pasado y qué ha hecho en nosotros o en otros. Es un abrirse a lo que sucede y a lo que eso significa.

La experiencia que aquí intentaré *contar pensando* tiene que ver con que lo sucedido durante ella me ha exigido 'ponerme en juego' y pensar a medida que voy contando, pues al ir contándola la pienso, la reflexiono, le encuentro otros sentidos antes inadvertidos. Tal como lo expresaba en el capítulo 1, la primera y una de las decisiones de investigación más trabajosas que tuve que tomar fue la de elegir (la de tener que preferir u optar) cuál iba a ser, de la diversidad y multiplicidad de

experiencias llevadas a delante como coordinadora-investigadora de procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas, la que documentaría en esta oportunidad. Como adelanté en ese capítulo, veía en todas las que había transitado diferentes potencias igualmente significativas que hacían que no deseara resignar ninguna.

Finalmente, me incliné por reconstruir la experiencia andada durante el año 2010 como coordinadora-investigadora del “Taller de Documentación Narrativa de Experiencias de Articulación entre la Formación Técnico Profesional y la Formación General”, que fue parte de una investigación más amplia³⁷ sobre el proyecto “Articulación Cruzada entre Formación Profesional y Certificación de Estudios Formales” de la Fundación UOCRA³⁸. Y esta elección estuvo marcada,

³⁷ Los objetivos de conocimiento de ese proyecto de investigación, coordinado por Daniel H. Suárez, fueron básicamente dos: 1) describir, comprender y poner en debate los logros, avances y límites de una experiencia innovadora (impulsada por la UOCRA) en materia de articulación de la formación profesional y la formación general (esta última refiere a las materias que conforman el currículo de Educación Secundaria) de la población joven y adulta tradicionalmente excluida de las certificaciones educativas otorgadas por el sistema escolar; y 2) establecer, enfatizar y poner en consideración elementos críticos para la profundización y/o redefinición estratégica de esa propuesta. En ese sentido, gran parte de los resultados de investigación se dirigieron a formular criterios e insumos para la evaluación cualitativa del proyecto, entendiendo a esta como puesta en valor de la significatividad pedagógica de una experiencia sindical de intervención en el campo de la educación de jóvenes y adultos. El plan de investigación se elaboró con arreglo a criterios teórico metodológicos de la tradición cualitativa e interpretativa en investigación educativa. Y en ese marco, en uno de sus componentes se llevó adelante un proceso de documentación narrativa de experiencias pedagógicas desarrolladas en el marco de esa iniciativa de la Fundación UOCRA. En la siguiente nota al pie la describo con mayor detalle.

³⁸ La Formación Técnico Profesional, según la ley 26.058, “estructura un amplio repertorio de instituciones, entre las cuales se encuentran: a) Instituciones de educación técnico profesional de nivel medio; b) Instituciones de educación técnico profesional de nivel superior no universitario; c) Instituciones de formación profesional: centros de formación profesional, escuelas de capacitación laboral, centros de educación agraria, misiones monotécnicas, escuelas de artes y oficios, escuelas de adultos con formación profesional, o equivalentes”. En nuestro caso de análisis, las instituciones de formación profesional se ubican en esta tercera categoría, y se trata de Centros de Formación Profesional (CFP) pertenecientes a la Red impulsada por la Fundación de la Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina (UOCRA) que, para este proyecto, se articularon con Centros Educativos de Nivel Secundario para Jóvenes y Adultos (CENS). Este proyecto, que comenzó en 2006, tiene como propósito lograr que jóvenes y adultos que aún no completaron la escolaridad formal definida como obligatoria por los marcos normativos vigentes, alcancen la certificación de sus estudios primarios y secundarios vinculando su educación con el mundo del

paradójicamente, por los desafíos –en distintas dimensiones– que ella me provocaba. Las peculiaridades que iba atribuyendo y anticipando, y que me interpelaban tenían que ver con el marco institucional: un sindicato que no es de docentes, aunque sí fuertemente preocupado por la formación y la educación de los trabajadores; un proyecto de innovación en ciernes, puesto en marcha desde el año 2006, el de articulación; distintas tradiciones: la de los docentes de formación general y la de los instructores de formación profesional; y, finalmente, la singular cualidad que adoptaba el Taller al concebirse como una estrategia para la generación de fuentes de una investigación cualitativa más extensa. Esa investigación informaría la toma de decisiones y de construcción de propuestas para la intervención educativa en instituciones destinadas a la formación de jóvenes y adultos. Pero no solo eso: también era propósito del taller ofrecer un trayecto de formación horizontal para que los docentes e instructores participantes puedan desarrollar procesos sistemáticos de indagación-formación-acción sobre sus propias prácticas pedagógicas en contextos territoriales, culturales e institucionales particulares, con vistas a fortalecerlas pedagógicamente.

En el capítulo anterior me propuse trazar una descripción sintética y general del dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas, que viene siendo diseñado, construido, puesto a prueba y redefinido a partir de distintos proyectos, en un proceso recursivo de investigación, experimentación e intervención³⁹. También expuse allí algunos de sus aportes y contribuciones para

trabajo, a partir del aprendizaje de un oficio perteneciente a las familias profesionales del sector de la construcción. A partir del año 2008 se llevó a cabo con el apoyo del Programa Formación para el Trabajo y de la Dirección Nacional de Orientación y Formación Profesional (DNOyFP) del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS) (Componente 2. “Expansión de la cobertura y del nivel de certificación de estudios primarios y secundarios de los servicios de Educación Básica destinados a la población adulta”). Fue la Fundación UOCRA la que invitó a documentar sus experiencias pedagógicas a algunos docentes y directivos de los CENS y a algunos instructores y directores de los CFP involucrados en el proyecto.

³⁹ Tal como reseño en el capítulo 2, este dispositivo de reconstrucción e interpretación de las experiencias pedagógicas de docentes está informado en los aportes y criterios teórico

el campo educativo. En este capítulo me dedicaré, en primer lugar, a la reconstrucción narrativa que el complejo proceso de producción de los relatos escritos por docentes adoptó en este proyecto en particular. Esto conlleva, entonces, la necesidad de dar cuenta de qué sucedió durante el tránsito del itinerario de documentación propuesto a los docentes e instructores en el “Taller Documentación narrativa de experiencias de articulación entre la formación técnico profesional y la formación general”, que consistió en poner a su disposición la oportunidad y algunos recursos para escribir, leer, escuchar, conversar y pensar de otro modo sus prácticas pedagógicas.

Reconstrucción de un itinerario de documentación pedagógica

De la convocatoria a la escritura como convite a la indagación y la formación

El Taller conjugó una serie de estrategias de trabajo colaborativo -presencial y virtual- entre los participantes (docentes y directivos de formación técnico profesional y de formación general⁴⁰ y el equipo de coordinación) y persiguió un doble propósito: en primer lugar, generar insumos de investigación, de manera co-participada con los docentes, que permitieran describir y conocer cualitativamente, en profundidad, las experiencias de articulación entre Formación Profesional y Formación General que venían llevándose adelante; en

metodológicos de la tradición etnográfica, la investigación-acción docente y la investigación (auto)biográfica y narrativa, subsidiarias de la investigación cualitativa e interpretativa en ciencias sociales, que está adquiriendo un grado de interés y relevancia creciente en el marco de la investigación en educación en América Latina. Para profundizar aún más en el dispositivo y sus posibles aportes ver Suárez (2012) y Suárez, Dávila y Ochoa (2004, 2005, 2007, 2008, 2009).

⁴⁰ Cabe señalar que fueron quince los docentes e instructores convocados e invitados a participar del “Taller de Documentación narrativa de experiencias de articulación entre la formación técnico-profesional y la formación general”. Es importante resaltar que cinco de los relatos de experiencia han sido escritos por directivos: una directiva y dos directivos de CFP y un director y una directora de CENS.

segundo lugar, producir un conjunto de relatos pedagógicos escritos por docentes de formación técnico profesional y de formación general que dieran cuenta de aspectos distintivos de sus experiencias formativas.

Ahora bien, ¿cuál es el sentido, los aportes y las potencialidades de documentar narrativamente experiencias pedagógicas en espacios educativos inscriptos en contextos particulares, en este caso, en el proyecto de articulación entre la formación general y la formación técnico-profesional? Más allá de que los documentos narrativos escritos por docentes puedan constituirse en materiales para informar la investigación educativa⁴¹, que permiten mirar de cerca lo que se enseña y se aprende en los espacios educativos que habitan junto con sus alumnos, con otros docentes y directivos, y que pueden ser un medio que favorezca la socialización de sus experiencias pedagógicas, ¿qué acontece en el itinerario de construcción de estos relatos?, ¿cómo ocurre esa producción?, ¿qué acciones y operaciones entran en juego allí?

Cuando fui convocada por el coordinador general de la investigación sobre el proyecto de articulación para llevar adelante, en calidad de coordinadora-investigadora, el taller de documentación narrativa, partimos de considerar que esta era la forma más apropiada para dar cuenta de las dimensiones subjetivas, interactivas y micropolíticas de la cotidianeidad de los procesos educativos, en este caso de los que tienen lugar en el cruzamiento entre la formación general y técnico-profesional de jóvenes y adultos. Inspirados por los autores de la investigación biográfico-narrativa en educación que reseñé en el capítulo 2, también partíamos del supuesto de que las narrativas de los docentes permiten en

⁴¹ En este caso de estudio, los documentos narrativos escritos por los protagonistas de la acción cotidiana en tales contextos, se constituyeron en materiales empíricos cuyo análisis e interpretación abonó a la construcción de conocimiento para la investigación más amplia y, además de ello, en ese marco fueron triangulados y complementados con la información relevada, sistematizada y analizada a través de otras estrategias investigativas (entrevistas, observaciones, análisis documental, etc.).

un modo sin igual reconstruir las decisiones, los esfuerzos y los saberes que los docentes ponen en juego en su hacer pedagógico cotidiano, al tiempo que comprender lo que les sucede cuando llevan adelante sus prácticas en determinados contextos institucionales y culturales.

Desde el principio tuvimos claro que a lo largo del itinerario, pero ya desde su comienzo, intentaríamos traccionar a los participantes hacia otra posición distinta de la habitual: la de sujetos medulares de la producción pedagógica y como autores protagonistas en la tarea de contar sus experiencias. Había que quebrar la idea que traían ya desde el primer encuentro en las conversaciones que teníamos con ellos: “Ustedes, los coordinadores, son los que saben de pedagogía; nosotros aprendemos”; “Yo, por ejemplo, soy de Informática. No sé ni de pedagogía ni de literatura, ¿cómo se supone que voy a escribir un relato de experiencia como docente?”; “Yo soy instructor del curso de electricidad. Con cables te hago lo que quieras, ¡pero no me pidas escribir! No sabés las faltas de ortografía que tengo, además...”; “En todo caso, yo te lo cuento y vos lo escribís”.

Había un objetivo primordial que, aunque no suficientemente logrado, actuó de permanente brújula: poner el énfasis en la conformación de un colectivo de docentes de Formación Profesional y Formación General que indaguen sus propias prácticas, contándolas, poniéndolas en común, dando a conocer cómo resuelven la diversidad de problemas pedagógicos a los que se enfrentan, con fortalezas y limitaciones, con aciertos y desaciertos, a la hora de poner en marcha la articulación entre ambos tipos de formación. Por ello, como coordinadora les insistí en que el mejor modo de hacerlo era a través de la escritura de relatos acerca de aquello *que* pasa y que *les* pasa en esta experiencia de articulación en la que están embarcados y descubrir –o no– si a través de ellos, durante su producción, les es posible pensar, reflexionar, compartir y debatir pedagógicamente. Puntalicé que no era necesario, para escribir sobre sus

experiencias, que fueran profesores de Lengua; que no era relevante que escribieran con corrección, que ya habría tiempo de reponer los puntos y comas rebeldes o aquellos acentos que se hubieran ‘volado’, o de ajustar los tiempos verbales tan perturbadores. Se trataba de contar, de indagar sus prácticas para ver qué tenían ellas para decirnos, para darnos a pensar.

Por otra parte, y tomando en cuenta la necesidad de no soslayar los recaudos político-institucionales a los que hice referencia en el capítulo anterior, habíamos mantenido unas cuantas reuniones previas con los referentes institucionales que habían habilitado la posibilidad de hacer el Taller y que también habían seleccionado los docentes e instructores que participarían en él. Ellos nos habían acercado su preocupación por algunas concepciones y prejuicios que circulan con frecuencia e insistencia respecto de la formación de jóvenes y adultos y de la formación técnico-profesional. En ese sentido, otro propósito que emergió, tributando fuertemente a lo formativo, fue el de reflexionar y problematizar aquellas nociones, pero a partir de los documentos narrativos de experiencias pedagógicas que los participantes escribieran. Uno de mis propósitos fue entonces prestar atención para ver si surgían en los relatos puntos de entrada a las visiones que subyacen y a las acciones que realizan los docentes del proyecto.

Si bien sabía que el modo narrativo posibilita des-velar, des-cubrir, des-ocultar temas, problemas, preocupaciones y sentidos (en este caso, pedagógicos), intuía que en este caso en particular la premisa de “documentar lo no documentado” adquiriría aquí una dimensión central, pues la educación para jóvenes y adultos y la formación técnico-profesional muchas veces permanece como invisible para quienes no transitan determinados contextos y territorios.

Mi interés seguía siendo movido, específicamente, por otra de las dimensiones del dispositivo de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas: la de su aporte a la formación de los docentes. ¿Podría esta modalidad propuesta, de

trabajo colectivo con y entre docentes, fomentar su imaginación y creatividad pedagógicas? ¿Les y nos permitiría incorporar nuevas miradas y enfoques acerca de lo que implica ser y constituirse en docente en determinados contextos y bajo ciertas circunstancias, sin que esto involucre forzosamente añadir a sus formas de pensamiento conceptos abstractos, desprendidos de su propia experiencia? ¿Les y nos permitiría generar nuevas inquietudes, preguntas y recursos “en el lenguaje de la práctica”, con sus propias palabras y modos de nombrar y pensar la experiencia educativa?

Como anticipé en el capítulo 3, el proceso de producción de los relatos es complejo y permanentemente mediado. En tanto coordinadora-investigadora era vital ‘ponerme en juego’ desde una posición diferente a la que solemos situarnos aquellos que provenimos del campo académico a la hora del encuentro con docentes: era necesario transmutar ese lugar de especialistas, de expertos en pedagogía en el que se nos acostumbra ubicar (y muchas veces nos colocamos) y tender hacia otra que implicara cierta horizontalidad con los docentes narradores; en el marco de una relación distinta, de colaboración, cooperación y co-participación.

Contar qué sucedió durante el tránsito por el proceso de documentación narrativa de experiencias de articulación entre la formación técnico-profesional y la formación general propuesto a los docentes (es decir, reconstruirlo) podría permitir en buena medida objetivar, sistematizar e informar los aprendizajes para seguir pensando la formación pedagógica de docentes en ámbitos particulares como este y, además, desplegar miradas, pareceres y propuestas de acción para el debate colectivo en torno de ella.

Las estrategias y las herramientas de documentación narrativa que fueron planteadas a los docentes estaban centradas en hacer visible cómo es que ellos se las arreglan para intervenir pedagógicamente en situaciones que se presentan

como inéditas, adversas en algunas ocasiones, y para encontrar alternativas y respuestas pedagógicas efectivas. Decidimos que pondríamos en marcha el itinerario que describí en el capítulo 3, pero siempre con la disposición de tensionarlo y recrearlo a partir de ensayar, experimentar e incorporar o suspender distintas estrategias. En los distintos proyectos desplegados se dieron variadas situaciones a la hora de conformar un colectivo de docentes. Algunas veces la convocatoria a los docentes, según los lugares desde donde partía la propuesta, podía ser absolutamente abierta. Es decir, los docentes eran totalmente autónomos al identificar y seleccionar qué experiencia de su trayectoria profesional deseaban documentar, o bien tratarse de una convocatoria específica a docentes participantes de determinado proyecto o nivel educativo o con determinados roles o funciones⁴². Pero en este, ya desde el inicio aparecían particularidades: se trataba de una convocatoria de esta última clase: la invitación de todas formas debía ser hecha, aunque los referentes institucionales con los que interactuábamos nos expresaban el deseo de llevar adelante el proceso de documentación con todos los docentes de las instituciones (CENS y CFP) involucradas en el proyecto de articulación entre la Formación Profesional y la Formación General. Una propuesta de este tipo no podía ser obligatoria ni coercitiva. Y esto debió ser negociado: en la documentación narrativa los docentes no son informantes clave de una investigación, sino que son ellos mismos los que indagan sus prácticas junto con otros narrándolas. Tampoco son sujetos pasivos de una instancia de capacitación. Justamente, lo que queríamos interrogar era la potencia de la

⁴² Por ejemplo, en los “Talleres de documentación narrativa de prácticas de enseñanza” que desarrollamos desde la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras durante los años 2003 y 2004, la convocatoria era abierta y los docentes que se acercaban a participar seleccionaban libremente qué experiencia documentar. En cambio, en el “Taller de documentación narrativa de experiencias educativas en contextos de encierro”, llevada adelante en el año 2009, los docentes convocados e invitados a participar eran docentes talleristas del Proyecto “Abrir puertas” del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, y se les pedía que documentaran alguna experiencia vivida en el marco de ese proyecto.

documentación narrativa de experiencias pedagógicas como modo de formación horizontal entre colegas que pueden dar a conocer su saber pedagógico narrando sus experiencias.

La invitación no podía soslayarse porque, si bien debían identificar y seleccionar una experiencia dentro del marco del proyecto de articulación, podían elegir libremente qué dimensiones, aspectos y cuestiones narrar de sus experiencias en él, optando por la que para ellos había sido significativa, y esto sin criterios externos fijados ni por la institución convocante ni por el equipo de coordinación. Fue una sorpresa comprobar que en el primer encuentro al que fueron convocados “sin saber bien de qué se trataba”, luego de nuestra invitación y de la exposición de los recaudos que comenté hasta aquí, aceptaron nuestro convite a contar, escribir y leer historias pedagógicas en colectivo.

Algunos de los docentes participantes, en sus primeros y fragmentarios textos, daban cuenta de ello. Por ejemplo, Diego Sánchez de Tejada lo expresaba de este modo:

...recibo un mail de la Directora invitándome a un Taller al cual no le presté mucha atención. (...) Al día siguiente me llama telefónicamente y me insiste en la posibilidad de concurrir y, tras hablar con las autoridades del Colegio en el que trabajo a la tarde, accedí a la propuesta sin tener bien en claro en qué consistía. Recién ahí leí el mail atentamente y quedé sin comprender exactamente de qué se trataba. Mi experiencia en narrar en forma escrita mis vivencias en el aula es nula y no me imaginaba a quién podía llegar a interesarle ¿A alguien le interesa?

Por su parte, Mariano Asensio, docente de Taller Contable, escribió durante el primer encuentro presencial: “Mi nombre es Mariano Asensio y hoy, 10 de junio, me encuentro aquí, en un taller narrativo, realmente no sabiendo cómo”.

César Havy deslizaba en su *metarrelato* (texto que solicitamos escriban al final de itinerario de documentación narrativa) lo siguiente:

Al llegar, no tenía ni idea de lo que se me iba a pedir que haga, cualquier cosa era posible, pero nunca pensé que sería importante escribir un relato, cuya experiencia resultara de relacionar las actividades pedagógicas con la formación profesional.

De los encuentros presenciales y virtuales y de los primeros pasos en los relatos de experiencias

La modalidad adoptada para los encuentros cara a cara (que denominamos *encuentros presenciales*) fue la de taller⁴³, entendido este como un espacio de construcción coparticipada y colaborativa de saber pedagógico singular y necesario: un saber situado, contextualizado y, por esto mismo, un saber que escapa a las generalizaciones tipificadoras. Mientras que para las virtuales (denominadas *trayectos virtuales*), si bien había lecturas e intercambios entre todo el colectivo de docentes narradores, era yo quien -en tanto coordinadora-investigadora- acompañaba a cada docente más intensivamente en los momentos determinantes del proceso, sobre todo los que requerían de un trabajo individual y más solitario como lo es el comienzo de la escritura de los relatos.

En el primer encuentro presencial introdujimos la propuesta del Taller y el encuadre de trabajo y realizamos una presentación muy sintética y general sobre los aspectos de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas y de los distintos momentos del dispositivo de documentación narrativa que conformarían el itinerario de trabajo conjunto. Luego, ensayamos una innovación: comenzaríamos el dispositivo por el final, es decir, leyendo un relato ya publicado que había sido producido, junto con otros, en un taller de similares características,

⁴³ Como indiqué en el capítulo 2, la modalidad de taller por la que optamos en el dispositivo de documentación pedagógica está inspirada en los “talleres de investigación de la práctica docente” (Batallán, 1988).

pero desarrollado solo con docentes instructores en oficios en el marco de una instancia de formación ofrecida por la Fundación UOCRA en el año 2008⁴⁴. La idea era que pudieran apreciar que sí era posible escribir, que sí tenían algo que contar sobre lo que hicieron, que sí su experiencia podía tener valor para darles a otros que pensar, que reflexionar; que otros podían conmoverse o sentirse identificados con lo que les pasaba a ellos. La conversación que tuvo lugar luego de esa lectura dio cuenta de que algunas de las cosas de este orden les habían sucedido al escuchar los relatos.

Como vengo diciendo, la invitación a escribir estuvo presente desde el comienzo del itinerario de trabajo. Una primera propuesta fue desarrollar un ejercicio de escritura de relatos autobiográficos de los participantes, es decir, que contaran por escrito cómo *llegaron hasta aquí*. Nosotros delimitábamos el punto de llegada, este ‘aquí’, el taller. El punto desde donde desearan hacer comenzar esta historia lo decidían ellos. En efecto, los puntos de partida fueron bien disímiles: unos cuantos optaron por narrar cómo había sido la llegada al proyecto de articulación; otros escogieron contar específicamente cómo es que devinieron docentes de jóvenes y adultos; varios eligieron comenzar la historia de su primera vez como docentes; hubo quienes prefirieron remontarse más atrás, por ejemplo, a su elección por la docencia y aún más, al tiempo remoto de su niñez. (Para dar cuenta de estos variados puntos de partida referencio a distintos extractos de los relatos que, por su extensión, dispongo en notas al final de este capítulo⁴⁵). Con estos textos buscábamos que dieran cuenta de la diversidad de trayectos profesionales, contextos y vivencias de los participantes. Por otra parte, para nosotros era necesario que se posicionaran desde la propia voz, en primera persona, pero también que ‘soltaran la pluma’. Primero, estos textos fueron leídos por los

⁴⁴ El relato seleccionado para su lectura “Entre la murga, el hip hop y la cuchara de albañil”, de Elio Miguel, fue publicado en 2008, junto con otros, en el primer volumen de la Colección *Narrativas*, titulado *Más allá del oficio. Relatos docentes de la Formación Profesional*, de Aulas y Andamios Editora.

docentes en pequeños grupos y luego, algunos de ellos, en plenario. Advertimos entonces una peculiaridad: en su mayoría, estos primeros textos de los docentes de la formación general (las materias de la escuela secundaria de jóvenes y adultos) se encontraban más encorsetados, más teñidos por el lenguaje técnico-burocrático que con frecuencia circula en el sistema educativo y eran más bien impersonales. En cambio, como podrá verse en la nota II al final de este capítulo, los docentes instructores de la formación profesional se situaban rápidamente en la primera persona; afloraban en sus textos las biografías no solo profesionales sino también personales y desplegaban abiertamente sus subjetividadesⁱⁱ.

Por otro lado, en ese primer encuentro presentamos la plataforma virtual que sostendría el trabajo en el tiempo que transcurriría entre los encuentros presenciales. La utilización de una plataforma (alojada en el sitio de la Fundación UOCRA), en la que pudiera desplegarse el trabajo entre los encuentros presenciales no fue una cuestión menor. Era preciso realizar un esfuerzo extra para que los participantes se vieran atraídos por las posibilidades que brindaba esta vía para el trabajo en torno de los relatos, teniendo en cuenta que los encuentros presenciales, seis en total, tenían frecuencia mensual. Por lo tanto, si no se familiarizaban con este canal virtual, se perdería mucho del trabajo co-participado. De hecho, esta cualidad de la instancia de indagación y formación, horizontal y co-participada, estuvo presente desde la misma Introducción que pensamos conjuntamente para esta plataforma que albergaría todas las versiones de los relatos, los comentarios y los intercambios entre todos los que formábamos parte de ese colectivo. De allí, que esa presentación estuviera expresada en la voz del 'nosotros'⁴⁵.

⁴⁵ Aquí su transcripción:

Esta plataforma virtual es un espacio de intercambio de los docentes narradores de experiencias pedagógicas de articulación entre la formación profesional y la formación general.

Durante el primer trayecto de tutoría virtual pedimos a los participantes que se abocaran a la identificación de experiencias que pudieran ser documentadas. Al mismo tiempo, la propuesta para el trayecto virtual se orientó a consolidar una pequeña comunidad de docentes narradores mediante la lectura de todos los relatos autobiográficos producidos en el primer encuentro presencial bajo la consigna ‘Cómo llegué hasta aquí’. Si bien estos eran ejercicios preliminares y aún no habíamos comenzado estrictamente con el recorrido por el itinerario de la documentación, creíamos que esta lectura -y lo que ella disparase- les daría la posibilidad de contrastar estilos y tonos de escritura y, esperábamos, esto les daría más confianza al notar que no había un solo modo de hacer las cosas ni, mucho menos, un modelo que debía imitarse o copiarse. Es importante resaltar que, a pesar de las dificultades que la utilización del sitio virtual nos provocaba, el desarrollo del proceso de documentación fue vigorizado por este espacio de trabajo. En este sentido, la definición de circuitos virtuales fue muy provechosa en tanto permitió el intercambio y favoreció la reflexión a partir de los mensajes escritos de los docentes respecto de los procesos de escritura, reescritura y edición de los relatos en cuestión. La comunicación por escrito les exigía explicar los propios argumentos y debatir por esta vía. Uno de los docentes participantes escribió su parecer respecto de las potencialidades diferenciadas de realizar y recibir comentarios a sus textos de forma escrita y virtualmente:

(...) los comentarios escritos me parecieron mejor pensados y un poco más comprometidos que los orales. Tal vez, al tener un poco de tiempo para reflexionar y

Somos un grupo de docentes de Formación Profesional y Formación General que intentamos indagar en nuestras propias prácticas, contarlas, darlas a conocer. Queremos poner de manifiesto los saberes que utilizamos cotidianamente para resolver la diversidad de problemas pedagógicos a los que nos enfrentamos, con nuestras fortalezas y limitaciones, con aciertos y desaciertos, a la hora de poner en marcha la articulación entre ambas formaciones. Para ello, creemos que el mejor modo de hacerlo es a través de la escritura de relatos que nos permitan pensar, reflexionar, compartir y debatir acerca de aquello que pasa y que nos pasa en esta experiencia de articulación en la que nos hemos embarcado. Este es un espacio de comunicación entre quienes estamos transitando ese camino.

elegir las palabras que uno va a utilizar, logra al escribir sintetizar mejor un pensamiento.

En el siguiente encuentro presencial se ofrecieron espacios de trabajo en los que los docentes pudieran profundizar en la identificación y selección de las experiencias pedagógicas a documentar. Se trataba de un proyecto en el que los participantes no podrían identificar y seleccionar de manera absolutamente libre aquellas experiencias que desearan documentar. En este caso, debía ser alguna experiencia vinculada a su trabajo en el marco del proyecto de articulación entre la formación general y la formación profesional. Para esto, se presentaron posibles estrategias para diseñar un plan provisorio de escritura que les permitiera seguir afinando la selección de temas a interrogar mediante la documentación narrativa. Otra docente escribía al respecto:

La invitación a participar del taller me alegró y me llenó de expectativas y miedos porque me cuesta mucho escribir. Pensar en una experiencia para contar hizo que mi memoria se convirtiera en un baúl de donde comencé a sacar tantos recuerdos, fotos de momentos y personas que aún forman parte de mi vida y otras que no he vuelto a ver. Sacaba, ordenaba y volvía a guardar... hasta que sorpresivamente afloró el recuerdo de esa experiencia que, con esto de buscar y escribir, me di cuenta de cuánto significado tuvo para mí. Mantener la elección de esta historia me costó porque cuando me leo lo que expreso en palabras no termina de decir la idea que tengo dando vueltas en la cabeza.

El repertorio de estrategias incluía: pensar un título provisorio que permita enfocar los aspectos de la experiencia a documentar; hacer una cronología de la experiencia que ayude a acomodar sus distintas partes; construir un índice de la experiencia que ayude a advertir aquello que no debería faltar en el relato; escribir una carta a un amigo contando las acciones, sensaciones e interrogantes en torno a

la experiencia a relatar, etc. Cada uno de los participantes optó por alguna de ellas autónomamente. La idea era comenzar a 'textualizar', pero entendiendo que el relato aún estaba lejos, para que no se sintieran inhibidos o presionados a escribir algo que estuviera en condiciones de ser entregado.

En el caso del trabajo con títulos, la idea de este ejercicio no era, de ninguna manera, que elaboraran los títulos definitivos de los relatos. Muy por el contrario, la intención es que pudieran pensarlos como modo de identificar algunas experiencias y expresar en pocas palabras el sentido que la historia protagonizada tenía para ellos. Aquí pudimos advertir un rasgo interesante: que los títulos delineados (por ejemplo, los que transcribo en la próxima nota al pie), aunque anclados en experiencias vividas y llevadas adelante por las docentes, tenían aún un sesgo impersonal y declamativo. Al mismo tiempo, veíamos que algunos títulos ya iban dando cuenta del pasaje desde un lenguaje más teñido por el discurso tecnocrático ("impartir", "implementar", "resolución vigente" hacia un tono más personal y propio ("¿soy docente?", "convivir sin invadir").

Transcribo aquí solo algunas -de entre las quince- de estas primeras textualizaciones realizadas en base a las estrategias sugeridas con el fin de ir puliendo la identificación de experiencias, para que luego seleccionaran aquella con la que se sintieran más cómodos, a la que le encontrarán mayor significatividad pedagógica. Algunos de ellos se decidieron por elaborar títulos que les ayudaran a desatar la escritura. Por ejemplo, Noemí Cavrecich, pensó estos tres:

- 1-De cómo lograr que los alumnos, a través de impartir conocimientos, generales y de oficio, puedan autogestionarse creando su propio emprendimiento.
- 2-De cómo hacer para que los alumnos, al egresar, puedan trabajar conjuntamente a través de su participación en una cooperativa de trabajo.

3- De cómo responder a la pregunta: ¿soy docente de formación profesional?, ¿soy docente de formación general? o ¿soy docente?

Por su parte, Mónica Saucedo, esbozó estos tres títulos con la intención de ir delimitando lo que quería contar:

- 1- De cómo organizar la propuesta de articulación en el marco de la Resol. 098/07 (cursado por asignatura) vigente en nuestro Centro Educativo.
- 2- De cómo implementar la incorporación de alumnos nuevos en 3er. año de la Orientación, sin que ello represente prolongar la secundaria dos años más.
- 3- De cómo convivir sin invadir.

Otros participantes se decidieron por confeccionar un índice que los ayudara a ordenar la historia y a indagar las posibles 'lagunas' de la experiencia. Por ejemplo, Miguel Mobrize, perfiló uno que lo ayudaría luego a armar la trama narrativa: ya desde el principio, él pensó en un título de fantasía, que fue el que definitivamente tuvo su documento narrativo, "Pequeño empresario". Y a partir de allí esbozó su índice con la indicación de que no debía ser formal ni determinante, y que podría cambiarlo cuantas veces lo deseara. Más aún, desde la coordinación hicimos hincapié constantemente en que algunas palabras, a modo de pistas, serían suficientes. De lo que se trataba con este ejercicio es que estas palabras dispararan las ideas que él había concebido y no se le escaparan en el fragor de la escritura. Aquí su transcripción:

- 1-Necesidad de matriculación
- 2-Ya que estamos, título secundario
- 3-Indiferencia, casi subestimación
- 4-Poco a poco, descubrimiento
- 5-Interés y preocupación

A partir de este ejercicio de escritura los docentes avanzaron hacia la primera versión manuscrita del relato de experiencia⁴⁶. A pesar de la multiplicidad de veces en que hemos ensayado este ejercicio, seguía sorprendiendo la rapidez con que se aprontaban a escribir, la velocidad de los trazos y la intensa concentración en la que transcurren esos veinte o treinta minutos de escritura. A continuación, hubo una ronda de lectura de los relatos en pequeños grupos de a tres. Como nos ocurría a menudo, al ser el primer momento de dar a leer a otros la propia producción –y una aún muy provisoria, endeble- costó alentar a que las lean: “¡Ay, no, es un mamarracho! Todavía no está terminada. ¡La tengo que pasar! Mejor leo la próxima”; “Me da vergüenza leerlo delante de todos. Aún no sé si se entiende...”; “Esto de leer lo que uno hizo, lo que uno vivió y lo que piensa es como desnudarse en público”; “Bueno, yo leo, a ver si ustedes me dicen si está bien lo que hice...”.

Algunos de estos comentarios, también recurrentes en los diferentes proyectos encarados a lo largo de los años, nos orientaron a tomar recaudos en ese sentido. Permanentemente hicimos énfasis en que éramos un colectivo en construcción⁴⁷ y que poco a poco se irían consolidando relaciones de confianza y de empatía que, esperábamos, serían las que amparasen la *otra* construcción, la de sus relatos, también en proceso, no acabados ni consumados aún. También reflexionamos en

⁴⁶ Para que estas primeras versiones no se pierdan, desde el equipo de coordinación ofrecemos a los participantes un elemento ya casi arcaico, caído en desuso, como lo es el papel carbónico. La intención es contar con esas primeras versiones, pero sin pedir a los docentes que se despojen de su original.

⁴⁷ A lo largo de los encuentros el juego de sentidos en torno de la palabra *construcción*, tamizado por el humor, fue permanente. Justamente, esta era una instancia de indagación-formación colectiva de docentes e instructores que llevaban adelante un proyecto pedagógico inscripto institucionalmente en un sindicato de los trabajadores de la construcción. Y esto posibilitó también el establecimiento de las relaciones de empatía de las que hablaré más adelante y de las que anticipé algo en el capítulo anterior, al describir los momentos del dispositivo de documentación narrativa.

conjunto sobre cómo nos cuesta a los docentes mostrar lo que hacemos sin sentir que somos juzgados o evaluados o, en otro orden de cosas, que alguien puede quitarnos lo que es nuestro o copiarlo. También aclaramos enfáticamente que el propósito de la lectura a otros de esta primera textualización de sus historias pedagógicas tenía que ver con que el colectivo pudiera hacerles algunos primeros comentarios, preguntas, observaciones que les dieran pistas para enriquecer las decisiones de escritura y profundizar en la indagación de la experiencia identificada y seleccionada; para ayudar al autor a mejorar el texto, a volverlo más rico y comunicable.

Esto implicaba un desafío mayor para la coordinación. Ahora, una vez iniciada la escritura, también mi posición se veía tensionada: coordinar ahora era también interpretar y moderar los comentarios que se hicieran entre los docentes. ¿Cómo lograr que, sin caer en la tentación de modelizar los comentarios a priori, moderar los comentarios entre los participantes para que estos no fueran hechos desde una mirada evaluativa de la experiencia allí contada, desde el juicio o desde la identificación absoluta con ella y que de esta forma obturaran la posibilidad de seguir escribiendo, indagando y reflexionando sobre esa experiencia?

Del colectivo en acción: los relatos de los otros y sus comentarios al texto propio

En algunos procesos de documentación narrativa anteriores, las más de las veces deslizábamos estas cuestiones mencionadas y anticipábamos algunos de estos recaudos para que los tuvieran en cuenta al momento de hacer comentarios a sus colegas. Esta vez queríamos ensayar qué pasaría si nos absteníamos de hacerlos y que ellos expresaran sus comentarios, del orden que fueran. ¿Se inclinarían por corregir, como un vicio tan común en el oficio docente? ¿Se abocarían a curiosear en el contenido de los relatos? ¿Intentarían señalar aquello que aparece vedado,

poco claro o inentendible en las primeras versiones de los textos? Y lo más importante para mis preocupaciones investigativas, ¿serían estos comentarios sustantivos, convocantes del pensamiento y la reflexión?

Antes siquiera de dar lugar a la lectura de algún relato frente a todo el colectivo, volvimos a la puesta en común con tres interrogantes a modo de consignas: el primero, “¿qué me pasó con la escritura de esta primera versión de mi relato de experiencia?”; el segundo, “¿qué me pasó con la lectura de los relatos de mis compañeros?”; el tercero, “¿qué me pasó con los comentarios recibidos?”. La intención era poder ir ‘poniendo sobre la mesa’ qué cuestiones jugaron al inicio de la escritura de la experiencia pedagógica identificada y seleccionada y qué significado tenían para los participantes. César Havy comentó: “Recordé que en el encuentro pasado dijeron que debíamos soltar la pluma, pero mi mano seguía un poco trabada y mi mente en blanco. Poco a poco, escuchando al grupo, las ideas fueron fluyendo y finalmente pude comenzar el relato”. Renata Cirucci agregó: “...fue una tarea difícil, pero al finalizar sentí una gran satisfacción y las palabras se desprendían con rapidez sobre el papel; mi cuerpo y mi mente se fueron relajando”. Eduardo Núñez advirtió: “Uno todo el tiempo escribe informes, pero narrar una experiencia es distinto”.

La experiencia de la escritura -una vez atravesado el intrincado momento de elegir- se iniciaba para ellos no sin dificultades: ‘la parálisis de la hoja en blanco’, no tener claro aún qué se quiere contar (aunque se tenga la certeza de que es significativo pero aún no se sabe por qué); el estar poco habituados a hacerlo, entre otras. Todo ello nos orientaba en nuestra tarea de coordinación. Pero incluso antes de leer algunas de las primeras escrituras del relato de experiencia, me interesaba saber qué les había ocurrido al escuchar el relato de otros. Mariano Asensio expresó: “Al leer los relatos hice un descubrimiento... Conozco a algunas de estas personas, algunos somos compañeros en la misma institución y tenía de ellos un

conocimiento profundo. Sin embargo, a través de sus relatos, los pude conocer más y por ello mismo conocerme más”. Leandro Da Costa acotó: “Realmente la lectura me sirvió para ver la variedad de historias y de formas de escrituras”. César Havy tenía una duda: “No hay un relato igual a otro, ¿eso está bien?”. Jorge Jiménez añadió: “Me emocionó mucho encontrar experiencias tan bien narradas que despertaron tantas sensaciones encontradas”. Susana Aimé dijo que: “En algún punto, los textos son textos conectados, experiencias que se enredan, se bifurcan, se tocan, se rozan, se separan. Esto es porque pertenecen al mismo proyecto. Las experiencias singulares, en algún punto se tornan colectivas...”.

Descubrir que los relatos emocionan y despiertan sensaciones; que permiten conocer a los cercanos –y no tanto- de otro modo, con otra profundidad; percibir que en la singularidad de experiencias lo colectivo está presente; que al conocer a otro mediante su relato también nos da la posibilidad de conocernos a nosotros mismos un poco más, son algunas de las cosas que ocurrieron en este colectivo con la lectura de la primera versión de sus relatos en los pequeños grupos.

Ahora bien, ¿qué les había pasado al momento de recibir por primera vez los comentarios a sus textos, por parte de sus colegas? Era en este momento, en sentido estricto, donde comenzaba a andarse el momento de la edición pedagógica, objeto de indagación de esta tesis. Me referiré al respecto continuando en el siguiente apartado con la reconstrucción del despliegue que el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas adoptó en este caso en particular, en el “Taller de Documentación Narrativa de Experiencias de Articulación entre la Formación Técnico Profesional y la Formación General”. Luego, en el capítulo siguiente, desarrollaré una clínica de edición pedagógica en la que analizaré las transformaciones de un relato de experiencia a través de sus distintas versiones, con el propósito de encontrar allí algunas pistas o indicios para

ver si algo del orden de lo formativo se juega en la escritura de relatos de docentes congregados en un colectivo.

Interpretar y comentar relatos: la edición pedagógica en el “Taller de Documentación Narrativa de Experiencias de Articulación entre la Formación Técnico Profesional y la Formación General”

Si bien esperábamos conocer qué les había sucedido a los participantes del taller al recibir comentarios al texto propio por parte de los colegas, percibimos que estaban ansiosos por que alguno de los primeros escritos sea leído colectivamente. Por ello, una de las decisiones que debimos tomar sobre la marcha fue la de dar paso a la lectura. Advertimos a la vez que esto nos permitiría reflexionar sobre algunas de las cuestiones planteadas por ellos en torno de qué les había pasado con la escritura del propio relato y con la lectura de relatos ajenos y, a su vez, pisaríamos un poco más en firme sobre el terreno del ejercicio de elaborar y recibir comentarios. Insisto aquí con los interrogantes que nos guiaron en esta instancia: ¿Se inclinarían por corregir? ¿Se abocarían a curiosear en el contenido de los relatos? ¿Intentarían señalar aquello que aparece vedado, poco claro o inentendible en las primeras versiones de los textos? ¿Serían estos comentarios sustantivos, convocantes del pensamiento y la reflexión?

Para ver qué sucedió tomaré una primera versión de relato escrita durante ese encuentro presencial que, por su extensión, reproduzco en una nota al final de este capítuloⁱⁱⁱ. Se trata del relato “Docente del CENS, docente del CFP o simplemente docente”, de Noemí Cavrecich, profesora de Economía y gestión de las organizaciones, quien formaba parte de los docentes de las materias que al interior

del proyecto de articulación son llamadas “de Formación General”. El primer comentario vertido en ese momento posterior a la lectura del relato por parte de la autora fue de José Gandini, quien reconcentrado dijo: “simplemente docentes...”. Allí se dio paso a una conversación en la que fueron reflexionando respecto de las distintas tradiciones que se cruzaban aquí: por un lado, los docentes, titulados como tales, que habían transitado su formación en instituciones de formación docente y que también se habían venido desempeñando en el sistema educativo – tanto en los Centros Educativos de Nivel Secundario de Adultos (CENS), como en otras escuelas secundarias-, y por el otro lado, los “idóneos”, tal como se llama a los instructores de los Centros de Formación Profesional, habituados a formar para el trabajo. Fue interesante notar cómo, a través de esta conversación, se fueron revelando cuestiones que tal vez no habían sido develadas o interpretadas entre docentes de una y otra tradición. Nuestra intervención aquí fue la de tematizar pedagógicamente esta cuestión –la de la convivencia de distintas tradiciones docentes- que advertíamos como crucial para el proyecto de articulación. De eso trata la *tematización pedagógica*: de una interpretación surgida de la lectura de los relatos que, a modo de hipótesis, permite construir como un problema pedagógico algo que no se había revelado como tal o que se hallaba silenciado, oculto, secreto o disimulado. Pero de esta cuestión me ocuparé más adelante.

Uno de mis interrogantes, respecto de las conversaciones mediadas por los relatos, comenzaba a encontrar algunas respuestas parciales aquí. Esta tematización pedagógica estaba influyendo, y no en poca medida, en la identificación de aspectos de la experiencia. No solo la autora de este primer texto, sino otros participantes que aún no habían logrado claramente seleccionar los aspectos a los que querían dar énfasis en su relato, se sintieron atraídos por abordar este tema. Tales fueron los casos de Jorge Giménez y de Mónica Saucedo, que tan solo a través de los títulos que decidieron poner a sus relatos (en el primer caso, “Algo

pasaba... CENS vs. CFP” y en el segundo “CENS y CFP: un cruce posible”), dieron cuenta de cómo esta tematización pedagógica influyó en la identificación y selección de aquello que querían contar. No surgía de una categoría impuesta externamente sobre aquello que debían documentar, en virtud de los intereses de la institución que los convocaba (la Fundación UOCRA) o de los coordinadores-investigadores que los invitaban a formar parte de una investigación más amplia sobre el proyecto de articulación. Surgía de la lectura compartida de las primeras versiones de relatos de experiencias pedagógicas de sus propios colegas.

Volvamos a los comentarios: ¿hubo comentarios que intentaran corregir el relato, o evaluar la experiencia contada en él, o decir al autor y protagonista lo que debería haber hecho o lo que habría hecho en su lugar? Por el momento, no. ¿Los hubo que indagaran la experiencia? Tampoco aún. Pero sí había ocurrido algo muy importante: todos parecían ‘hablar el mismo idioma’, más allá de sus diferentes formaciones y desempeños tenían un lenguaje en común, el del proyecto de articulación, y esto provocaba una suerte de identificación. Pero por otra parte, esto generaba un problema. En las primeras versiones notábamos marcadamente que una infinidad de datos, de información, se daba por entendida y que era imposible de ser descifrada para quienes no formaban parte del proyecto de articulación cruzada. ¿Qué pasaría con los ‘extranjeros’? En este caso, los coordinadores jugábamos allí ese rol. Si bien nos explicaban oralmente aquellas cosas que no entendíamos, en sus escrituras se daban por sentadas. No solo en este hito inicial del itinerario de documentación narrativa sino durante todo su recorrido fue persistente nuestro papel de traccionar con nuestros comentarios esta premisa: la experiencia que cuentan tiene que ser comunicable a otros que no pertenecen al proyecto; tiene que poder ser entendible para otros docentes también.

Continuando con los comentarios, otro compañero, Eduardo Núñez, por su parte, ofreció su interpretación –elaborada por escrito en uno de los momentos de trabajo en el encuentro presencial- respecto de la siguiente frase de la primera versión del relato de Noemí Cavrecich:

(...) Creo haber realizado mi trabajo con mucha pasión, tratando de recordar lo aprendido en el profesorado: “Que la enseñanza-aprendizaje circule en el aula”, “Clases dinámicas, por favor”, “Atendamos el interés del alumno”, “El currículum es abierto y flexible”, “La clase es autónoma”, etc., etc., etc. Era todo un desafío y pensé que ése era mi deber, lo que siempre soñé. Mi compromiso era con el alumno en el aula.”

Comentario: “Me encanta este enfoque de la experiencia CENS CFP desde la perspectiva del docente. En ese marco me pregunto: ¿Cuánto de lo que nos viene dado en la teoría de nuestra formación docente y cuánto de lo que nuestra propia experiencia en el contacto diario con alumnos y colegas debemos poner en juego para llevar adelante este proyecto?”

A lo que ella responde, cuando Eduardo lee el comentario que le escribió:

Realmente la enseñanza de la didáctica en el profesorado nos aporta muchas herramientas, pero nada mejor que la experiencia en el aula para hacernos más creativos y sacar de nosotros lo mejor de la semilla docente. Yo estoy convencida que el alma en una escuela la aportan los docentes. Pienso que no solo estamos en actividad en el aula, sino que al salir físicamente de ella, seguimos procesando información para mejorar nuestra práctica docente, para que podamos sortear todas las dificultades que se nos presentan a diario, aún las de convivencia. Gracias por tu pregunta Eduardo, *porque me ayudó a pensar.* (Itálicas mías).

Luego de este intercambio, nuestra intervención giró en torno de dos aspectos que para nosotros eran importantísimos. Por un lado, como ya adelanté, preferimos esperar a que surgieran los comentarios espontáneamente y no modelizarlos a priori, sino más bien moderarlos, orientarlos una vez que empezaran a surgir. Al

expresar Noemí que el comentario de Eduardo la ayudó a pensar, la instamos a que comience a tomar las primeras decisiones de escritura basadas en los comentarios de sus colegas docentes. Esto es, le sugerimos que reflexione acerca de si deseaba o no incorporar al relato algo de su respuesta al comentario de Eduardo o si, al menos, su relato estaría informado por lo que ella reflexionó a partir del comentario recibido.

Finalmente, también nosotros en tanto equipo de coordinación expedimos nuestros propios comentarios. Esta experiencia de documentación narrativa, como ninguna otra, nos enseñó la importancia de *dosificar* los comentarios. No era conveniente apabullar con comentarios sobre las distintas dimensiones de los relatos (su estructura, el contenido, la posición del autor, etc.), hechos todos juntos y al mismo tiempo. Debíamos ir graduando, regulando los comentarios a lo largo de las sucesivas versiones.

Mi comentario, realizado también por escrito, al relato de Noemí fue el siguiente:

Noemí, en tu relato hay ya una historia completa, que da cuenta de los avatares institucionales que implicó la puesta en marcha del proyecto de articulación. Lo que me quedo con ganas de saber un poco más es acerca de qué pasaba en esas reuniones, sobre qué cosas debatían y acordaban. En suma, da curiosidad saber cómo hizo ese colectivo de docentes de dos instituciones distintas para que la articulación de Formación General y Formación Profesional vaya dejando de ser un deseo para ir poco a poco convirtiéndose en una realidad.

Lo que sucedió con el relato de Noemí Cavrecich es solo un ejemplo de la tarea puesta en marcha a partir de las primeras versiones de los relatos de experiencias pedagógicas que este colectivo se dispuso a documentar.

Restaba ahora continuar el trabajo virtualmente hasta nuestro próximo encuentro a partir de la siguiente propuesta: el envío de la primera versión del relato a la

coordinación y, después de ello, el intercambio de relatos y comentarios entre los docentes. Durante el segundo trayecto de tutoría virtual se desplegaron nuevos comentarios escritos de docentes investigadores y de coordinadores investigadores a las producciones textuales.

Mis preguntas en torno de cómo serían los comentarios elaborados por escrito entre los docentes continuaban muy presentes. Durante el trayecto virtual pude identificar distintos tipos de comentarios: por un lado, había comentarios que no se animaban a intervenir, diplomáticos, poco útiles para colaborar en la reescritura de una nueva versión; por otro lado, comentarios que hacían referencia a varios y distintos órdenes o dimensiones del relato, quizás demasiadas para una primera interpretación. Veamos algunos de ellos:

Jorge Jiménez comentó el relato de Susana Aimé en estos términos:

Concluida la lectura me animo a expresar que se entiende perfectamente la problemática que se tiene que resolver. Creo que es un obstáculo que aparece siempre que se comienza algo nuevo. En cuanto a dar una opinión referida al estilo de escritura, creo no tener los conocimientos como para fundamentarla técnicamente, lo que sí puedo decir es que me resultó de fácil lectura, entendible sin relectura y muy amena.

Jorge se decidió por realizar, al menos en el inicio del proceso de edición pedagógica, un comentario políticamente correcto, pero que poco le serviría a Susana para emprender una nueva versión de su relato. Por su parte, Susana comentó el relato de Jorge de la siguiente forma:

Sé que esta es la primera versión del relato pero creo que está bastante cuajado y por eso me animo a hacerle los comentarios sin esperar a la segunda versión.

Me gusta el formato del relato, la repetición de "algo pasaba" determina un estilo (en el sentido poético del discurso) y crea expectativas hacia la revelación de un conflicto que tiene su síntesis en el relato en sí de la reunión. El remate final, más allá de ofrecer sorpresa y comicidad (aunque desacomoda y envía a otro lado) es muy válido porque

sintetiza algo que Jorge viene diciendo con mucha humildad y es desde dónde habla y aprecia él lo que va pasando: desde su subjetividad, sus prejuicios, su punto de vista de los hechos. Queda así un final que implícitamente nos dice que siempre habrá más por aprender y hacer...

En otro orden de comentarios:

1) Juntaría en un mismo párrafo al segundo y al primero (para no abusar tanto del "algo pasaba"). Y no dejaría tantas alusiones a sus prejuicios y subjetividad así el relato parece más natural y el efecto buscado no resulta artificial.

2) Trabajaría la expresión al interior de cada párrafo, sin miedo a las palabras más sencillas, frases más cortas. Creo que cuando revise esa versión seguro, naturalmente, pulirá esto.

3) Me hace ruido el párrafo sobre las funciones del auditorio. Lo pondría entre paréntesis porque interrumpe la línea del problema, me parece. En fin, son pareceres, me gustó mucho el relato.

El comentario de Susana, como decía antes, se expedía acerca de variados aspectos, aunque pueden diferenciarse claramente dos tipos de comentarios contenidos en la escrituración de su lectura del relato de Jorge. El primero tiene que ver con una intención de ponderar el formato y la intriga narrativa del texto. El segundo (numerado) apunta ya específicamente a cuestiones que ella propone - en tanto comentadora- modificar, suprimir o ampliar.

Algo llamó mi atención respecto de estos comentarios que cruzadamente se hicieron de manera virtual Jorge y Susana. Ambos no se dirigían al otro -sino a un tercero anónimo- cuando escribían sus comentarios. Este era un rasgo por demás curioso. Más tarde, en el siguiente encuentro presencial, se problematizó esta cuestión: "No estamos acostumbrados a conversar con un colega a partir de relatos"; "Nos cuesta hacerles comentarios a otros, quizás alguno puede tomarlo a

mal”; “¡Ja ja, es cierto! Parece que no le escribiéramos al autor directamente, sino a un tercero. Quizás así se nos hace más fácil, no sé...”.

Todas las interacciones sostenidas hasta este momento, respecto de la conveniencia de dosificar los comentarios, para que no sean ni demasiado diplomáticos ni tampoco asfixiantes, me llevó a que durante el período de tiempo que separaba este encuentro del siguiente, me dispusiera a reflexionar sobre estas cuestiones y llevarlas como un tema para analizar en la reunión con el equipo de coordinación, pues consideré indispensable trabajar con los docentes, durante el posterior encuentro presencial, sobre el ejercicio de comentar y las tareas de edición pedagógica de relatos.

Ese espacio de tiempo me sirvió para madurar algunas percepciones acerca de la lectura, las interpretaciones y la elaboración de comentarios que ya venían haciéndose presentes con fuerza en otros proyectos previos donde desplegamos el dispositivo y que, a modo de gran paréntesis, desarrollaré en los siguientes párrafos. Entendíamos que las diversas posiciones que se configuran en el colectivo (la de pares y la de coordinador) como lectores y comentadores de los relatos enriquecían las prácticas narrativas de los docentes. Por eso, pensamos que era importante hacerlas jugar experimentando –y no modelizándolas- dentro del taller, en función de las dinámicas que el grupo desplegara.

Mis inquietudes referían a cuestiones tales como qué aspectos del relato atender al momento de escribir un comentario, cómo dosificar los comentarios y cómo organizar la escritura de comentarios durante las sucesivas versiones de los relatos.

El desafío tenía que ver con cómo hacer como coordinadora para propiciar y moderar las intervenciones en los relatos de los otros a través de comentarios, y que éstas constituyan un aporte, una colaboración al docente narrador y no que, por el contrario, signifiquen limitar, inhibir o traccionar la escritura del otro. Por

otra parte, frente a la condición de establecer una conversación mediada por los textos, el propio trabajo de mi coordinación se vio tensionado: ¿cómo limitarse a ‘entrevistar’ el relato y no a la experiencia relatada? ¿Cómo no salirse del ‘mundo del texto’? Esto implicaba un trabajo reflexivo importante para que mi propia intervención como coordinadora pudiera potenciar el relato del docente sin colonizarlo con mi propia narrativa. Esta implicancia del coordinador se ponía en juego de forma permanente, pero resultaba improductiva al enfatizar ciertos aspectos del texto sin revisar mis hipótesis interpretativas de una versión a otra del relato y en diálogo con el autor y el colectivo, o al direccionar la narrativa en función de la propia lectura de la experiencia.

Analizando los comentarios que fueron haciéndose entre pares los docentes de este colectivo, avanzamos en una suerte de tipificación de las dificultades que pueden presentar los comentarios cuando sobre exigen al autor o cuando, por el contrario, no realizan aportes para colaborar en la comunicabilidad de los relatos. De esta forma, identificamos que había dos tipos de comentarios. El primero de ellos tenía alguna o varias de las siguientes características: iban por fuera del texto, comentaban o juzgaban la experiencia, el contexto o las decisiones que tomó el docente durante su transcurso. Es decir, introducían hipótesis interpretativas como si fueran elementos tomados del texto, o se abocaban a expedirse simultáneamente sobre varias de sus dimensiones. De esta manera, veíamos que estos comentarios podían abrumar, exigir, sentenciar. A este tipo de intervención lo llamamos *hiper comentario*.

Las cualidades del segundo tipo de comentarios identificado tenían que ver con abstenerse de intervenir firmemente en el texto del otro, indagarlo o sugerirle operaciones de cambio o expansión, lo cual no colaboraba en la apertura de sentidos. La lectura de relatos pedagógicos involucra que a su término se tenga

algo para decir acerca del texto leído. Por ello, a este tipo lo llamamos *hipo comentario*.

A partir de estas reflexiones que este proyecto en particular nos suscitó sobre el momento de la edición pedagógica del dispositivo, reelaboramos una serie de claves y recomendaciones prácticas que habíamos venido forjando a través de los distintos proyectos de documentación narrativa llevados adelante, con el objetivo de presentarlas y tensionarlas con los docentes en el siguiente encuentro del taller.

Se nos apareció con fuerza la idea de que la tarea de edición pedagógica de los relatos era necesario llevarla a cabo sin perturbar, sin perjudicar un texto y en consecuencia a su docente autor. Esto es, implica transformar un texto tanto como su autor lo requiera pero, de ninguna manera, alterar su estilo ni el contenido del relato, mucho menos los variados sentidos que porta y constituye su producción escrita, pues no habría motivos consistentes que justifiquen que la voz del autor sea sustituida por la del editor.

Otra cuestión importante a conversar tuvo que ver con que, aunque todo lo que se trabaje colectivamente en torno a los textos es pertinente, no todo tiene que ser considerado a la hora de la reescritura de una nueva versión. Las sugerencias que ofrece el ejercicio de comentarios quedan a elección del autor: éste las toma, las considera en algún sentido o las desestima.

En el primer momento de dar a leer las primeras versiones de sus relatos en pequeños grupos, los docentes se habían abstenido de corregir o juzgar el texto o la experiencia que el colega disponía en él. Por el contrario, los comentarios dispensados consistieron en elogiar el relato con señales precisas de haberlo escuchado o leído con atención. En ese sentido nos pareció importante alentar este tipo de comentarios, sobre todo ante la lectura de un primer escrito. Partimos de pensar que todos los relatos presentan inquietudes pedagógicas más allá de la

calidad del estilo y el contenido de la historia. En muchos de ellos, percibimos que guardaban la potencia de una experiencia que no se contaba allí y que era necesario desovillar. Poder poner en palabras esto era la manera más cuidada de comenzar a construir una relación productiva y formativa en el colectivo donde todos, en distintos momentos, adoptábamos posiciones diferentes: la de escritores, la de lectores, la de editores. Las sugerencias debían ser propositivas; ni demagógicas ni complacientes. De esto trataban los comentarios que comenzamos a llamar de *tono 1*: aquellos que habilitan la primera entrada al trabajo de edición del colectivo, que promueven lazos empáticos de confianza mutua, que ofician de apertura de la conversación entre autor y comentador. Los comentarios iniciales son una invitación a profundizar el trabajo de indagación, reflexión y escritura, por lo cual deben dar cuenta de una lectura atenta e interesada por parte del comentador, que recupere elementos de interés del texto y ofrezca algunas líneas preliminares de revisión. Las principales inquietudes de los docentes tenían que ver con los aspectos o elementos del texto a atender en los comentarios de tono 1: el tiempo del relato, la posición del narrador, el contenido, el estilo, la trama, la estructura, la construcción de oraciones, la elección de palabras que aparecen en el relato.

Ya echado a rodar el juego de la edición, otro recaudo a tener en cuenta es el de no intentar manipular un cambio porque no gusta o porque no se está de acuerdo con él. Por el contrario, se trata de permitir que la voz del autor fluya evitando influir en demasía. Nuevamente las distintas posiciones asumidas durante el itinerario son centrales: quien lee y edita también escribe su propio relato. Qué propone un editor es relevante pero cómo lo dice es crucial. En el siguiente encuentro con los docentes, presentamos esta problematización sobre la cual estuvimos trabajando en el equipo de coordinación.

En primer lugar, hicimos hincapié en la importancia de que no dejen de tener en cuenta algunas cuestiones a la hora de releer y trabajar con los comentarios recibidos cuando se dispusieran a reescribir el texto en una nueva versión: les recordamos que guarden siempre las versiones anteriores y que también sistematicen los comentarios que van recibiendo, aun cuando estos fuesen orales, pues intentar reconstruirlos por escrito podía ayudar para que a eso tan importante que un colega les dijo sobre el relato 'no se lo lleve el viento'.

En segundo lugar, era importante aclarar que todos los comentarios eran bienvenidos, pero que eso no significaba que todos ellos debieran ser tenidos en cuenta sí o sí por el autor en su texto. El valor primordial de los comentarios era que, antes que nada, los ayudasen a pensar, a darse cuenta de aquellas cosas que suelen darse por sentadas, que están naturalizadas o, tal vez, invisibilizadas en los escritos. Lo valioso de los comentarios residiría en su potencia para provocarnos a pensar si es *eso* lo que verdaderamente quisimos decir con tal o cual frase o palabra, para disparar reflexiones y colaborar en las decisiones de escritura.

En tercer lugar, advertimos preciso esclarecer que, aunque en ocasiones los comentarios estuvieran formulados en forma de pregunta (como el caso del comentario de Eduardo Núñez a Noemí Cavrecich que transcribimos más arriba), esto no quería decir que el autor debería responder a ellas en el relato. Una vez más, enfatizamos que estos comentarios hechos en forma de preguntas tienen la intención de hacer reflexionar: conmover certezas, promover el debate, desentramar problemas, auxiliar a echar luz sobre zonas opacas o poco exploradas del texto o de la experiencia.

En cuarto lugar, señalamos otra cuestión sustancial: era esperable que no pudieran evitar hacer comentarios sobre la experiencia relatada. Sobre todo si se ha vivido o se conoce algo de lo que allí se narra, es posible que se le hagan al relato preguntas interesadas. Pero era cardinal considerar que, más allá de la experiencia que se

cuenta en el relato, los comentarios que se hiciesen tuvieran como meta colaborar con los colegas para que sus textos crezcan y puedan tornarse más comunicables a otros que no han estado 'allí'. Es decir, por el momento era imprescindible centrarse en el relato para ver qué de él es claro y qué no, qué cuestiones sería importante ampliar o expandir y cuáles no aportan demasiado a la intriga narrativa o distraen de lo que realmente se quiere contar, y por tanto sería preferible quitar, además de los cambios que pudieran sugerirse con relación al orden, la estructura, el estilo o la forma del texto⁴⁸.

Nuestra apuesta con esta conversación era acercarlos algunos de los recaudos aprendidos a lo largo de los muchos y variados procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas y los que habíamos tenido la posibilidad de reflexionar en el marco de este proceso en particular. Además, no quisimos dejar de apuntarles -también a modo de recaudo- que a veces es necesario dejar reposar un tiempo el texto antes de arremeter con una nueva reescritura. Tomar distancia, salirse un poco de él, sacar a pasear la mirada, permitiría luego abordarlo con nuevos bríos y, quizás, con nuevas perspectivas e inquietudes.

Pero volviendo sobre los comentarios, aún quedaba por ver qué les había pasado con los comentarios recibidos. Estas eran las cuestiones en las que me interesaba profundizar pues intuía que allí, precisamente, es donde comprendería qué se juega del orden de lo formativo al narrar historias pedagógicas. Noemí Cavrecich señalaba al respecto:

⁴⁸ Las inquietudes en tanto editores referían a cuestiones como: qué aspectos del relato atender al momento de escribir un comentario; qué información solicitar al autor; cómo trabajar con el contexto de la experiencia; cómo organizar la escritura de comentarios durante las sucesivas versiones del relato. En relación con los comentarios al interior del colectivo y durante el proceso de documentación narrativa, las condiciones de posibilidad para la edición de relatos pedagógicos suponen que no hay edición posible por fuera de un texto real. Trabajamos en y sobre el mundo del relato: no se comenta la experiencia, sino el texto. Los comentarios deben 'moverse' en lo que aparece en el texto, lo no dicho, lo naturalizado, los supuestos.

Tanto los comentarios orales como los escritos me sirvieron para ampliar mi relato. Entendí que nosotros escribimos parte de lo que sabemos o de lo que nos sucedió, pero aquel que lee el relato cuenta con la única información que es la que le damos a través de él y, en consecuencia, le quedan muchas dudas de lo que se escribió. Por lo tanto, los comentarios que me hicieron y los que hice fueron preguntas para que se pueda extender la narrativa.

La posición de editor pedagógico: el comentario como herramienta de indagación y de reflexión

Tal como lo anticipaba en el capítulo anterior, donde describí el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas, un editor pedagógico, en este caso, no es alguien externo, que no ha participado del itinerario y que se dedica a la corrección de estilo del texto. Por el contrario, el papel de editor pedagógico solo puede desempeñarlo alguien que ha estado involucrado en todo el proceso, como activo participante; es alguien que pertenece a la misma comunidad de prácticas y discursos y que ha ido ocupando, en distintos momentos, posiciones diferentes: la de docente narrador -indagador de sus propias prácticas-, la de docente lector e interpretador de relatos pedagógicos, la de docente comentador de las producciones textuales de los otros docentes participantes del colectivo y la de receptor de comentarios de otros. Quien funciona como animador de la edición, en este caso la coordinación, es quien promueve este desplazamiento, de autor a editor, y toma como estrategia fomentar un ejercicio específico: hacer comentarios, formular preguntas, inquietudes y estimular el intercambio de comentarios. Susana cuenta qué le pasó con los comentarios que recibió a su texto y, de esa manera, refuerza esta idea con la que veníamos insistiendo respecto del papel del editor pedagógico.

Lo que Mariano Asensio comenta acerca de qué le produjeron los comentarios que habían sido realizados por otros a su relato da cuenta de lo difícil que es quebrar la idea de que la escritura de una experiencia ineludiblemente incorpora elementos que tienen que ver no solo con lo que pasa sino con lo que les pasa –y lo que les va dando que pensar- en ese acontecer vivido. Por otra parte, también da indicios de la presunción de que un texto de experiencia es aquel sobre el que se vuelve infinidad de veces, se repiensa, se enriquece:

Fue muy interesante recibir comentarios a mi primer relato y darme cuenta que yo me limitaba a describir hechos, situaciones, cosas que viví en esa experiencia. Pero yo, y lo que me pasaba a mí, no aparecía. No mostraba allí cuáles eran mis dudas, qué pensaba sobre lo que sucedía. (...) También descubrí y me di cuenta cuán rico podía llegar a ser mi relato y qué frío y “pobre” a la vez estaba redactado. A partir de ello pude observar y enriquecer mi escritura.

Como resalté antes, nuestra intención era indagar cómo es que se daba la escritura co-participada y colaborativa en un colectivo de docentes que, además de indagar sus prácticas, las estaban reconstruyendo narrativamente para, según nuestro propósito, significarlas o re-significarlas. Lo que expresa aquí Renata Cirucci nos daba algunas pistas en este sentido:

Los comentarios orales fueron de gran ayuda para reconocer que mi producción era demasiado técnica y que era necesario graficar con ejemplos concretos aquello a lo que hacía referencia de manera muy general en mi relato. Luego de haber recibido comentarios pude comprender que era necesario modificar mi primera versión para que realmente llegue al lector aquello que deseo transmitir.

Una de las dificultades con la que con frecuencia nos topábamos a la hora de poner en marcha el dispositivo giraba en torno del solapamiento de la narración de la experiencia. Veíamos que los docentes preferían esconderse en descripciones

técnicas e impersonales, hacer una declaración de principios, declamar un deber ser docente donde se diluía, precisamente, la propia significación; es decir, lo que tornaba experiencia a lo sucedido y protagonizado. Y, de ese modo, se desleía aquello que efectivamente querían transmitir, significar como valioso.

Nancy Marchi también aludió a lo productivo que resultaron para ella los comentarios recibidos, ya que colaboraron a tornar su relato más comunicable, más accesible y, al mismo tiempo, hicieron que ganara confianza para emprender nuevas reescrituras:

Me sentí muy cómoda y me dio seguridad. El saber qué entiende o no el otro de lo que quise expresar es un paso previo muy importante que enriquece mi forma de expresarme... Entendí que no todos conocen todo y debo explicar más en cuanto a lugares, intervinientes, situaciones; cosa que yo no hago por miedo a redundar o hacerlo demasiado extenso.

Roberto Salatino manifestó también la potencia de lo colectivo para redimensionar el relato y la fuerza de la edición pedagógica que los colegas operaron en su texto a través de sus comentarios para expandir la descripción de su experiencia:

A partir de escuchar y leer los comentarios realizados por mis compañeros, mi relato tomó otra dimensión, literalmente. Amplié con más texto la descripción inicial de mi experiencia. Fue muy interesante lo que ocurrió con los comentarios, puesto que tanto los escritos como los orales fueron realizados por dos personas diferentes (en tiempo y lugares diferentes) y, a pesar de esto, comentaron lo mismo con diferentes palabras. Cuando terminé de leer mi nueva versión sentí que fui mucho más claro. Sin duda, ¡varios piensan más que uno!

Mónica Saucedo, da cuenta, en cambio, de otros sentires respecto de los comentarios recibidos. Los realizados de manera oral y los elaborados por escrito fueron tomados diferencialmente por esta docente narradora. De esta forma,

nosotros como coordinadores aprendimos algo nuevo: el vigor y la eficacia distintiva que podían cobrar ambos tipos de comentarios:

En los comentarios orales sentí una especie de interpelación. Vale decir, no podía sólo tomar nota y no responder, también oralmente, las preguntas o comentarios que me hacían mis compañeros. En cambio, con los comentarios escritos tomé nota tranquila, sin sentir presión de ningún tipo, sin apuros, para meditar sobre ellos y decidir si quería tomarlos en cuenta en la nueva versión de mi relato. Sentí que era algo para mí.

Como puede verse, hasta el momento los comentarios que venían haciendo a las producciones de los compañeros, tanto orales como escritos, apuntaban al texto en general: a su estructura, a su grado de comunicabilidad, a su estilo. Se tornaba indispensable comenzar a sumergirse aún más en los relatos haciendo comentarios escritos -pero ahora entrelazados en el texto- que permitieran expedirse con firmeza sobre determinadas partes del relato en especial o sobre alguna oración o frase en particular. En otras palabras, era necesario profundizar las acciones de la edición pedagógica de los relatos con el propósito de expandir o ampliar los aspectos que así lo ameritaban; modificar o cambiar aquello que no quedaba claro; suprimir o quitar lo que no aportaba algo sustantivo al relato o se desviaba de su intriga narrativa; en suma, interpelar los sentidos puestos a jugar en el texto.

Tal como advertimos a partir de lo que expresó Susana Aimé relativo a qué le pasó con los comentarios recibidos, era necesario que nuestra conversación girara ahora en torno de algunas cuestiones medulares para el proceso de documentación narrativa: la doble posición de autor y de comentador de relatos pedagógicos (como emisor de comentarios, pero también como receptor de comentarios); el rol de indagador de la propia experiencia y de la de otros; y sobre las reflexiones suscitadas respecto del modo en que los comentarios y sugerencias recibidos (tanto de la coordinación como de los otros docentes) tuvieron o no lugar en la reescritura de los textos.

De este debate surgieron interrogantes muy potentes para repensar entre todos esta etapa crucial del proceso de documentación narrativa: cómo hacer sugerencias y comentarios a otro colega sin ofender y cómo procesar emocional y cognitivamente las sugerencias propuestas. Las conclusiones de este momento tuvieron que ver con el plus que aportan los comentarios de otros docentes en tanto suman sentido, comunicabilidad y comprensión a los propios textos, y también aludieron a que los lazos de confianza y las relaciones empáticas que puedan establecerse entre los docentes son determinantes en el proceso de edición de los relatos⁴⁹.

A continuación, se dio lugar a una ronda de lectura de la nueva versión de los relatos y al intercambio de comentarios orales sobre los mismos. Seguidamente, el trabajo fue de a pares con la intención de hacer comentarios escritos en virtud de las notas y apuntes realizados en torno a la nueva versión del texto que cada uno había dispuesto en la ronda de lectura, y retomando además las cuestiones sobre la edición pedagógica que habían sido conversadas anteriormente. Luego, en plenario, se dio paso a una ronda de intercambio y conversación sobre la propia experiencia de escritura. Es decir, de cómo el proceso de documentar narrativamente sus experiencias de articulación iba siendo potencialmente formativo y fortalecedor de sus prácticas pedagógicas. Interesaba conocer cómo el trabajo colectivo iba repercutiendo en el propio proceso de reflexión e indagación

⁴⁹ Los colegas posicionados como *comentadores* entrelazan una “comunidad de atención mutua” en tanto pertenecen a la misma comunidad de lenguajes, discursos y prácticas profesionales; tienen un dominio amplio y generoso del contexto, de los sucesos que se cuentan y toman una posición distante del texto. Sin embargo, a lo largo de los encuentros fuimos observando que estas condiciones no garantizan la elaboración de comentarios potentes, sino que resultaba necesario además realizar ciertas “operaciones”: la lectura atenta y el análisis del texto (*desmenuzar, examinar, descomponer* el texto); la elaboración de hipótesis interpretativas y la formulación de preguntas (*unir, juntar, recomponer*) a través de la elaboración de un comentario devenido de la escritura de la propia lectura del relato. Y esto con dos propósitos: para colaborar con el autor en abrir sentidos sobre lo dicho, lo naturalizado, lo insinuado y para poner a jugar las propias hipótesis interpretativas y reformularlas. Este trabajo fue impulsado desde la coordinación sostenidamente, aunque no estuvo exento de dificultades.

a través de la escritura. Una pregunta específica se orientó en este sentido: interesaba preguntarnos nuevamente, ¿qué me pasó con los comentarios a mi texto? Miguel Pérez Amicone escribió de esta forma cómo los comentarios recibidos lo provocaron a reflexionar y cambiar la experiencia identificada para narrar, que ya se encontraba en franco avance de escritura, por otra que fuera para él más significativa:

Si bien al principio armé un relato que me conmovió y me resultaba una experiencia importante *socialmente*, al chequear algunos puntos que me quedaban oscuros, *me di cuenta que no era tan así como yo la había entendido*. Debo reconocer que la descarté y se enfrió mi poca inspiración para la narrativa. Luego traté de armar desde cero otra experiencia... (Itálicas mías)

Es interesante observar en lo que escribe Miguel cómo ha recreado sentidos a partir de nuestra propuesta de que elijan una experiencia pedagógicamente significativa para ellos. Para él, lo pedagógicamente significativo sería lo socialmente importante. Pero también es sugestivo encontrar aquí de qué modo los comentarios que recibió de sus compañeros le entregaron pistas para determinar que lo escrito hasta el momento no era lo que él quería contar y decidió que la experiencia a documentar debía ser -y terminaría siendo- otra. Este aparente retroceso no es tal y tiene la potencia que le da el hecho de haber sido procesado en el colectivo.

Por su lado, Eduardo Núñez escribe lo que le han posibilitado los comentarios de la siguiente manera:

De todas formas, los comentarios escritos me parecieron mejor pensados y un poco más comprometidos que los orales. Además, al tenerlos por escrito, y leerlos con un poco más de tiempo, hicieron que pueda reflexionar, elegir las palabras que iba a utilizar y lograr al escribir sintetizar mejor un pensamiento. La mecánica de lectura -

comentario me sirvió para pulir el trabajo, conocer las posturas de los compañeros y entender cuáles son los horizontes comunes de producción.

Renata Cirucci da cuenta de la sorpresa que le provocaron los comentarios de sus colegas y que la mueven a reflexionar en torno de la experiencia narrada:

Creo que es una instancia (la de recibir comentarios) donde se revelan muchas cosas. Cuando leí los comentarios escritos que me habían hecho, descubrí que ciertas frases abrían puertas de curiosidad para el resto. ¡Una palabra puede disparar más preguntas que un texto entero!

Reescrituras, relecturas y nuevos comentarios

Les pedimos que durante el trayecto virtual que seguía se dispusieran a encarar la reescritura del relato -hacia una segunda versión- tomando en cuenta las cuestiones surgidas de nuestra conversación y los comentarios. Transitar la reescritura de un texto suele no ser del todo sencillo; por eso, les sugerimos que nos escribieran para consultarnos cualquier inquietud que les surgiera. La idea era que pudieran enviar esta nueva versión para que, a partir de ese momento, se diera comienzo a una segunda ronda de lecturas y comentarios. Esta vez, se trataría de comentarios entretnejidos en el texto, los que llamamos *comentarios de tono 2*. Este tipo de comentarios son los que ingresan en extensión y profundidad en el texto. Vienen a provocar modificaciones al interior del relato escrito; no son comentarios generales o integrales, sino específicos; atraviesan la versión del autor. Se realizan a través de la formulación de preguntas, de observaciones ajustadas, de consultas puntuales; sugieren la modificación de imprecisiones o el cambio de oraciones confusas por construcciones más claras. Tienen como propósito detenerse particularmente en alguna parte, frase o palabra puntual del

relato para ayudar al autor a tornarla más clara, más comprensible, lo interpelan en aquello que su relato dice y no se comprende, lo tensionan como una indagación interesada. Hurgan colectivamente aquello que resuena por exceso, por ambigüedad, o porque la omnisciencia del autor deja por fuera a los lectores. En otras palabras, los comentarios de tono 2 implican las operaciones de: *expandir*, *repreguntar*, *molestar*, *inquietar*; *censurar*, mostrar redundancias, impertinencias; y *permutar*, hacer propuestas de cambios, ponderaciones. No se trata meramente de un orden o secuencia a ser aplicada (primero tono 1, luego tono 2) sino que los tonos invitan a pensar diferentes modos de acercamiento e intervención en el relato, moderados según los ritmos y avances del colectivo en su apropiación y tramitación del dispositivo y en su conformación como comunidad de atención mutua.

En el relato de Diego Sánchez de Tejada, que él comenzó titulado “De cómo se construyeron las pirámides” y finalmente retituló “De cómo se construyeron las pirámides y de cómo las reconstruimos”, podemos ver los comentarios que sus colegas le hicieron en las distintas versiones de su texto y cómo, de esta forma, su relato va creciendo y tornándose más denso reflexiva y significativamente. Por razones de espacio, transcribo su versión 2 en una nota al final del capítulo, con algunos de los comentarios de tono 2 que recibió de los participantes del colectivo, entrelazados en el texto. En este caso, los comentarios que tienen que ver con *expandir*, *ampliar*, *completar* o *extender* el texto^{iv}.

En otros relatos hemos visto que los comentarios de este tono fueron realizados con otros dos objetivos: que el texto se aliviane, es decir, quitar redundancias, reiteraciones o cuestiones que se ramifican y no remiten a la cuestión; y que algo del texto sea permutado, modificado, es decir, cambiar de lugar párrafos o palabras para lograr el encadenamiento de ideas, alcanzar mayor fluidez o maximizar el ritmo del relato.

Luego de esta etapa, en la que los docentes siguieron escribiendo nuevas versiones de sus relatos, nuestros esfuerzos desde la coordinación estuvieron dirigidos a hacerlos avanzar hacia una versión que llamamos *preliminar*. La intención era que los docentes fuesen definiendo aspectos cualitativos estratégicos de sus experiencias en vistas a reconstruir los saberes pedagógicos puestos en juego en ellas. Se acordó realizar una ronda virtual de lectura de todos los relatos en el actual estado de avance con el propósito de reflexionar sobre los aportes que la lectura de los relatos de los colegas podría traer a la propia escritura de la versión final del relato. No me detendré aquí en este tipo de comentarios, a los que incipientemente hemos llamado de *tono 3*, pues no han podido ser abordados en toda su dimensión en este trabajo y porque además serán objeto específico de un estudio futuro que es mi propósito encarar una vez finalizada la presente tesis. Baste decir por el momento que los comentarios de tono 3 son aquellos que los participantes del colectivo realizan a un corpus de producciones textuales y que dicen algo sobre un conjunto de relatos terminados a la espera de su publicación o ya publicados. Estos comentarios aportan una visión panorámica de los resultados del dispositivo desarrollado y pueden ser, eventualmente, aportes críticos para ser utilizados, por ejemplo, en nuevos procesos de documentación narrativa de experiencias en los distintos momentos de su itinerario. Es decir, pueden ser aprovechados para hacer una nueva ronda de identificación y selección de experiencias; pueden informar procesos de edición pedagógica o convertirse en tematizaciones pedagógicas que disparen conversaciones y debates para otras estrategias de formación o desarrollo profesional de docentes.

Pero era momento de progresar con los comentarios finales que aportamos desde la coordinación a cada relato individualmente. Esta vez se trató de comentarios entrelazados o entretejidos en el texto, sobre aspectos o cuestiones puntuales de algunos pasajes. Durante el trayecto virtual advertimos que los relatos denotaban

un desarrollo importante, pero no nos parecía acertado que intentáramos apurarnos para llegar a tener una versión final. Sí considerábamos muy importante que pudieran adelantar para ese momento hacia una versión lo más acabada posible que retome los comentarios realizados en esa instancia virtual⁵⁰.

Hacia la publicación y circulación de los relatos de experiencia pedagógica producidos en el Taller

Mientras tanto, pedimos a los docentes trabajar, de forma individual y sobre el propio relato, en la aplicación de un protocolo de orientación para la edición pedagógica de relatos. Se trata de un instrumento que habíamos construido hacía tiempo para un proyecto específico que tuvo alcance nacional y un gran componente de virtualidad en su desarrollo. No es que este protocolo definiera a priori criterios en los que debían encajar los relatos, sino que fue rediseñado y redefinido por el equipo de coordinación contextualizadamente para cada caso en particular, a la luz de cómo había acontecido el despliegue del dispositivo.

Sabíamos por experiencias anteriores que su utilización traía algunas dificultades en tanto que la nueva reescritura del relato que se operaba luego del trabajo con el protocolo muchas veces se orientaba en función de los criterios allí dispuestos y, aunque no era esa su intención, traccionaba los textos hacia lugares y sentidos que no estaban contenidos en las anteriores versiones. No me detendré en esta cuestión, pero sí diré que fue en este proyecto donde descubrimos en toda su

⁵⁰ En este apartado no seguiré ejemplificando los comentarios que tuvieron lugar en estas instancias, pues en el próximo capítulo me abocaré a dar cuenta de ellos al encarar en profundidad el despliegue de una clínica de edición pedagógica con uno de los relatos producidos durante el transcurso del taller.

dimensión que el trabajo con este instrumento no terminaba de ‘hacernos sentido’⁵¹. Sin embargo, ha sido muy provechoso para que reflexionemos en el equipo acerca de la necesidad de pensar de nuevo, de otro modo, el momento de la publicación y su importancia en el dispositivo. En otras palabras, este momento cobró otra dimensión a partir de descubrir que éste también era un momento formativo de relevancia y significatividad dentro del dispositivo, en tanto que permitía al colectivo asumir otras tareas y, de esa manera, fortalecerse en tanto colectivo que define, reflexiona y debate acerca de los modos más pertinentes de inscribir su palabra y saber pedagógicos en el espacio público. A partir de ello, otras estrategias fueron tensionando la manera en que habíamos intentado trabajar en torno de este momento del itinerario de documentación narrativa y advertimos la necesidad de pensar el armado de una suerte de *comité editorial* con representantes del colectivo, de la coordinación y de los referentes institucionales del caso.

Si bien se asomó en el horizonte la idea acerca de la posibilidad de constituir un Comité Editorial con integrantes del colectivo de docentes, de la dirección de la Fundación UOCRA y del equipo de coordinación del Seminario que trabajara con vistas a producir los criterios de publicación de los relatos generados, no hemos podido experimentar la constitución de un comité editorial en el proyecto que

⁵¹ Como mencioné, la utilización de un protocolo de edición de relatos pedagógicos tuvo lugar en un proyecto específico, de escala nacional, en el que pusimos en marcha el dispositivo. Y surgió como respuesta a una demanda asentada en la ansiedad que imprimía la tarea de edición en coordinadores con los que nos encontrábamos solo virtualmente. Si bien los protocolos tienen ventajas, aquí sus límites se hacían más visibles: sabíamos que contar con un instrumento modelo que presente requisitos generales no resolvería la edición pedagógica, ya que sus parámetros de intervención no son simples ni mecánicos. No todos los relatos tienen las mismas necesidades de edición. La manipulación solapada de estos formatos de orientación (los protocolos) puede sesgar la producción de los relatos en sentidos pedagógicos contrarios a su apuesta. Durante la edición, leer bajo la misma lente y proponer orientaciones regulares en la variedad de relatos podría, aplicados estos en exceso, provocar un estilo uniforme en los textos.

analizo en este trabajo. Sin embargo, viene siendo ensayado incipientemente por el equipo en otros proyectos puestos en marcha recientemente⁵².

Finalmente, el momento cúlmine del Taller consistió en la realización de un ateneo con algunos invitados, en el cual se compartieron los relatos en su versión final. Se trataba del primer momento en el que los relatos salían a la luz, sin el amparo o la protección del colectivo que los había hecho crecer y desplegarse. La actividad se centró en la lectura y la conversación, el intercambio y la interpretación entre colegas en torno al saber producido y recreado en los textos. En un primer momento, se desarrollaron *miniateneos* (de 3 ó 4 personas) en los cuales se leyeron y comentaron oralmente los relatos en los pequeños grupos, para pasar luego a la lectura de algún fragmento (seleccionado por cada autor en virtud de la significatividad atribuida por él mismo) de todos los relatos. Finalmente, abrimos una conversación a partir de la presentación de un análisis interpretativo del corpus de los documentos narrativos en el que habíamos venido trabajando los miembros del equipo de coordinación. Dicha lectura analítica de los relatos fue desarrollada a través de un proceso sistemático, colectivo y colaborativo e intentó dar cuenta de la experiencia vivida y narrada por los docentes a través de la reconstrucción de algunas tematizaciones o núcleos de sentido.

A partir de las tematizaciones pedagógicas presentadas por el equipo de coordinación se desarrolló una intensa conversación en la que estas hipótesis interpretativas comenzaron a ser tensionadas con las propias interpretaciones de los docentes narradores. Lamentablemente, este trabajo -que requería de más encuentros del colectivo- no pudo continuarse, pero descubrimos que era necesario darle un lugar importante en el dispositivo, más allá de que nuestras

⁵² A su vez, esta cuestión en particular está siendo objeto de estudio de la tesis de maestría de otra de las integrantes de nuestro equipo, Yanina Caressa, cuyo título es "La construcción social del cambio educativo. La investigación-formación-acción y las transformaciones de la práctica docente: un estudio en el cuerpo de inspectores de la Provincia de Buenos Aires".

hipótesis interpretativas mediaron permanentemente todo el proceso en cada uno de los diferentes momentos del dispositivo, actuando como comentarios para la reflexión y las reescrituras.

Por último, y ya cercanos al momento final del itinerario de documentación narrativa, el de publicación y posterior circulación de los relatos pedagógicos, se debatieron colectivamente algunos criterios y pautas de edición para la publicación impresa del cuerpo de relatos pedagógicos escritos por los docentes de formación técnico profesional y de formación general involucrados en el proyecto. Aquí otras cuestiones entraban en juego: del ámbito colectivo, empático y amparado que nos ofrecía el trabajo al interior del taller, los relatos pedagógicos producidos pasaban ahora a ser leídos con criterios institucionales. En este marco, tampoco queríamos dejar la edición de estilo de los textos librada a la suerte de un 'extranjero'. El compromiso de la coordinación para la publicación de las producciones de los docentes involucraba también el cuidado de ellos en tanto autores transitando sus primeras lides en este terreno. Por eso, ese trabajo de corrección de estilo fue abordado por la responsable del Área de la Fundación UOCRA que había impulsado el taller y por mí como parte del equipo que lo coordinó. Esta mediación entre escritores y editorial fue de vital importancia para que la publicación de los relatos refleje su proceso de producción.

Los documentos narrativos de experiencias pedagógicas producidos (es decir, los resultados y productos concretos de ese proceso de documentación narrativa protagonizado por los docentes que participan del proyecto de articulación) forma parte de una de las publicaciones que la Fundación UOCRA ha decidido poner en circulación⁵³. Allí pueden encontrarse los quince relatos de experiencias cuya edición pedagógica fue analizada aquí y fue realizada conjuntamente por los

⁵³ Se trata del libro "Articulando historias y vivencias. Relatos de educadores de articulación: Formación Profesional y Educación Secundaria", publicado en el año 2012 por Aula y andamios editora.

docentes investigadores con la orientación y el acompañamiento del equipo de coordinación- investigación del cual formé parte.

En el siguiente capítulo, y con el propósito de analizar las transformaciones que se van operando a lo largo de las distintas versiones de un relato -que entiendo dan cuenta de la reflexión y la formación que acontece durante su escritura en colectivos- desplegaré una clínica de edición pedagógica sobre uno de los relatos de ese corpus.

Notas al final

I Copio aquí extractos de los primeros párrafos con los que comienzan los relatos “De cómo llegué hasta aquí” de algunos de los participantes del taller, indicando cuáles han sido los distintos puntos de partida, en el tiempo, desde los cuales han llegado hasta esta propuesta del “Taller de Documentación Narrativa de Experiencias de Articulación entre la Formación Técnico Profesional y la Formación General”.

Mariano Asensio optó por partir desde su llegada al proyecto de articulación:

Metiéndome un poco más dentro de mi llegada aquí, puedo observar que luego de un secundario bastante tedioso, sobre todo por los profesores, y un estudio universitario que cambió mucho mi forma de ver las cosas, mi llegada al proyecto se dio gracias a las buenas referencias de familiares y amigos que le dieron a Roberto, director del CFP 401, y a Nancy, coordinadora del proyecto de terminalidad secundaria que se dicta en la subsede del CFP de UOCRA Avellaneda. Había para cubrir un par de horitas (dada la ausencia de profesores para la materia Organización y Administración de Empresas) y, según creo yo, ellos vieron en mí un potencial como docente que yo nunca imaginé que podía llegar a tener.

Roberto Tranquillo significó crucial su punto de partida con su llegada como docente a la educación técnica:

Soy Roberto Tranquillo. Empecé a trabajar como docente en una escuela técnica del CONET en el año 1977. Dentro de los cursos de capacitación que realicé estaba el de Formación de Instructores para Formación Profesional. Luego en la Media 2 de Wilde, donde llegué a ser Regente, y en el medio de esto comencé a trabajar en Formación Profesional como Instructor de electricidad (1981). Después de otras escuelas y otros cargos jerárquicos, concursé para el cargo de Inspector a Nivel Provincial tres veces. Habiendo salido primero en orden de mérito las tres veces, nunca acepté los cargos. Había algo que era mi verdadera vocación: formar para el mundo del trabajo. Y ahí comencé mi carrera, ocupando distintos cargos hasta que en el año 1986 concursé por el cargo de director del CFP 13 de Avellaneda, hoy 401. En ese momento no teníamos edificio propio. La DGE alquilaba una casa tipo chorizo en Dock Sud que se encontraba en muy malas condiciones edilicias. Mi primera meta fue conseguir un edificio propio.

Renata Cirucci y Susana Aimé eligieron contar cuáles fueron sus motivaciones para acercarse a la educación de adultos:

Cronológicamente, el camino que me condujo hasta acá es el siguiente: me recibí de profesora de Inglés en el año 2005. Trabajé en colegios privados y fue tal mi decepción por esas malas experiencias que dejé de lado mi vocación por un tiempo y trabajé dos años como secretaria en un centro médico. Recién en el 2008 me permití trabajar en escuelas del Estado. Al año siguiente tuve mi primer grupo de adultos en turno noche y con ellos descubrí cuánto disfrutaba trabajar. Es así que cuando surgió la oportunidad de trabajar en el C.E.N.S. N° 453 y el C.F.P. N° 401, a fines del 2009, acepté el reto. (R. Cirucci)

Soy profesora de Lengua y Literatura desde hace 20 años, elegí trabajar con adultos porque yo cursé la carrera siendo adulta, muy adulta, y decidí que quería acompañar a otros como yo en sus primeras y/o, sobre todo, segundas oportunidades de formación. Por eso trabajo en el profesorado donde me formé y en los CENS. (S. Aimé)

Manuel Sánchez escogió remontarse hasta su infancia para dar cuenta de cómo llegó hasta aquí:

Apenas tenía cinco años cuando mis padres me trajeron a Buenos Aires, como todo laburante golondrina que emigra en busca del empleo. El trabajo de la zafra en su primera etapa es exigente al extremo. El niño pasa de alcanzar los alimentos al padre en el surco y, cuando cumple los diez años, sube de categoría acompañándolo a pelar cañas y juntar la maloja a las tres de la mañana. La falta de pago a sus jornales los animó a salir de los cañaverales del sur de Tucumán. Esta es una de las formas de perder la identidad con la tierra.

Noemí Cavrecich, en cambio, ancló el comienzo de su historia en sus inicios como docente:

En julio de 2004, luego de concurrir regularmente a los actos públicos en Secretaría de Inspección, aparecen varias horas de la materia "Economía" para cubrir cursos del CENS 405 "La Cantábrica".

Ese día no fui personalmente a tomar horas, sino que mi representante fue mi hija (profesora en Economía como yo). Según su relato ella pensó: "Si puedo, le tomo esas horas a mamá. ¿Qué significará la sigla CENS?". Aclaro que hicimos el profesorado juntas.

Llegado el momento de asignar las horas, y dado mi escaso puntaje, logró tomar sólo dos cursos (que fueron los que dejaron otros colegas): 1°3° y 1°4° de Economía y Procesos Productivos, en el turno vespertino.

En esa misma jornada, papeles en mano, me presento a la escuela. Lo recuerdo como si fuera hoy y ya pasaron casi 6 años. Entro a la institución y me recibe una persona, que hoy es un amable compañero pero que en ese momento me sorprendió por su seriedad y su carácter poco comunicativo.

Nancy Marchi, por su parte, prefirió empezar por su elección por la docencia:

Ser docente... ¡Qué hermosa labor! ¡Qué tarea tan digna! ¡Poder ayudar a la formación de otros! Ser ejemplo a seguir o a no seguir.

Desde muy pequeña descubrí mi vocación, pero como la vida nos lleva a veces por caminos que no pensamos transitar, recién a los cuarenta y tantos años pude recibir mi tan ansiado título de Profesora en Economía y Gestión. ¡Qué alegría! No importa donde lo ejerza -pensé- ¡Quiero ser docente! ¡Me encanta ser profesora!

II Transcribo aquí dos ejemplos de los primeros ejercicios de escritura autobiográfica (realizados bajo la consigna de que cuenten *cómo llegaron hasta aquí*). El primero de ellos se corresponde con lo que señalé acerca del tono más personal y subjetivo de los relatos de docentes de la formación profesional. El segundo, con los rasgos más impersonales y formales de los docentes de la formación general:

Apenas tenía cinco años cuando mis padres me trajeron a Buenos Aires, como todo laburante golondrina que emigra en busca del empleo. El trabajo de la zafra en su primera etapa es exigente al extremo, el niño pasa de alcanzar los alimentos al padre en el surco, y cuando cumple los diez años sube de categoría acompañándolo a pelar cañas y juntar la maloja a las tres de la mañana. La falta de pago a sus jornales los animó a salir de los cañaverales del sur de Tucumán. Esta es una de las formas de perder la identidad con la tierra.

El famoso asentamiento “Villa Corea” de José León Suarez nos recibió con los brazos abiertos (se cumplen dos condiciones básicas para ingresar a él: primero llega el necesitado y después el malandra). Allí, la vida diaria fue durísima para los integrantes del asentamiento. Los niños vivían midiendo el largo de sus espolones, como si se tratara de futuros gallos de riñas; a su alrededor no faltaba el tajo de una cuchillada o el humeante caño de un fierro. La triste estadística de esa camada de niños nos dice en la actualidad que sobrevivimos cuatro pibes por salir a tiempo de la sepultura (a los que quedaron los mataron las balas de la policía o se mataron entre ellos por algún reparto).

A mí familia nos posibilitó la salida de la villa la gestión de Don Silva, un martillero delgado y de bigotes canosos que siempre usaba un portafolio marrón cuarteado por el tiempo y que combinaba con un traje oscuro lustroso por las mil planchadas. En mis recuerdos siempre le rindo homenaje por sus dos loables tareas: vendía terrenos legales y con ellos sacaba a la gente de la sumersión.

La obtención de una beca del Instituto Politécnico Bunge y Borg, y la educación recibida en el seno de mi familia, mejoraron mi madurez intelectual y hoy puedo decir que soy un buen embajador de mis padres. Más tarde vinieron otras capacitaciones y la participación activa en el bien común.

Cuando me integré a la docencia, pedía salir a las zonas periféricas; nadie mejor que el que vivió la pobreza por dentro para reconocer las necesidades de las personas marginadas.

Hoy, llego como participante del curso de Electricidad en el proyecto de articulación de UOCRA entre el CENS N° 451 y el CFP N 401, y me parece muy viable el proyecto con esta nueva modalidad (en las obras de construcción es vox pópuli que los arquitectos e ingenieros no saben tomar bien un nivel de agua o una plomada, y el perfil futuro de nuestros alumnos apunta a estas carreras).

Creo que también hay que mejorar las estrategias del proyecto, por ejemplo: las capacitaciones constantes anuales; el seguimiento más profundo de la integración de los cursos; la documentación definitiva de todo el proyecto y con la puesta en marcha de todos los cursos; la difusión nacional del proyecto, y otras más que seguro van a surgir... Hoy estoy aquí y quiero seguir sumando posibilidades a la educación.

Manuel Sánchez

Docente CFP N° 401

Partido de Malvinas Argentinas

Pcia. de Buenos Aires

Mi nombre es Mónica Saucedo, Directora del C.E.N.S. N° 35 y responderé a la consigna pedida, de cómo llegué hasta aquí.

La articulación fue al comienzo sólo un rumor. En 2007, como docente del C.E.N.S. 35 había escuchado sobre la posibilidad de que el C.E.N.S. se mudara del edificio de U.P.C.N. y articulara con el C.F.P. de U.O.C.R.A.

La licencia de la Directora titular al año de asumir me permitió, ya desde el cargo directivo, llevar a cabo la corporización de lo que, en su momento, sólo había sido un rumor.

Es así que el 2008 constituyó el inicio del tránsito de lo que para Ciudad de Buenos Aires sería una “innovación” y para mí, un desafío.

¿Cómo se instrumentaría? ¿Cómo nos organizaríamos? Era un enigma. Se trataba de un nuevo rol profesional para mí: el de gestión, pero además con el agregado de la articulación, experiencia única en Capital Federal.

Sin embargo, todo lo fuimos definiendo y perfilando en función de los objetivos propuestos y las características que requiere una realidad propia de la Ciudad de Buenos Aires, del turno mañana.

Finalmente, entre la incertidumbre y la adrenalina que genera lo nuevo, lo desconocido, fui atravesando esta experiencia de gestión.

Mónica Saucedo
Directora del C.E.N.S. N° 35
C.A.B.A

III Esta es la primera versión del relato de Noemí Cavrecich, la cual reproduzco en su totalidad:

¿DOCENTE DEL CENS, DOCENTE DEL CFP O SIMPLEMENTE DOCENTE?

Desde muy pequeña, en el patio rojo de mi casa formaba a los alumnos inexistentes y levantaba una remera de mi hermano atada a un palo de escoba, que hacía de bandera y, obviamente, yo era la maestra. Tendría siete años aproximadamente, y creo que allí descubrí mi vocación. Pero la vida nos lleva a menudo por caminos que no pensamos transitar y pasaron distintos momentos, buenos y de los otros, y pasaron muchos años, cuarenta y tantos, hasta que por fin pude recibir mi tan ansiado título de profesora en Economía y gestión de organizaciones.

Al cabo de un corto tiempo pude tomar horas de Economía en el CENS 455 “La Cantábrica”, en formación general. Creo haber realizado mi trabajo con mucha pasión, tratando de recordar lo aprendido en el profesorado: “Que la enseñanza-aprendizaje circule en el aula”, “Clases dinámicas, por favor”, “Atendamos el interés del alumno”, “El currículum es abierto y flexible”, “La clase es autónoma”, etc., etc., etc. Era todo un desafío y pensé que ése era mi deber, lo que siempre soñé. Mi compromiso era con el alumno en el aula.

A medida que pasaban los días me familiarizaba con el lugar y me informé que en el mismo espacio físico del establecimiento compartían -y lo hacen hasta hoy- el CENS 455 y el Centro de Formación Profesional 405. En realidad, los directivos lo consideran como una única institución, pero los docentes que recién habíamos llegado poco entendíamos de los manejos administrativos, y por los pasillos nos saludábamos distraídamente docentes de una y otra institución educativa.

Un profesor de formación profesional de Instalaciones sanitarias, al que apodaban “El piojo”, que estaba acostumbrado a realizar cenas con sus colegas cada tres o cuatro meses, decidió un día invitar a uno de estos eventos a los nuevos profesores del CENS. Lo distante de la relación se notaba hasta en las ubicaciones que ocupábamos en la mesa. Por un lado unos, todos juntos, y por el otro lado otros, también todos juntos. ¡Qué escena tan paradójica tan cerca y tan separados! ¿Sería que llegamos a incorporarnos a un grupo que ya estaba formado y no supimos adaptarnos? ¿O sería que el grupo originario no aceptaba nuevos miembros?

Por allí escuché a un profesor decir que como había dos administraciones distintas y los objetivos eran diferentes... ¡y qué se yo qué cosa! ¡Me resisto a pensar eso! Los objetivos de cualquier docente son los mismos, pensé. Otras veces se levantaron opinando que los “nuevos” creen ser superiores porque tienen título docente, pero nosotros somos “idóneos” o “No voy más a las cenas, ¡si me siento un sapo de otro pozo!” ¡Tantas voces disonantes, incapaces de evitar y/o terminar con el conflicto!

A fines de 2007 nos sorprende la noticia de que una nueva modalidad de estudio trae aparejada una integración de conocimientos entre formación profesional y formación general. Por lo que fue necesario realizar reuniones de capacitación, charlas, debates, orientación por parte de curricularistas para que cada uno de los docentes pudiera adaptar sus contenidos a lo que la nueva metodología de estudios requería.

¡Un nuevo desafío! ¿Cómo poder adaptar los temas prioritarios de mi materia a los objetivos de esta modalidad? ¿Cómo consensuar con el resto de los compañeros qué contenido dar, o cómo darlo, con qué estrategias o con qué significatividad?

Pasé entonces por la rara situación de sentir que volvía al profesorado, que era necesario replantearme mi práctica docente y repreguntarme: ¿Qué quiero que los alumnos puedan lograr con estos temas que seleccioné para tratar en esta clase?

La respuesta no dependía sólo de mí. Pude entender que mi autonomía docente no era tal cual nos la habían grabado en el profesorado, allí no aparecían palabras como “articulación”, “pareja pedagógica”, “integración”.

La respuesta, el objetivo, los contenidos elegidos dependían de la necesidad del curso, de lo apropiado para la carrera en pos de la defensa de los intereses de los futuros egresados y por el bien de los alumnos; el qué hacer debía decidirse en conjunto, los docentes de formación general y los docentes de formación profesional. Allí estábamos de acuerdo todos los profesores, porque el bien del alumno y en pos del sistema educativo los objetivos docentes nos convocaban.

La escena dejó de ser paradójica, ahora estábamos cerca y trabajando juntos. La relación dejó de ser distante, era necesario ponerse de acuerdo. Era imprescindible el diálogo entre pares, el consenso entre docentes de diferentes áreas. Era preciso acordar con los docentes idóneos de formación profesional qué preparación general necesitaban los estudiantes como base para interpretar los conocimientos específicos que les serían impartidos en los talleres.

La comunicación rompió el hielo y la pasión que caracteriza a todo aquél que se da a la hermosa tarea de enseñar hizo el resto.

Seguimos perteneciendo administrativamente a dos instituciones diferentes y tenemos preparaciones distintas, pero nos une y nos iguala la hermosa tarea de impartir enseñanza y de recibir aprendizajes a diario.

Ya no docentes del CENS y docentes del CFP, ahora simplemente DOCENTES.

En la última cena de camaradería (así la llaman) nos ubicamos alrededor de las mesas en un lugar al azar, lugar que fue mutando a lo largo de la noche. Algunos cocinaron, otros servían, todos reíamos.

IV Transcribo aquí, a modo de ejemplo, algunos comentarios de tono 2 al relato de Diego Sáez de Tejada, docente investigador que participó de todo el itinerario de documentación narrativas de experiencias pedagógicas del Proyecto de Articulación entre la formación general y la formación profesional. Si bien este relato se construyó a lo largo de cinco versiones sucesivas, dispongo aquí solo los comentarios que le fueron hechos por los otros participantes del colectivo y por la coordinación a su versión 2 (para que estos sean distinguidos, fueron dispuestos en letra mayúscula):

DE CÓMO SE CONSTRUYERON LAS PIRÁMIDES

Al comenzar el ciclo lectivo 2009 y a poco de acceder a las horas de 1° C me interiorizo que la orientación del mismo es “en construcción” y debía articular mi programa a la misma. ME PARECE QUE SERÍA IMPORTANTE DESCRIBIR, QUIZÁS EN NOTA AL PIE, EL PROYECTO DE ARTICULACIÓN, PUES SI NO, PARA ALGUIEN QUE ESTÁ FUERA DEL PROYECTO NO SE ENTIENDE. UNA CONSULTA, ¿CÓMO JUEGA EN EL PROYECTO LA ORIENTACIÓN QUE TENGA EN CADA CASO? (COMENTARIO DE LA COORDINACIÓN).

1 C era un curso muy reducido, no llegaban a 10 alumnos y de ellos solo dos superaban los 25 años de edad. En su mayoría eran adolescentes de entre 18 y 21 años de edad, más parecidos a los alumnos del secundario común en el que trabajo a la tarde que a adultos con un objetivo de estudio claro, convencidos de seguir la orientación.

Corría el mes de abril y comenzamos a ver el tema de las primeras civilizaciones y a desarrollar el Egipto antiguo, y pensé en las pirámides. Para mí era un desafío articular el tema con la orientación ¿Qué sabía yo de construcción? ¿Y si me mando cualquiera?

Muchas veces trabajé y reflexioné sobre las pirámides, sobre el período en que fueron construidas, el espacio geográfico, las funciones que cumplían y hasta incluso la mano de obra que se utilizó. Pero, ¿qué materiales de construcción se utilizaron?, ¿y las herramientas?, ¿hay planos antiguos que señalen cómo se construyeron? Todas esas eran cuestiones a aprender por mí.

Les propuse a los alumnos trabajar sobre el tema y comenzamos a buscar información sobre el mismo. Aporté lo que sabía sobre el significado y la función de las pirámides y les animé a que investiguen datos sobre los aspectos técnicos de la construcción de las mismas. SERÍA BUENO QUE DESARROLLARAS UN POCO LAS PREGUNTAS QUE APARECEN EN EL TEXTO. ¿DE QUÉ MANERA LOS ALUMNOS REALIZARON LA INVESTIGACIÓN? ¿QUÉ MEDIOS UTILIZARON? (COMENTARIO DE LEANDRO DA COSTA)

Nos comenzamos a hacer preguntas ¿Cuáles son los pasos a seguir en una construcción cualquiera? ¿Cuáles son las decisiones básicas? Comenzamos por analizar el lugar de emplazamiento, el tipo de suelo y cimientos. ¿Por qué construir las pirámides en un desierto amesetado y no en las riveras del río Nilo? Todo tenía su fundamentación desde las técnicas de construcción.

Las respuestas no tardaron en aparecer a medida que el vínculo entre nosotros se afianzaba y las clases se hacían cada vez más amenas entre mates y de vez en cuando facturas. ¿QUÉ RECEPCIÓN TUVO EL TEMA EN LOS ALUMNOS? A MEDIDA QUE IBAN INVESTIGANDO Y APRENDIENDO MÁS SOBRE EL TEMA, ¿SE ACRECENTABA EL INTERÉS DE LOS ALUMNOS?"(COMENTARIO DE MÓNICA SAUEDO)

Luego reflexionamos sobre la elección de la estructura y la resistencia de los elementos ¿Por qué en forma de pirámides? ¿Cómo se trasladaron los elementos? Fuimos vinculando el tema de la construcción de las pirámides con los recursos naturales que poseía el Antiguo Egipto.

Nos fuimos dando cuenta que las mismas preguntas que nos hacemos al realizar una construcción cualquiera en la actualidad se las hicieron los egipcios hace miles de años. ¿QUÉ PASÓ CON ESAS PREGUNTAS Y CONTENIDOS CONSTRUIDOS? APARECE UN NOSOTROS DESDE LA VOZ DEL DOCENTE, ¿QUÉ SUCEDIÓ CON EL GRUPO? ¿SERÍA POSIBLE UN CIERRE MENOS ABRUPTO DEL RELATO? (COMENTARIO DE LA COORDINACIÓN)

Diego Sáenz de Tejada
Prof. de Historia y Geografía
CENS N° 35

CAPÍTULO 5.

ESCRIBIR, LEER E INTERPRETAR LA EXPERIENCIA: LA EDICIÓN PEDAGÓGICA DE RELATOS EN COLECTIVOS DE DOCENTES

Si interpretar fuese aclarar lentamente una significación oculta en el origen, sólo la metafísica podría interpretar el devenir de la humanidad. Pero si interpretar es ampararse, por violencia o subrepticamente, de un sistema de reglas que no tiene en sí mismo significación esencial, e imponerle una dirección, plegarlo a una nueva voluntad, hacerlo entrar en otro juego, y someterlo a reglas segundas, entonces el devenir de la humanidad es una serie de interpretaciones.

Michel Foucault, *Nietzsche, la genealogía, la historia*

En los dos capítulos precedentes procuré dar cuenta de las características que viene asumiendo el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción docente. Para ello, en el capítulo 3 tracé un recorrido de sus distintos momentos e itinerario de trabajo para luego, en el capítulo 4, ensayar una reconstrucción narrativa del despliegue que el dispositivo adoptó en un caso en particular, el del “Taller de Documentación Narrativa de Experiencias de Articulación entre la Formación Técnico Profesional y la Formación General”. En el presente capítulo, entonces, me propongo profundizar y analizar uno de los momentos clave de su desarrollo: el de edición pedagógica.

Esto supone el esfuerzo de sistematizar las transformaciones de los relatos -y sus sentidos pedagógicos- que se van operando en las sucesivas versiones de los textos de los docentes sobre sus experiencias y que, entiendo, dan cuenta de la reflexión y la formación que acontece durante su escritura en el colectivo. Para comprender esas transformaciones, me propongo desarrollar aquí una *clínica de edición* de uno de los relatos pedagógicos producidos en el marco de ese taller.

Hablaré de clínica en tanto procesos y encuentros que se realizan con el propósito de transmitir a otros cómo es que hacen lo que hacen, tal como sucede en otros ámbitos como el deporte o la música; en este caso, este término nos es válido para hacer explícito algunos de los sentidos de la edición pedagógica en tanto espacio de formación e indagación colectiva.

La clínica de edición es una reconstrucción de las operaciones de expansión, de permuta y de quita que han tenido lugar en el proceso de edición pedagógica de los relatos como consecuencia de los comentarios recibidos acerca de su texto por un docente narrador. También consiste, fundamentalmente, en dar a conocer la propiedad que esas transformaciones conllevan en términos de indagación y reflexión acerca de la propia experiencia. Y cuando son compartidas en el colectivo de docentes, es una instancia para el intercambio de aquello que los textos editados dan a pensar.

Además, la clínica de edición tiene el atributo de poner en evidencia el complejo proceso cognitivo y de producción de los relatos que -lejos de lo que pueda creerse- está menos vinculado con la inspiración que con el trabajo perseverante y artesanal con las palabras y frases, con el empeño de las lecturas atentas de los colegas y con la tenacidad y firmeza de sus comentarios.

La intención de desarrollar una clínica de edición es mostrar cómo se hizo un relato, ofrecer el análisis de la transformación del texto a partir de ser sometido a un proceso de edición pedagógica que involucró a otros pero que, además, posicionó al propio autor como autoeditor de su relato.

Una tarea estratégica para el desarrollo de una clínica de edición -como la que dispondré en el siguiente apartado de este capítulo- tiene que ver con poder presentar la secuencia de edición pedagógica por la que atraviesa un relato en la que intervienen los participantes del colectivo (docentes y coordinadores). Es

decir, cómo ese relato ha devenido en una versión a publicar luego de pasar por el proceso de edición.

La clínica de edición pedagógica de relatos de experiencia: las reescrituras de los textos como instancias de reflexión y formación

El mundo se nos presenta y representa por el lenguaje (...)
Esta experiencia lingüística del mundo trae a nuestros ojos no sólo nuestro diario estar
entre las cosas y el mundo, sino también la posibilidad de que algo nos hable y que es
preciso aprender a oír. (...) Es lo otro que nos encuentra en la interpretación (...). Y por esa
interpretación, ese algo se convierte en una experiencia transformadora.

Laura Guzmán, *Formación, lenguaje y experiencia*

En este apartado presentaré las cinco versiones sucesivas de un relato de experiencia pedagógica producido, entre otros quince, durante el tránsito por el “Taller de Documentación Narrativa de Experiencias de Articulación entre la Formación Técnico Profesional y la Formación General” que intenté describir, reconstruir, analizar y problematizar en el capítulo precedente.

Aquí me dispongo a trabajar con las versiones 1 a 3, la versión preliminar y luego la versión final del relato de César Havy, profesor de Matemáticas de la Ciudad de Paraná, Entre Ríos, Argentina. La lectura analítica de estos textos sucesivos nos permitirá atender a la significativa serie de transformaciones y reformulaciones que el docente narrador introdujo a lo largo de las versiones de su relato de experiencia, así como advertir de qué modo los comentarios de los coordinadores-investigadores y de los docentes-investigadores integrantes del colectivo

conformado en el Taller contribuyeron a disparar y profundizar la indagación sobre la experiencia en cuestión mediante sus contribuciones reflexivas.

Para ello, puntualizaré y describiré algunos de esos cambios e intentaré asociarlos con el proceso de reflexión e indagación que ha sido desarrollado por el docente narrador en los sucesivos y recursivos momentos de escritura y re-escritura.

En primer lugar, es necesario advertir quiénes han estado detrás de la construcción de este texto y de los otros textos de los docentes del Taller: docentes dispuestos a narrar una experiencia pedagógica (en este caso, una que tuviera lugar en el marco del proyecto de articulación entre la Formación General y la Formación Profesional para la finalización de los estudios secundarios); un colectivo de docentes-investigadores en construcción; y una coordinación del taller.

Las instancias del itinerario de construcción de estos textos son los que he descripto de manera general durante el capítulo 3 y de modo específico y concreto en el capítulo 4 de este trabajo. Sintéticamente, en su primer momento hubo una invitación a escribir una experiencia pedagógica, aceptada por los docentes; una serie de orientaciones de la coordinación; un primer escrito sobre el que pudiera comenzar a trabajarse y un intercambio de comentarios orales con el objeto de propiciar la reescritura. Veamos la primera textualización que César Havy nos ofrece:

Versión 1

DE CÓMO CONOCÉS A ALGUIEN SIN CONOCERLO

Fue durante una clase de matemática, el tema había sido planificado al igual que las actividades a desarrollar, el pizarrón estaba limpio y todo listo como para introducir el contenido conceptual. Cuando escribí el título “El Teorema de Pitágoras” creo que lo único que entendieron los alumnos era el artículo y la preposición del mismo, ya que las otras dos palabras para ellos era chino complicado. Ante la mirada del público y un silencio que invitaba y generaba cierta expectativa, se trazó el dibujo que explicaría la famosa terna pitagórica “3 - 4 - 5”. Como conclusión para obtener un ángulo recto en un triángulo, donde 3 y 4 serían los catetos y 5 la hipotenusa, y de esa manera observarían que sumando los cuadrados de los catetos, obtendrían el cuadrado de la hipotenusa. En el silencio de la escritura y copia fiel del pizarrón, porque quisiera destacar que una de las

cualidades en la educación de adultos es que tienen siempre su carpeta completa, uno de los alumnos, Hugo de 42 años, mirando como quien conoce la situación, levanta su mano y hace un comentario generalizado y dice:

-Profesor, yo a eso lo sabía, pero de otra forma.

Entonces le pedí que me explicara su forma, como así también a sus compañeros.

Hugo sabía mucho de construcción y dijo que al tema lo conocía con el nombre de “Escuadra” y que la proporción era otra: “80 cm – 60 cm- 100 cm” de esa manera podía obtener un ángulo recto en la esquina de una habitación por ejemplo.

Me di cuenta que sus palabras eran exactas y al efectuar los cálculos pitagóricos de la terna que había planteado, eran exactos, por lo que sus palabras encerraban realmente el concepto de Pitágoras. Hugo ya conocía el Teorema y no se había dado cuenta.

Al realizar las actividades, era muy fácil entender el tema, pese a lo complejo de la ecuación, quizá porque Hugo con sus palabras y su experiencia pudo explicar este nuevo tema desarrollado con una aplicación práctica.

En virtud de que este texto fue leído por su autor en voz alta durante una instancia presencial del Taller, recibió algunos primeros comentarios orales tanto de la coordinación como de los otros docentes participantes:

Comentario 1:

Está bueno cómo destacás lo de la carpeta completa, “característica fiel de los alumnos adultos”. ¿Qué querés decir con esto? (Comentario de la coordinadora)

Comentario 2:

Quizás no estaría mal incorporar algo del contexto donde se da la situación, la escuela, dónde está ubicada, etc. (Comentario de una docente)

Comentario 3:

A modo de comentario, ¿no te interesaría poner más palabras de Hugo, qué más dice él? (Comentario de un docente)

Comentario 4:

A mí me parece que es importante indicar que gracias al caso práctico de Hugo, la clase fue comprendida a pesar del ‘chino complicado’ del nombre del Teorema. (Comentario de una docente)

El juego de edición pedagógica se echó a rodar. Como veremos a lo largo de esta clínica, los comentarios fueron entrando y se hicieron presentes en el texto de César en distinta medida. Respecto del primer comentario recibido, podremos advertir más adelante que el docente lo toma y lo hace ingresar recién en la tercera versión. Respecto del comentario 2 realizado por otro docente, César decide hacerle lugar muy brevemente en la segunda versión. En relación con el comentario 4, vemos que allí se juega una hipótesis interpretativa contundente del colega comentador: se establece una relación entre la comprensión de algo complejo -el 'chino complicado' del nombre del Teorema- por parte de los estudiantes, gracias a la exposición práctica que Hugo hace de él. En la versión preliminar del texto veremos cómo César confirma esta hipótesis interpretativa de su compañero, dándole cabida en su relato a esta cuestión, aunque ya comienza a darle lugar a este comentario, tensionándolo, desde su segunda versión.

Luego de estas sugerencias de escritura, y de varias conversaciones en el colectivo en torno de ellas, el autor tomó una serie de decisiones y modificó su texto. Las instancias por detrás de la construcción de esta nueva versión fueron entonces: un ejercicio de lectura y comentario sobre la versión 1 en el colectivo y hacia el autor; un ejercicio de lectura y comentario sobre el texto del equipo de coordinación; una aceptación a reelaborarlo por parte del narrador y una primera reescritura: la Versión 2 del relato de experiencia pedagógica. Estas fueron las primeras operaciones de edición, la primera entrada al laberinto del texto.

En el siguiente cuadro es posible visualizar gráficamente las características de las transformaciones entre la **versión 1** y la **versión 2** del relato, donde lo subrayado es lo que se incorpora al texto y lo tachado lo que se suprime. Las modificaciones más relevantes se dirigen a la *expansión*, tanto de elementos descriptivos como de aspectos que modifican los contenidos, las interrogaciones y las interpretaciones del docente narrador. Ya en el primer párrafo podemos advertir que, como

apertura del relato, el autor agrega información que permite someramente elucidar el escenario institucional y el contexto geográfico en el que se sitúa la experiencia, tal como lo sugiere el comentario 2 que recibió. Por otra parte, otra operación de ampliación se efectúa, en virtud del comentario 1, con la expansión descriptiva que realiza el autor sobre los sujetos de la educación de adultos. La hipótesis interpretativa que construimos los coordinadores al respecto –aunque no la ofreciéramos en ese momento al docente narrador- era que este agregado tenía el propósito de destacar la responsabilidad o el compromiso de los adultos como su característica central y quizás diferencial con los adolescentes del nivel medio. Esta hipótesis fue recién tensionada y puesta a jugar por el autor en la versión preliminar de su texto, dándole otra significación diferente de la que nosotros habíamos hipotetizado.

Por otro lado, en esta nueva versión (2) se agrega un mínimo elemento descriptivo a la escena en la que el alumno protagonista del relato interviene en clase con un comentario: *“Hugo de 42 años, mirando de lejos como quien conoce la situación, levanta su mano y hace un comentario generalizado y dice: Profesor, yo a eso lo sabía, pero de otra forma”*. Si bien ese *“de lejos”* puede parecer banal, estaría contribuyendo a mejorar la comprensión acerca de la experiencia y a reforzar la intriga narrativa y el devenir de una historia con la estructura clásica de un relato: *“Había una vez...hasta que un día...y luego de eso ya nada fue como antes...”*.

Versión 1	Versión 2
<p style="text-align: center;">DE CÓMO CONOCÉS A ALGUIEN SIN CONOCERLO</p> <p>Fue durante una clase de matemática, el tema había sido planificado al igual que las actividades a desarrollar, el pizarrón estaba limpio y todo listo como para introducir el contenido conceptual.</p>	<p style="text-align: center;">DE CÓMO CONOCÉS A ALGUIEN SIN CONOCERLO</p> <p>Fue durante una clase de matemática <u>en la Escuela secundaria para jóvenes y adultos nro. 56 de la ciudad de Paraná</u>, el tema había sido planificado al igual que las actividades a desarrollar, el pizarrón estaba limpio y todo listo como para introducir el contenido conceptual.</p>

Cuando escribí el título “El Teorema de Pitágoras” creo que lo único que entendieron los alumnos era el artículo y la preposición del mismo, ya que las otras dos palabras para ellos era chino complicado. Ante la mirada del público y un silencio que invitaba y generaba cierta expectativa, se trazó el dibujo que explicaría la famosa terna pitagórica “3 - 4 - 5”. Como conclusión para obtener un ángulo recto en un triángulo, donde 3 y 4 serían los catetos y 5 la hipotenusa, y de esa manera observarían que sumando los cuadrados de los catetos, obtendrían el cuadrado de la hipotenusa.

En el silencio de la escritura y copia fiel del pizarrón, porque quisiera destacar que una de las cualidades en la educación de adultos es que tienen siempre su carpeta completa, uno de los alumnos, Hugo de 42 años, mirando como quien conoce la situación, levanta su mano y hace un comentario generalizado y dice:

-Profesor, yo a eso lo sabía, pero de otra forma.

Entonces le pedí que me explicara su forma, como así también a sus compañeros.

Hugo sabía mucho de construcción y dijo que al tema lo conocía con el nombre de “Escuadra” y que la proporción era otra: “80 cm - 60 cm- 100 cm” de esa manera podía obtener un ángulo recto en la esquina de una habitación por ejemplo.

Me di cuenta que sus palabras eran exactas y al efectuar los cálculos pitagóricos de la terna que había planteado, eran exactos, por lo que sus palabras encerraban realmente el concepto de Pitágoras. Hugo ya conocía el Teorema y no se había dado cuenta.

Al realizar las actividades, era muy fácil entender el tema, pese a lo complejo de la ecuación, quizá porque Hugo con sus palabras y su experiencia pudo explicar este nuevo tema desarrollado con una aplicación práctica.

Cuando escribí el título “El Teorema de Pitágoras” creo que lo único que entendieron los alumnos era el artículo y la preposición del mismo, ya que las otras dos palabras para ellos era chino complicado. Ante la mirada del público y un silencio que invitaba y generaba cierta expectativa, se trazó el dibujo que explicaría la famosa terna pitagórica “3 - 4 - 5”. Como conclusión para obtener un ángulo recto en un triángulo, donde 3 y 4 serían los catetos y 5 la hipotenusa, y de esa manera observarían que sumando los cuadrados de los catetos, obtendrían el cuadrado de la hipotenusa.

En el silencio de la escritura y copia fiel del pizarrón, porque quisiera destacar que una de las cualidades en la educación de adultos es que tienen siempre su carpeta completa y todos los elementos de geometría sanos, uno de los alumnos, Hugo de 42 años, mirando de lejos como quien conoce la situación, levanta su mano y hace un comentario generalizado y dice:

-Profesor, yo a eso lo sabía, pero de otra forma.

Entonces le pedí que me explicara su forma, como así también a sus compañeros.

Hugo sabía mucho de construcción y dijo que al tema lo conocía con el nombre de “Escuadra” y que la proporción era otra: “80 cm - 60 cm- 100 cm” de esa manera podía obtener un ángulo recto en la esquina de una habitación por ejemplo.

Me di cuenta que sus palabras eran exactas y al efectuar los cálculos pitagóricos de la terna que había planteado, eran exactos, por lo que sus palabras encerraban realmente el concepto de Pitágoras. Hugo ya conocía el Teorema y no se había dado cuenta, por otro lado yo había aprendido algo nuevo que me servía muchísimo para las actividades que fijarían el concepto.

Al realizar ~~las actividades~~ los problemas, era muy fácil entender el tema, pese a lo complejo de la ecuación, quizá porque Hugo con sus palabras y su experiencia pudo explicar este nuevo tema desarrollado con una aplicación práctica. Por otro lado los alumnos ya no me preguntaban a mí acerca de cómo aplicar el teorema sino que se referían a Hugo para que les terminara de dar el visto bueno.

A su vez, el autor introduce otro tipo de modificaciones en esta versión 2. La primera, como una operación de *expansión*, pero en este caso no de un elemento descriptivo que viene a enriquecer o complementar el contexto, la escena del relato o su intriga narrativa, sino que esto que ingresa al texto lo hace para redimensionar la experiencia y modificar su juego de significaciones: incorpora referencias a su aprendizaje a partir de la experiencia en cuestión: *“Por otro lado yo había aprendido algo nuevo que me servía muchísimo para las actividades que fijarían el concepto.”*

El autor señala que se ha producido un cambio: reflexiona sobre cómo trabajaría con las actividades *“de fijación”* a partir de la intervención de Hugo. ¿Este cambio daría cuenta de que lo sucedido, lo que está narrando, se ha vuelto experiencia para él, que le ha dejado una marca? La segunda modificación aparece como una operación de *permuta*: en el último párrafo César cambia la palabra *“actividades”* por la palabra *“problemas”*.

En este mismo sentido, encontramos también en la última oración del texto en su versión 2 otras referencias a lo que podríamos nombrar como un reposicionamiento de este docente que ahora reconoce el saber del estudiante: *“Por otro lado los alumnos ya no me preguntaban a mí acerca de cómo aplicar el teorema sino que se referían a Hugo para que les terminara de dar el visto bueno”*.

Vemos de esta manera cómo los comentarios tendieron y colaboraron a revisar el juego de valoraciones presentes en el texto y, de esa forma, promovieron la reflexión acerca del valor pedagógico de la experiencia, tanto para su docente autor como para los otros docentes integrantes del colectivo. Hasta esta versión del relato, los comentarios elaborados contribuyeron a redefinir posiciones o, al menos, a iniciar su problematización.

Luego del intercambio de relatos que se dio virtualmente en torno de la versión 2, en grupos de tres docentes narradores, con el objeto de que se comenten entre ellos esta nueva versión de los relatos, César recibió dos comentarios puntuales por parte de sus otros dos colegas:

Comentario 1:

Quizás podrías aclarar un poco más en qué consiste el Teorema de Pitágoras. ¡Me pierdo! (Comentario de una docente de Lengua y Literatura)

Comentario 2:

Sería bueno que describas la actitud del alumno Hugo, en su gestualidad sobre todo, cuando levanta la mano para hacer su intervención. (Comentario de un docente de Instalaciones Eléctricas)

Pasemos entonces a analizar ahora las modificaciones que se operan de la **versión 2** -que ha recibido estos dos comentarios- a la **versión 3** del relato:

Versión 2	Versión 3
<p style="text-align: center;">DE CÓMO CONOCÉS A ALGUIEN SIN CONOCERLO</p> <p>Fue durante una clase de matemática en la Escuela secundaria para jóvenes y adultos nro. 56 de la ciudad de Paraná, el tema había sido planificado al igual que las actividades a desarrollar, el pizarrón estaba limpio y todo listo como para introducir el contenido conceptual. Cuando escribí el título “El Teorema de Pitágoras” creo que lo único que entendieron los alumnos era el artículo y la preposición del mismo, ya que las otras dos palabras para ellos era chino complicado.</p> <p>Ante la mirada del público y un silencio que invitaba y generaba cierta expectativa, se trazó el dibujo que explicaría la famosa terna pitagórica “3 - 4 - 5”. Como conclusión para obtener un ángulo recto en un triángulo, donde 3 y 4 serían</p>	<p style="text-align: center;">DE CÓMO CONOCÉS A ALGUIEN SIN CONOCERLO</p> <p>Fue durante una clase de matemática en la Escuela secundaria para jóvenes y adultos Nro. 56 de la ciudad de Paraná. El tema había sido planificado al igual que las actividades a desarrollar. El pizarrón estaba limpio y todo listo como para introducir el contenido conceptual. Cuando escribí el título, “El Teorema de Pitágoras”, creo que lo único que entendieron los alumnos era el artículo y la preposición del mismo, ya que las otras dos palabras para ellos era chino complicado.</p> <p>Ante la mirada del público y un silencio que invitaba y generaba cierta expectativa, se trazó el dibujo que explicaría la famosa terna pitagórica “3 - 4 - 5”. Como conclusión para obtener un ángulo recto en un triángulo, donde 3 y 4 serían</p>

<p>los catetos y 5 la hipotenusa, y de esa manera observarían que sumando los cuadrados de los catetos, obtendrían el cuadrado de la hipotenusa.</p> <p>En el silencio de la escritura y copia fiel del pizarrón, porque quisiera destacar que una de las cualidades en la educación de adultos es que tienen siempre su carpeta completa y todos los elementos de geometría sanos, uno de los alumnos, Hugo de 42 años, mirando de lejos como quien conoce la situación, levanta su mano y hace un comentario generalizado y dice: -Profesor, yo a eso lo sabía, pero de otra forma.</p> <p>Entonces le pedí que me explicara su forma, como así también a sus compañeros. Hugo sabía mucho de construcción y dijo que al tema lo conocía con el nombre de “Escuadra” y que la proporción era otra: “80 cm – 60 cm- 100 cm” de esa manera podía obtener un ángulo recto en la esquina de una habitación por ejemplo.</p> <p>Me di cuenta que sus palabras eran exactas y al efectuar los cálculos pitagóricos de la terna que había planteado, eran exactos, por lo que sus palabras encerraban realmente el concepto de Pitágoras. Hugo ya conocía el Teorema y no se había dado cuenta, por otro lado yo había aprendido algo nuevo que me servía muchísimo para las actividades que fijarían el concepto. Al realizar los problemas, era muy fácil entender el tema, pese a lo complejo de la ecuación, quizá porque Hugo con sus palabras y su experiencia pudo explicar este nuevo tema desarrollado con una aplicación práctica. Por otro lado los alumnos ya no me preguntaban a mí acerca de cómo aplicar el teorema sino que se referían a Hugo para que les terminara de dar el visto bueno.</p>	<p>los catetos y 5 la hipotenusa, y de esa manera observarían que sumando <u>las áreas de los cuadrados construidos sobre cada uno de los catetos, obtendrían el <u>resultaría igual al área del cuadrado construido sobre el lado de la hipotenusa, <u>una explicación simple que conduciría a revisar -incluso- temas desarrollados anteriormente.</u></u></u></p> <p>En el silencio de la escritura y copia fiel del pizarrón, porque quisiera destacar que una de las cualidades en la educación de adultos es que tienen siempre su carpeta completa, <u>una división donde aparece el nombre de la materia</u> y todos los elementos de geometría sanos, uno de los alumnos, Hugo, de 42 años, mirando de lejos <u>y echando su cuerpo hacia atrás</u>, como quien conoce la situación, levanta su mano y hace un comentario generalizado y dice: -Profesor, yo a eso lo sabía, pero de otra forma.</p> <p>Entonces le pedí que me explicara su forma, como así también a sus compañeros. Hugo sabía mucho de construcción y dijo que al tema lo conocía con el nombre de “escuadra” y que la proporción era otra: “80 cm – 60 cm- 100 cm”. De esa manera podía obtener un ángulo recto en la esquina de una habitación, por ejemplo.</p> <p>Me di cuenta de que sus palabras eran exactas, y al efectuar los cálculos pitagóricos de la terna que él había planteado, eran exactos, por lo que sus palabras encerraban realmente el concepto de Pitágoras. Hugo ya conocía el Teorema y no se había dado cuenta. Por otro lado, yo había aprendido algo nuevo que me servía muchísimo para las actividades que fijarían el concepto. Al realizar los problemas, pese a lo complejo de la ecuación, fue muy fácil entender el tema, quizás porque Hugo, con sus palabras y su experiencia, pudo explicar este nuevo tema desarrollado con una aplicación práctica. Por otro lado, los alumnos ya no me preguntaban a mí acerca de cómo aplicar el teorema, sino que se referían a Hugo para que les terminara de dar el visto bueno.</p>
---	---

Observamos aquí que las alteraciones tienen que ver con tres pequeñas ampliaciones en el texto. En primer lugar, en el tercer párrafo el autor incorpora

una definición conceptual más complejizada del tema que se proponía trabajar en clase, y la relación de ese contenido con las clases anteriores.

En segundo lugar, complementa la información ya dada acerca de una característica que, a su juicio, se da en la educación de adultos: señala que los alumnos cuentan en sus carpetas con *“una división donde aparece el nombre de la materia”*. Aquí podría estar dando respuesta o reforzando el comentario recibido a la primera versión de su relato, *“Está bueno cómo destacás lo de la ‘carpeta completa, característica fiel de los alumnos adultos’*. *¿Qué querés decir con esto?”*, que evidentemente lo ha seguido reflexionando hasta este momento.

En tercer lugar, suma otro elemento descriptivo de la escena en la que interviene el estudiante, que aporta a recrear cierto clima o atmósfera de la clase. Podríamos interpretar que también aquí el autor responde al comentario recibido por parte de un colega: *“Sería bueno que describas la actitud del alumno Hugo, en su gestualidad sobre todo, cuando levanta la mano para hacer su intervención”*.

A lo largo de las versiones analizadas hasta aquí, el autor ha mantenido el mismo título y ha sostenido la misma estructura del relato y de los hechos narrados y también el mismo tono y estilo.

Sobre la versión 3, la última hasta este momento, durante el siguiente encuentro presencial siguieron sucediéndose algunos comentarios más realizados al docente narrador de forma oral. Aquí su reconstrucción:

Comentario 1:

Me quedé pensando en la oración “Hugo ya conocía el Teorema y no se había dado cuenta. (Comentario de la coordinadora)

Comentario 2:

¡Claro! ¿Es que Hugo conocía el Teorema de Pitágoras y no se había dado cuenta o en realidad era una regla que el mismo alumno había deducido por haberla puesto en práctica en la construcción? Entonces, ¿podría ser el Teorema de Hugo! (Comentario de un docente)

Comentario 3:

A mí, desde la primera vez que escuché tu relato aún en borrador, me quedaron ganas de saber un poco más acerca de este estudiante, Hugo. ¿Podrías ampliar? (Comentario de una docente)

Comentario 4:

César, yo te había comentado la vez anterior si podías aclarar mejor el Teorema de Pitágoras porque yo no lo entendía. Ahora me doy cuenta de que no hace falta, porque la explicación del Teorema no es tan importante para lo que vos querés transmitir de tu experiencia. (Comentario de una docente de Lengua y Literatura).

Apreciemos aquí cómo los comentarios que se van haciendo a lo largo de las diferentes versiones también se transformaron; ganaron en densidad, en sensibilidad pedagógica. Dan cuenta del paso dado por este colectivo de docentes hacia una comunidad que va comenzando a compartir y tener en común, además de las prácticas y discursos de la comunidad docente, las de esta otra comunidad en construcción: la de docentes escritores, lectores, comentaristas y editores de relatos pedagógicos⁵⁴.

Deslicémonos ahora hacia las transformaciones que sucedieron entre la **versión 3** y la **versión preliminar** del relato de experiencia pedagógica que César Havy llevó

⁵⁴ Es mi propósito que este tema sea objeto de estudio de una investigación que encare en el futuro, en la que pueda dar cuenta, a través de clínicas de edición, de las transformaciones de los comentarios a los textos que van sucediéndose en un proceso de documentación de experiencias pedagógicas desarrollado en el marco de un colectivo docente.

al siguiente encuentro, para indagar si los comentarios recibidos tuvieron o no incidencia en esta nueva reescritura:

Versión 3	Versión Preliminar
<p style="text-align: center;">DE CÓMO CONOCÉS A ALGUIEN SIN CONOCERLO</p> <p>Fue durante una clase de matemática en la Escuela secundaria para jóvenes y adultos Nro. 56 de la ciudad de Paraná. El tema había sido planificado al igual que las actividades a desarrollar. El pizarrón estaba limpio y todo listo como para introducir el contenido conceptual.</p> <p>Quando escribí el título, “El Teorema de Pitágoras”, creo que lo único que entendieron los alumnos era el artículo y la preposición del mismo, ya que las otras dos palabras para ellos era chino complicado.</p> <p>Ante la mirada del público y un silencio que invitaba y generaba cierta expectativa, se trazó el dibujo que explicaría la famosa terna pitagórica “3 - 4 - 5”. Como conclusión para obtener un ángulo recto en un triángulo, donde 3 y 4 serían los catetos y 5 la hipotenusa, y de esa manera observarían que sumando las áreas de los cuadrados construidos sobre cada uno de los catetos, obtendrían el resultado igual al área del cuadrado construido sobre el lado de la</p>	<p style="text-align: center;">DE CÓMO CONOCÉS A ALGUIEN SIN CONOCERLO EL TEOREMA DE HUGO</p> <p>Fue durante una <u>fría noche de invierno</u>, una clase de matemática en la <u>Escuela secundaria para jóvenes y adultos Nro. 56 de la ciudad de Paraná</u>, al tema <u>lo</u> había sido planificado <u>mentalmente como todas mis clases de camino a la escuela después de 18 años de transitar por esta vocación</u>. Pensaba también en las actividades a desarrollar. El de fijación del mismo, las cuales debían tener aplicación práctica para darle sentido a los conceptos nuevos que los alumnos iban a escuchar.</p> <p><u>Quando ingresé al aula y dije el acostumbrado “Buenas noches queridos alumnos”, allí estaba Hugo, en el lugar de siempre como todos los días, y también sus compañeros.</u></p> <p><u>Hace dos años que Hugo está en la escuela, su fuerte personalidad le da una presencia dentro del aula que infunde respeto y confianza a la vez. Su sentido de la responsabilidad y la seriedad de sus palabras, lo eleva a ese tipo de personas que no podés conformar con improvisaciones sin sentido.</u></p> <p><u>Volviendo al ámbito del aula, me dirigí al pizarrón estaba limpio y todo listo como para introducir el contenido conceptual. Cuando y escribí el título del nuevo tema “El Teorema de Pitágoras”. Creo que lo único que entendieron los alumnos era en ese instante fue el artículo y la preposición del mismo, ya que las otras dos palabras para ellos era chino complicado no tenían aún hasta ese momento, significado alguno.</u> Ante la mirada del público <u>de los alumnos</u> y un silencio que invitaba y generaba cierta expectativa, <u>se trazó tracé</u> el dibujo que explicaría la famosa terna pitagórica “3 - 4 - 5”. Como conclusión para obtener un ángulo recto en un triángulo, donde 3 y 4 serían los <u>catetos lados más cortos del triángulo</u> y 5 la <u>hipotenusa</u>, y de esa manera observarían que <u>sumando las áreas de los cuadrados construidos sobre cada uno de los catetos, resultaría igual al</u></p>

<p>hipotenusa, una explicación simple que conduciría a revisar -incluso- temas desarrollados anteriormente.</p> <p>En el silencio de la escritura y copia fiel del pizarrón, porque quisiera destacar que una de las cualidades en la educación de adultos es que tienen siempre su carpeta completa, una división donde aparece el nombre de la materia y todos los elementos de geometría sanos,</p> <p>uno de los alumnos, Hugo, de 42 años, mirando de lejos y echando su cuerpo hacia atrás, como quien conoce la situación, levanta su mano y hace un comentario generalizado y dice: -Profesor, yo a eso lo sabía, pero de otra forma.</p> <p>Entonces le pedí que me explicara su forma, como así también a sus compañeros.</p> <p>Hugo sabía mucho de construcción y dijo que al tema lo conocía con el nombre de "escuadra" y que la proporción era otra: "80 cm - 60 cm- 100 cm". De esa manera podía obtener un ángulo recto en la esquina de una habitación, por ejemplo.</p> <p>Me di cuenta de que sus palabras eran exactas, y al efectuar los cálculos pitagóricos de la terna que él había planteado, eran exactos, por lo que sus</p>	<p>área del cuadrado construido sobre el lado de la hipotenusa, más largo: una explicación simple que conduciría a revisar incluso temas desarrollados anteriormente, <u>ya que al elevar al cuadrado cada uno de los números de la terna y ubicándolos correctamente, se verificaría la ecuación.</u></p> <p>En el silencio de Durante la escritura y copia fiel del pizarrón, porque en ese silencio cargado de "no entiendo mucho lo que dijo el profesor", <u>quisiera detenerme a pintar el paisaje oculto de estas personitas que ocupan el lugar más importante en nuestra vocación.</u> Quisiera destacar que una de las cualidades en la educación de adultos es que <u>siempre</u> tienen siempre su la carpeta completa, <u>también</u> una división donde aparece el nombre de la materia y, todos los elementos de geometría sanos, <u>uno de los alumnos, Hugo, de 42 años, están sanos.</u> Y así <u>podría seguir enumerando elementos de estudio, que para ellos tienen muchísimo valor ya que representan el esfuerzo por alcanzar esos anhelos que les han demandado años de decisión, que es finalizar los estudios secundarios.</u></p> <p><u>Hugo de 42 años, alumno del 1er. año de la escuela secundaria para adultos nro.56,</u> mirando de lejos y echando su cuerpo hacia atrás, como quien conoce la situación, <u>levanta levantó</u> su mano <u>y hace e hizo</u> un comentario generalizado y <u>dice: a la clase diciendo:</u> -Profesor, yo a eso lo sabía, pero de otra forma.</p> <p>Entonces <u>Siempre fue muy concreto en sus opiniones y preguntas, sabía que detrás de esas breves pero intrigantes palabras quería decir algo importante, entonces</u> le pedí que me explicara su forma, como así también a sus compañeros.</p> <p>Hugo sabía mucho de construcción y dijo que al tema lo conocía con el nombre de "<u>escuadra Escuadra</u>" y que la proporción era otra: "80 cm - 60 cm- 100 cm". De esa manera podía obtener un ángulo recto en la esquina de una habitación, por ejemplo.</p> <p><u>No podía ser tan concreta y simple su explicación, mis 18 años al frente de un curso, 18 años repitiendo lo mismo y, de repente en cuestión de segundos, me dieron una clase de didáctica de la matemática que ni siquiera Paenza me la hubiera brindado en sus libros ; Matemática estás ahí?</u></p> <p>Me di cuenta de que sus las palabras de Hugo eran exactas. Al efectuar los cálculos pitagóricos de la terna que él había planteado, eran exactos, la</p>
--	---

<p>palabras encerraban realmente el concepto de Pitágoras. Hugo ya conocía el Teorema y no se había dado cuenta. Por otro lado, yo había aprendido algo nuevo que me servía muchísimo para las actividades que fijarían el concepto.</p> <p>Al realizar los problemas, pese a lo complejo de la ecuación, fue muy fácil entender el tema, quizás porque Hugo, con sus palabras y su experiencia, pudo explicar este nuevo tema desarrollado con una aplicación práctica.</p> <p>Por otro lado, los alumnos ya no me preguntaban a mí acerca de cómo aplicar el teorema, sino que se referían a Hugo para que les terminara de dar el visto bueno.</p>	<p><u>explicación era correcta</u>, por lo que sus palabras encerraban su Teorema encerraba realmente el concepto de Pitágoras. Hugo ya conocía el Teorema y no se había dado cuenta. Por otro lado, yo había aprendido algo nuevo que me servía muchísimo para las actividades que fijarían el concepto.</p> <p>Al realizar los problemas <u>y actividades de fijación, aquellos que venía elaborando en mi mente al comienzo de la clase, todo resultó más claro</u> pese a lo complejo de la ecuación, fue muy fácil entender el tema, quizás <u>quizá</u> porque Hugo con sus palabras y su experiencia pudo explicar este nuevo tema desarrollado con una aplicación práctica. Por otro lado, los alumnos ya no me preguntaban a mí acerca de cómo aplicar el teorema, sino que se referían a Hugo para que les terminara de dar el visto bueno <u>y el ok que les confirmaría que a partir de ese momento, tendrían un nuevo elemento en sus vidas para resolver problemas prácticos y también un compañero que los ayudaría en sus anhelos de finalización de sus estudios.</u></p>
---	---

Al examinar la **versión preliminar** a primera vista aparece un cambio en el título. Desde la primera versión el título había sido “De cómo conocés a alguien sin conocerlo”. Este es modificado por el autor, quien lo permuta por el que finalmente será el título del relato publicado: “El teorema de Hugo”. El primer título nos invita a pensar en un doble sentido, también a modo de hipótesis interpretativa⁵⁵: si esto aludía a la sorpresa que provocó al docente narrador la creencia de conocer a su alumno y la constatación de que, creyendo conocerlo, se da cuenta de que no conocía –o que desconocía- a su alumno, al desconocer los saberes que portaba, o si bien el autor aludía con este título a que el alumno conocía a Pitágoras sin conocerlo o sin haber escuchado sobre él. Con este cambio de título, originado a partir de la reflexión que causó en su autor el comentario 2 a la tercera versión del relato, se nombra de otro modo el reposicionamiento de

⁵⁵ Esta hipótesis no fue formulada, a modo de comentario, ni por la coordinación ni por los docentes participantes del colectivo durante el momento de edición pedagógica en el desarrollo del dispositivo.

sujetos y saberes, poniendo en valor el saber del otro, su alumno, reconociéndolo desde su saber construido desde la experiencia). A su vez, con este título el tono del relato se tornó más sugestivo e invita a ser leído, pues provoca e interpela al lector desde su inicio.

En esta versión, como en ninguna de las anteriores, puede advertirse, a pesar de que ningún comentario recibido apuntaba específicamente en tal dirección, la preocupación de su autor por ir enlazando e integrando los sentidos que se encontraban de una manera un tanto críptica en sus versiones anteriores del relato. Aquí, él actúa también como editor pedagógico de su propio texto y de algún modo va modificando la estructura argumental y el contenido. Y las relaciones de causa y consecuencia toman otros matices que permiten comprender mejor y más cabalmente los sentidos pedagógicos puestos a jugar en su relato de experiencia. Como podemos apreciar, el relato de experiencia escrito por este docente se fue complejizando y ganando en densidad por las reflexiones que introdujeron y que dispararon en él los comentarios del colectivo de docentes y del equipo de coordinación. No obstante, y tal como se propone el dispositivo, también contribuyeron a la composición del relato la indagación cualitativa y reflexiva de la propia experiencia por parte del propio César Havy.

En el primer párrafo de esta versión preliminar sigue incorporando elementos del escenario y añade un fragmento donde aparece la idea de vocación, y la necesidad de dar cuenta de que en su antigüedad en la docencia, *“en esta vocación”*, la propia experiencia le ha hecho construir un saber que le permite *“planificar las clases mentalmente camino a la escuela”*. Introduce también la preocupación por la *“aplicación práctica”* de lo que enseña, retomando uno de los comentarios recibidos ya en la primera versión de su texto. Además, toma la decisión de quitar de este párrafo la información referida a la escuela (nombre y ubicación), para trasladarla hacia otro lugar del texto más adelante.

En esta versión se produce un cambio en el juego de valoraciones presentes en el relato. Quizás a partir del comentario 3 a la versión 1, César toma la decisión de introducir como segundo párrafo una descripción de Hugo más extensa y pormenorizada. De esta manera, la estructura argumental del relato muta profundamente: es posible que los momentos de edición pedagógica de su relato produjeran en este docente instancias de reflexividad pedagógica que lo llevaron a dar más centralidad al estudiante en su relato y –arriesgando– en su práctica pedagógica misma. Pareciera que el foco del hilo argumental virara desde su propio aprendizaje como docente, originado por el descubrimiento de que Hugo conociera a Pitágoras sin conocerlo y que le haya dado una clase de didáctica que ni Paenza se la habría brindado con sus libros, hacia la preocupación pedagógica por los estudiantes en tanto sujetos de aprendizaje. Reforzando esta hipótesis, vemos reaparecer aquí la referencia a la escuela –que había sido quitada del inicio del texto–, pero ahora ligada claramente al alumno: *“Hugo, de 42 años, alumno del 1er. año de la escuela secundaria para adultos Nro.56...”*. Efectivamente, en cada nueva versión el autor fue expandiendo y dando densidad al momento en que Hugo interviene en la clase y que es el punto más alto de la historia.

Por otra parte, tal vez en virtud del comentario 4 que le manifestó una docente respecto de su versión 3 (*“César, yo te había comentado la vez anterior si podías aclarar mejor el Teorema de Pitágoras porque yo no lo entendía. Ahora me doy cuenta de que no hace falta, porque la explicación del Teorema no es tan importante para lo que vos querés transmitir de tu experiencia”*), el autor decide revisar la explicación conceptual que había presentado sobre el Teorema de Pitágoras y quita, *censura*, los conceptos matemáticos para presentarlo nuevamente en un lenguaje más amigable y cercano al lector como el que había utilizado en las primeras versiones. Además, aparece un cambio en la valoración respecto del saber de los estudiantes al reemplazar la frase *“para ellos era chino complicado”*, y señalar en su lugar que se trataba de

contenidos que “no tenían aún hasta ese momento, significado alguno” para los estudiantes.

A su vez, César insiste en profundizar la caracterización de los sujetos de la educación de adultos, ampliándola al querer describir lo que él nombra en este texto como “paisaje oculto”. Y agrega allí un nuevo sentido ausente hasta el momento, el de los esfuerzos y anhelos de estos sujetos por la culminación de los estudios secundarios: “la carpeta completa, también una división donde aparece el nombre de la materia, todos los elementos de geometría sanos” son los “elementos de estudio que para ellos tienen muchísimo valor, ya que representan el esfuerzo por alcanzar esos anhelos que les han demandado años de decisión, que es finalizar los estudios secundarios”. Al mismo tiempo, refuerza en relación con esto la idea de *vocación*, que ya había hecho su aparición, como una novedad, en el primer párrafo de esta versión preliminar.

Ahora exploremos con minuciosidad los procedimientos de expansión y de quita que el docente ha operado en este párrafo que, por su complejidad y densidad, extraigo y dispongo aquí nuevamente:

No podía ser tan concreta y simple su explicación, mis 18 años al frente de un curso, 18 años repitiendo lo mismo y, de repente en cuestión de segundos, me dieron una clase de didáctica de la matemática que ni siquiera Paenza me la hubiera brindado en sus libros ¿Matemática estás ahí? Me di cuenta de que ~~sus~~ las palabras de Hugo eran exactas. Al efectuar los cálculos pitagóricos de la terna que él había planteado, ~~eran exactos,~~ la explicación era correcta, por lo que ~~sus palabras encerraban su Teorema encerraba~~ realmente el concepto de Pitágoras. ~~Hugo ya conocía el Teorema y no se había dado cuenta. Por otro lado, yo había aprendido algo nuevo que me servía muchísimo para las actividades que fijarían el concepto.~~

Con lo incorporado en la primera oración de este párrafo el docente deja ver cómo cae en la cuenta del propio aprendizaje que le provocó “en cuestión de segundos” la

situación vivida en esa clase y a manos de su alumno. Es interesante analizar cómo esta ampliación se conjuga con la eliminación, con la censura, que César opera en la anteúltima oración del párrafo: *“Hugo ya conocía el Teorema y no se había dado cuenta”*. La experiencia misma se transforma, se resignifica: en el paso de atribuirle cierta ingenuidad a su estudiante que *“no se había dado cuenta”* al *“...me dio una clase de didáctica de la matemática que ni siquiera Paenza me la hubiera brindado en sus libros ‘¿Matemática estás ahí?’”*, se redimensiona la experiencia. Y esta puede verse profundizada con el cambio de título *“El Teorema de Hugo”*.

A partir de este párrafo, en el que se condensan múltiples puntos de interés y de significación, podemos analizar también otra reflexión pedagógica que va forjando este docente a lo largo de las distintas reescrituras de su relato y que se visualiza en esta doble operación de eliminación e incorporación: *“...por lo que ~~sus palabras encerraban~~ su Teorema encerraba realmente el concepto de Pitágoras.”*

Al reflexionar y decidir cambiar *“sus palabras”* por *“su teorema”*, el docente narrador está dando forma a un reconocimiento al tiempo que reconfigura un reposicionamiento de sujetos y de conocimientos en las relaciones pedagógicas.

Finalmente, en esta versión, la última oración de este párrafo es también quitada. Una hipótesis interpretativa al respecto podría tener que ver con que esta eliminación es efectuada por un ejercicio de reflexividad que lo lleva a resignificar su propio aprendizaje ya no en términos de utilidad (*“me serviría muchísimo para las actividades que fijarían el concepto”*), sino respecto de cierta sabiduría pedagógica y didáctica que esta experiencia contribuyó a que él construyera.

Cuando César presentó su versión preliminar durante el anteúltimo encuentro presencial, pocos fueron los comentarios que le realizaron a su relato de manera oral. No obstante, en esta etapa puede advertirse que fue el propio docente quien,

actuando como editor pedagógico de su propio texto durante el siguiente trayecto virtual, siguió retrabajándolo luego hacia la versión final.

Por un lado, aunque César persiste en poner el foco en el saber práctico como lo valioso de la clase -un tema que viene atravesando hasta aquí todas las versiones de su relato-, es en las modificaciones entre la versión **preliminar y la versión final** del relato donde pueden verse con mayor claridad las reflexiones del autor sobre la “*utilidad*” y la posible “*aplicación*” de los saberes trabajados con los estudiantes. No ha habido ningún comentario a la versión preliminar que se refiriera a este punto. Sin embargo, pareciera que el docente narrador siguió meditando al respecto en virtud de los comentarios recibidos a las anteriores versiones.

En el primer párrafo del relato quita una oración referida a “las actividades de fijación” y la aplicación práctica de los conceptos, e incorpora al final una frase, en reemplazo de aquella oración que, si bien plantea un cambio de valoración, deja todavía en escena su preocupación por la utilidad de los conocimientos:

Versión Preliminar	Versión Final
<p style="text-align: center;">EL TEOREMA DE HUGO</p> <p>Fue durante una fría noche de invierno, una clase de matemática en la ciudad de Paraná, al tema lo había planificado mentalmente como todas mis clases de camino a la escuela después de 18 años de transitar por esta vocación. Pensaba también en las actividades de fijación del mismo, las cuales debían tener aplicación práctica para darle sentido a los conceptos nuevos que los alumnos iban a escuchar.</p> <p>Cuando ingresé al aula y dije el acostumbrado “Buenas noches queridos alumnos”, allí estaba Hugo, en el lugar de siempre como todos los días, y también sus compañeros. Hace dos años que Hugo está en la escuela, su</p>	<p style="text-align: center;">EL TEOREMA DE HUGO</p> <p>Fue durante una fría noche de invierno, una clase de matemática en la ciudad de Paraná, al tema lo había planificado mentalmente como todas mis clases de camino a la escuela después de 18 años de transitar por esta vocación. Pensaba también en las actividades de fijación del mismo, las cuales debían tener aplicación práctica para darle sentido a los conceptos nuevos <u>siento</u> que los alumnos iban a escuchar. <u>la vida está llena de problemas que deben ser abordados en la tarea diaria.</u></p> <p>Cuando ingresé al aula y dije el acostumbrado “Buenas noches queridos alumnos”, allí estaba Hugo, en el lugar de siempre como todos los días, y también sus compañeros. Hace dos años que Hugo está en la escuela, su</p>

fuerte personalidad le da una presencia dentro del aula que infunde respeto y confianza a la vez. Su sentido de la responsabilidad y la seriedad de sus palabras, lo eleva a ese tipo de personas que no podés conformar con improvisaciones sin sentido.

Volviendo al ámbito del aula, me dirigí al pizarrón y escribí el título del nuevo tema “El Teorema de Pitágoras”. Creo que lo único que entendieron los alumnos en ese instante fue el artículo y la preposición ya que las otras dos palabras para ellos no tenían aún hasta ese momento, significado alguno.

Ante la mirada de los alumnos y un silencio que invitaba y generaba cierta expectativa, tracé el dibujo que explicaría la famosa terna pitagórica “3 - 4 - 5”. Como conclusión para obtener un ángulo recto en un triángulo, donde 3 y 4 serían los lados más cortos del triángulo y 5 el lado más largo: una explicación simple que conduciría a revisar incluso temas desarrollados anteriormente, ya que al elevar al cuadrado cada uno de los números de la terna y ubicándolos correctamente, se verificaría la ecuación.

Durante la escritura y copia fiel del pizarrón, en ese silencio cargado de “no entiendo mucho lo que dijo el profesor”, quisiera detenerme a pintar el paisaje oculto de estas personitas que ocupan el lugar más importante en nuestra vocación. Quisiera destacar que una de las cualidades en la educación de adultos es que siempre tienen la carpeta completa, también una división donde aparece el nombre de la materia, todos los elementos de geometría están sanos. Y así podría seguir enumerando elementos de estudio, que para ellos tienen muchísimo valor ya que representan el esfuerzo por alcanzar esos anhelos que les han demandado años de decisión, que es finalizar los estudios secundarios.

Hugo de 42 años, alumno del 1er. año de la escuela secundaria para adultos nro.56, mirando de lejos y echando su cuerpo hacia atrás, como quien conoce la situación, levantó su mano e hizo un comentario generalizado a la clase diciendo:

~~fuerte personalidad le da una presencia dentro del aula que infunde respeto y confianza a la vez. Su sentido de la responsabilidad y la seriedad de sus palabras, lo eleva a ese tipo de personas que no podés conformar con improvisaciones sin sentido.~~

~~Volviendo al ámbito del aula, me dirigí al pizarrón y escribí el título del nuevo tema “El Teorema de Pitágoras”. Creo que lo único que entendieron los alumnos en ese instante fue el artículo y la preposición, ya que las otras dos palabras para ellos no tenían aún hasta ese momento, significado alguno.~~

~~Ante la mirada de los alumnos y un silencio que invitaba y generaba cierta expectativa, tracé el dibujo que explicaría la famosa terna pitagórica “3 - 4 - 5”. Como conclusión para obtener un ángulo recto en un triángulo, donde 3 y 4 serían los lados más cortos del triángulo y 5 el lado más largo: una explicación simple que conduciría a revisar incluso temas desarrollados anteriormente, ya que al elevar al cuadrado cada uno de los números de la terna y ubicándolos correctamente, se verificaría la ecuación.~~

~~Durante la escritura y copia fiel del pizarrón, en ese silencio cargado de “no entiendo mucho lo que dijo el profesor”, quisiera detenerme a pintar el paisaje oculto de estas personitas que ocupan el lugar más importante en nuestra vocación.~~

~~Quisiera destacar que una de las cualidades en la educación de adultos es que siempre tienen la carpeta completa, también una división donde aparece el nombre de la materia, todos los elementos de geometría están sanos, y así podría seguir enumerando elementos de estudio, que para ellos tienen muchísimo valor ya que representan el esfuerzo por alcanzar esos anhelos que les han demandado años de decisión, que es finalizar los estudios secundarios.~~

~~Hace dos años que Hugo está en la escuela, su fuerte personalidad le da una presencia dentro del aula que infunde respeto y confianza a la vez. Su sentido de la responsabilidad y la seriedad de sus palabras, lo eleva a ese tipo de personas que no podés conformar con improvisaciones sin sentido.~~

~~Hugo de 42 años, alumno del 1er. año de la escuela secundaria para adultos nro.56, mirando de lejos y fue así que echando su cuerpo hacia atrás, como quien conoce y sabiendo que conocía la situación, levantó su mano e hizo un comentario generalizado a la clase diciendo:~~

<p>-Profesor, yo a eso lo sabía, pero de otra forma.</p> <p>Siempre fue muy concreto en sus opiniones y preguntas, sabía que detrás de esas breves pero intrigantes palabras quería decir algo importante, entonces le pedí que me explicara, como así también a sus compañeros.</p> <p>Hugo sabía mucho de construcción y dijo que al tema lo conocía con el nombre de "Escuadra" y que la proporción era otra: "80 cm - 60 cm- 100 cm". De esa manera podía obtener un ángulo recto en la esquina de una habitación, por ejemplo.</p> <p>No podía ser tan concreta y simple su explicación, mis 18 años al frente de un curso, 18 años repitiendo lo mismo y, de repente en cuestión de segundos, me dieron una clase de didáctica de la matemática que ni siquiera Paenza me la hubiera brindado en sus libros ¿Matemática estás ahí? Me di cuenta de que las palabras de Hugo eran exactas. Al efectuar los cálculos pitagóricos de la terna que había planteado, la explicación era correcta, por lo que su Teorema encerraba realmente el concepto de Pitágoras.</p> <p>Al realizar los problemas y actividades de fijación, aquellos que venía elaborando en mi mente al comienzo de la clase, todo resultó más claro pese a lo complejo de la ecuación, quizá porque Hugo con sus palabras y su experiencia pudo explicar este nuevo tema desarrollado con una aplicación práctica.</p> <p>Por otro lado, los alumnos ya no me preguntaban a mí acerca de cómo aplicar el teorema, sino que se referían a Hugo para que les terminara de dar el visto bueno y el ok que les confirmaría que a partir de ese momento, tendrían un nuevo elemento en sus vidas para resolver problemas prácticos y también un compañero que los ayudaría en sus anhelos de finalización de sus estudios.</p>	<p>-Profesor, yo a eso lo sabía, pero de otra forma.</p> <p>Siempre fue muy concreto en sus opiniones y preguntas, sabía que detrás de esas breves pero intrigantes palabras quería decir algo importante, entonces le pedí que me explicara, como así también a sus compañeros.</p> <p>Hugo sabía mucho de construcción y dijo que al tema lo conocía con el nombre de "Escuadra" y que la proporción era otra: "80 cm - 60 cm- 100 cm". De esa manera podía obtener un ángulo recto en la esquina de una habitación, por ejemplo.</p> <p>No podía ser tan concreta y simple su explicación, mis 18 años al frente de un curso, 18 años repitiendo lo mismo y, de repente en cuestión de segundos, me dieron una clase de didáctica de la matemática que ni siquiera Paenza me la hubiera brindado en sus libros de ¿Matemática estás ahí? Me di cuenta de que las palabras de Hugo eran exactas. Al efectuar los cálculos pitagóricos de la terna que había planteado, la explicación era correcta, por lo que su Teorema encerraba realmente el concepto de Pitágoras. <u>¿Qué paradójico? Hugo me había enseñado a mí, pude darme cuenta que todavía tengo cosas útiles por aprender en mi profesión.</u></p> <p>Al realizar los problemas y actividades de fijación, aquellos que venía elaborando en mi mente al comienzo de la clase, todo resultó más claro pese a lo complejo de la ecuación, quizá porque Hugo con sus palabras y su experiencia pudo explicar este nuevo tema desarrollado con una aplicación práctica.</p> <p>Por otro lado, los alumnos ya no me preguntaban a mí acerca de cómo aplicar el teorema, sino que se referían <u>dirigían</u> a Hugo para que les terminara de dar el visto bueno y el ok que les confirmaría que a partir de ese momento, tendrían un nuevo elemento <u>una nueva herramienta</u> en sus vidas para resolver problemas prácticos de aplicación práctica, y también un compañero <u>nuevo alumno tutor que los ayudaría junto con el profesor colaboraría en sus anhelos de finalización la realización de sus estudios las actividades con aquellos compañeros que necesitaran más ayuda.</u></p>
--	---

Otra modificación interesante que el autor efectúa entre **la versión preliminar** y **la versión final** tiene que ver con la mudanza del tercer párrafo (resaltado en gris), que se traslada más adelante y se incorpora como un octavo párrafo, luego de la descripción de los estudiantes adultos y antes de la intervención del alumno, punto bisagra del relato. Esta operación aporta a la trama del relato, permite seguir dotándolo de intriga, azuza el interés del lector, y contribuye a hacer un puente entre estas reflexiones generales y el problema de enseñanza en la escuela con las propias interpretaciones del autor al respecto.

La frase “*¡Qué paradójico! Hugo me había enseñado a mí, pude darme cuenta que todavía tengo cosas útiles por aprender en mi profesión.*”, incorporada como novedad en esta versión, es la frase final del párrafo en el cual reflexiona sobre la intervención del alumno. Aún es más interesante advertir que esta incorporación la realiza en reemplazo de la oración “*Hugo ya conocía el Teorema y no se había dado cuenta. Por otro lado, yo había aprendido algo nuevo que me servía muchísimo para las actividades que fijarían el concepto*”, que ya había sido eliminada en el pasaje de la versión 3 a la versión preliminar, reforzando el contrapunto de ambas: hay una instancia de reflexividad que le permite al docente trasladar el foco de la utilidad de lo aprendido por medio de esta experiencia para “*las actividades de fijación*” hacia el “*darse cuenta que todavía tengo cosas útiles por aprender en mi profesión*”. Es sencillo aquí observar cómo este énfasis diferencial permuta completamente el significado y se redimensiona el juego de valoraciones presente en el relato de César Havy.

Veamos ahora los comentarios ofrecidos a la **Versión Preliminar**, que fueron realizados por escrito durante el último intercambio virtual entre los docentes. Se trató de comentarios de tono 2, entrelazados en el texto. Para facilitar su lectura e identificación, estos comentarios se transcriben aquí en mayúscula al final de la frase u oración a la que se refiere:

Comentario 1:

Me dirigí al pizarrón y escribí el título del nuevo tema: “El Teorema de Pitágoras”. Creo que lo único que entendieron los alumnos en ese instante fue el artículo y la preposición, ya que las otras dos palabras para ellos *no tenían aún, hasta ese momento, significado alguno*. ME PARECÍA MEJOR CUANDO DECÍAS “ERA CHINO COMPLICADO”, COMO HABÍAS PUESTO EN TUS PRIMERAS VERSIONES. LE DA UN TOQUE DE HUMOR Y HACE MÁS AMENA LA LECTURA. (Itálicas mías)

El autor cavila sobre este comentario recibido, pero decide no recuperar de las versiones anteriores la frase “*era chino complicado*”, y persiste en darle el sentido que había reelaborado a lo largo de las versiones: “...*para ellos no tenían aún, hasta ese momento, significado alguno*”.

Comentario 2:

Por otro lado, los alumnos ya no me preguntaban a mí acerca de cómo aplicar el teorema, sino que se referían a Hugo para que les terminara de dar el visto bueno y el ok que les confirmaría que a partir de ese momento, tendrían un nuevo elemento en sus vidas para resolver problemas prácticos *y también un compañero que los ayudaría en sus anhelos de finalización de sus estudios*.” CESÁR, ¿CUÁL SERÍA EL PAPEL QUE LE CABE AL DOCENTE? SI NO ENTIENDO MAL, PONÉS TODA LA FUERZA EN ESTE “COMPAÑERO” QUE AYUDA A LOS OTROS EN LA “FINALIZACIÓN” DE SUS ESTUDIOS. (Itálicas mías)

A partir del comentario 2 respecto del último párrafo del relato, que ha funcionado como una hipótesis interpretativa, el autor modificó una vez más el juego de valoraciones presente en el relato. Se atenúa la potencia dada a Hugo en su grupo de estudiantes, que en la versión final pasa de ser un “*compañero*” a ser un “*alumno tutor*” –aunque no explica qué significaría esto– que colabora con el

profesor. Veamos cómo queda redefinido este párrafo en la versión final del relato de César:

Por otro lado, los alumnos ya no me preguntaban a mí acerca de cómo aplicar el teorema, sino que se referían dirigían a Hugo para que les terminara de dar el visto bueno ~~y el ok~~ que les confirmaría que a partir de ese momento, tendrían ~~un nuevo elemento~~ una nueva herramienta en sus vidas para resolver problemas ~~prácticos de aplicación práctica~~, y ~~también un compañero~~ nuevo alumno tutor que ~~los ayudaría~~ junto con el profesor colaboraría en ~~sus anhelos de finalización~~ la realización de sus ~~estudios~~ las actividades con aquellos compañeros que necesitaran más ayuda.

También se desdibuja en la versión final el énfasis dado a la colaboración de Hugo a sus compañeros para *“sus anhelos de finalización de sus estudios”*. En su lugar, pone el foco de esta colaboración en *“la realización de las actividades con aquellos compañeros que necesitaran más ayuda”*.

La que sigue es la **versión final** completa del relato de César Havy, profesor de Matemática, Física y Cosmografía en la Escuela para Jóvenes y Adultos Nro. 56 “Lorenzo Miguel”, de la Ciudad de Paraná, Entre Ríos, institución participante del Proyecto “Articulación Cruzada entre Formación Profesional y Certificación de Estudios Formales” de la Fundación UOCRA.

Versión Final

EL TEOREMA DE HUGO

Fue durante una fría noche de invierno, una clase de matemática en la ciudad de Paraná, al tema lo había planificado mentalmente como todas mis clases de camino a la escuela después de 18 años de transitar por esta vocación, siento que la vida está llena de problemas que deben ser abordados en la tarea diaria.

Cuando ingresé al aula y dije el acostumbrado “Buenas *noches* queridos alumnos”, allí estaba Hugo, en el lugar de siempre como todos los días, y también sus compañeros.

Me dirigí al pizarrón y escribí el título del nuevo tema “El Teorema de Pitágoras”. Creo que lo único que entendieron los alumnos en ese instante fue el artículo y la preposición, ya que las otras dos palabras para ellos no tenían aún hasta ese momento, significado alguno.

Ante la mirada de los alumnos y un silencio que invitaba y generaba cierta expectativa, tracé el dibujo que explicaría la famosa terna pitagórica “3 - 4 - 5”. Como conclusión para obtener un ángulo recto en un triángulo, donde 3 y 4 serían los lados más cortos del triángulo y 5 el lado más largo: una

explicación simple que conduciría a revisar incluso temas desarrollados anteriormente, ya que al elevar al cuadrado cada uno de los números de la terna y ubicándolos correctamente, se verificaría la ecuación.

Durante la escritura y copia fiel del pizarrón, en ese silencio cargado de “no entiendo mucho lo que dijo el profesor”, quisiera detenerme a pintar el paisaje oculto de estas personitas que ocupan el lugar más importante en nuestra vocación.

Quisiera destacar que una de las cualidades en la educación de adultos es que siempre tienen la carpeta completa, una división donde aparece el nombre de las materias, todos los elementos de geometría están sanos, y así podría seguir enumerando elementos de estudio, que para ellos tienen muchísimo valor ya que representan el esfuerzo por alcanzar esos anhelos que les han demandado años de decisión, que es finalizar los estudios secundarios.

Hace dos años que Hugo está en la escuela, su fuerte personalidad le da una presencia dentro del aula que infunde respeto y confianza a la vez. Su sentido de la responsabilidad y la seriedad de sus palabras, lo eleva a ese tipo de personas que no podés conformar con improvisaciones sin sentido. En el recuerdo de este relato, cursaba el 1er. año de la escuela secundaria para adultos nro.56, y fue así que echando su cuerpo hacia atrás, y sabiendo que conocía la situación, levantó su mano e hizo un comentario generalizado a la clase diciendo:

-Profesor, yo a eso lo sabía, pero de otra forma.

Siempre fue muy concreto en sus opiniones y preguntas, sabía que detrás de esas breves pero intrigantes palabras quería decir algo importante, entonces le pedí que me explicara, como así también a sus compañeros.

Hugo sabía mucho de construcción y dijo que al tema lo conocía con el nombre de “Escuadra” y que la proporción era otra: “80 cm – 60 cm- 100 cm”. De esa manera podía obtener un ángulo recto en la esquina de una habitación, por ejemplo.

No podía ser tan concreta y simple su explicación, mis 18 años al frente de un curso, 18 años repitiendo lo mismo y, de repente en cuestión de segundos, me dieron una clase de didáctica de la matemática que ni siquiera Paenza me la hubiera brindado en sus libros de ¿Matemática estás ahí? Me di cuenta de que las palabras de Hugo eran exactas. Al efectuar los cálculos pitagóricos de la terna que había planteado, la explicación era correcta, por lo que su Teorema encerraba realmente el concepto de Pitágoras. ¿Qué paradójico? Hugo me había enseñado a mí, pude darme cuenta que todavía tengo cosas útiles por aprender en mi profesión.

Al realizar los problemas y actividades de fijación, aquellos que venía elaborando en mi mente al comienzo de la clase, todo resultó más claro pese a lo complejo de la ecuación, quizá porque Hugo con sus palabras y su experiencia pudo explicar este nuevo tema desarrollado con una aplicación práctica.

Por otro lado, los alumnos ya no me preguntaban a mí acerca de cómo aplicar el teorema, sino que se dirigían a Hugo para que les terminara de dar el visto bueno y el ok que les confirmaría que a partir de ese momento, tendrían una nueva herramienta en sus vidas para resolver problemas de aplicación práctica, y un nuevo alumno tutor que junto con el profesor colaboraría en la realización de las actividades con aquellos compañeros que necesitaran más ayuda.

En síntesis, a lo largo de las sucesivas y recursivas versiones podemos señalar que se realizaron en el texto operaciones de expansión: el autor fue incorporando información sobre el contexto en el cual se desarrolla la experiencia relatada. También fue cobrando mayor densidad la escena en la cual interviene el alumno con elementos descriptivos, diálogos y recursos que generan intriga y atraen la atención del lector. Por otra parte, el autor ha ido enriqueciendo la descripción de

Hugo, el alumno protagonista del relato. La caracterización de los *alumnos adultos* fue creciendo versión a versión. Con la incorporación de recursos narrativos el relato ha ganado en verosimilitud y densidad pedagógica, y ha dinamizado su intriga a través de interpretaciones y preguntas pedagógicas más complejas que muestran que el docente narrador efectivamente indagó y reflexionó sobre lo acontecido.

Por otro lado, el relato mantiene, en todas sus versiones, la estructura de presentación, nudo y desenlace. Lo que irrumpe, la sorpresa ante la intervención del alumno Hugo en la clase, se sostiene como nudo de la trama narrativa. Son recurrentes, además, las reflexiones y preocupaciones del autor respecto del *saber práctico*, aplicable.

Por su parte, las principales operaciones de permuta se advierten en las reflexiones del autor sobre *su propio aprendizaje*, el papel que jugó el alumno en ese proceso y los saberes que éste trae a la escena. También se modifica la referencia a su experiencia docente: pasa de estar nombrada en el primer párrafo (*"al tema lo había planificado mentalmente como todas mis clases de camino a la escuela después de 18 años de transitar por esta vocación"*), a mostrarse tensionada, cuestionada: *"mis 18 años al frente de un curso, 18 años repitiendo lo mismo y, de repente en cuestión de segundos, me dieron una clase de didáctica de la matemática..."*

Un cambio fundamental se da respecto del protagonismo del estudiante: cambia el título y aparece su nombre, amplía su descripción en cada nuevo escrito, y modifica a lo largo de las versiones la valoración respecto de lo que él le enseña a este docente. La intervención de Hugo en la clase provoca una tensión, un conflicto que, en el plano de la experiencia vivida por el docente protagonista de la acción, se torna un problema pedagógico que desestabiliza sus certezas relativas a la enseñanza de matemática en la educación secundaria de adultos en su articulación con la formación profesional. Este descentramiento del docente

protagonista -que el mismo docente narrador relata- le permite distanciarse de la situación, reflexionar sobre ella, interrogarla y poner en dudas sus convicciones pedagógicas propias y heredadas. Vemos en las distintas versiones del relato cómo las comprensiones pedagógicas de César respecto de la enseñanza de matemática a los estudiante adultos van volviéndose más complejas, interesantes y críticas que las que aparecen insinuadas en la primera escritura de su texto.

Todos estos elementos, que suponen complejas operaciones intelectuales de objetivación, de reconstrucción, de indagación y de reflexión de sus propias prácticas y saberes, tornaron su versión 1 en un relato de experiencia pedagógica con componentes de su propia autobiografía profesional, además de otros contextuales y situacionales que le otorgaron intensidad, intriga y criticidad al texto. Y este ahora documento narrativo contiene asuntos, interrogantes e interpretaciones y una serie de reflexiones y preguntas que le dan una coloración situada, contextualizada, a sus argumentos y afirmaciones.

Ahora bien, como anticipé en el capítulo anterior, a partir de la finalización del momento de edición pedagógica que describí aquí, y que concluye con la versión final del relato, otro proceso entró en juego: la corrección de estilo realizada por la editorial Aula y Andamios, de la Fundación UOCRA, que sería el canal por el cual se publicaría el libro de relatos que fueron producidos en el marco del “Taller de Documentación Narrativa de Experiencias de Articulación entre la Formación Técnico Profesional y la Formación General”. Esta corrección fue supervisada en conjunto por la responsable del Área de la Fundación UOCRA que había impulsado el taller y por mí en tanto su coordinadora. Entendíamos, desde un principio, que la corrección de estilo no podía dejarse solo en manos de un especialista en la cuestión. Era de vital importancia sostener el cuidado de las producciones de los docentes como autores que incursionaban por vez primera en la escritura, pues un nuevo horizonte estaba cerca: el de la publicación de los

relatos, que daría el ingreso a otros lectores que no habían participado del proceso de edición pedagógica que supone la documentación narrativa de experiencias.

CAPÍTULO 6.

ESCRIBIR E INTERPRETAR LA EXPERIENCIA DOCENTE: LA DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS. ALGUNAS CONCLUSIONES

Si (como afirma el griego en el Cratilo)
el nombre es arquetipo de la cosa
en las letras de 'rosa' está la rosa
y todo el Nilo en la palabra 'Nilo'

Jorge Luis Borges, *El Golem*

En este capítulo final me propongo recobrar algunas de las aproximaciones que planteo al tema de investigación a lo largo de esta tesis: en particular, las que giran en torno de los procesos formativos y de producción de saberes pedagógicos que se desencadenan en el momento de edición pedagógica del dispositivo de documentación narrativa de experiencias, y los aportes que este momento podría comportar para la reconfiguración del despliegue de dispositivos de formación docente.

A lo largo de todo el trabajo he aspirado a dar cuenta de que el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas tiene una característica singular: viene siendo sometido a un proceso de experimentación con el fin de ahondar en la indagación de sus propiedades formativas para quienes participan en él. Concebido y diseñado como una estrategia de investigación-formación-acción, he pretendido dar cuenta de la manera en que, durante su despliegue y a través de las operaciones, acciones y actividades que tienen lugar en sus distintos momentos, el saber pedagógico se construye co-participadamente entre docentes-investigadores y coordinadores-investigadores: al identificar y seleccionar una experiencia como pedagógicamente significativa, al ratificar o desechar esa

elección; al comenzar a objetivarla en un texto en las distintas versiones del relato; al editarla pedagógicamente, con la colaboración del colectivo, por medio de sus comentarios, preguntas, observaciones; al decidir publicarla y circularla.

Por otro lado, he querido mostrar de qué modo el paso por los distintos momentos de su itinerario colaboran a que los docentes-investigadores resignifiquen los sucesos pedagógicos vividos y, de esta forma, se formen o trans-formen por la experiencia -y el saber pedagógico construido en torno de ella- durante el mismo proceso de documentarla de forma narrativa.

Pero no solo eso. También he procurado mostrar que el proceso de construcción de los relatos no compromete únicamente una instancia de formación individual sino fundamentalmente colectiva: supone un trayecto de formación horizontal para los participantes, al tiempo que se van construyendo, reconstruyendo y problematizando una variedad riquísima de saberes y experiencias que comúnmente son inadvertidos, subestimados y que quedan aislados sin posibilidades de ser comunicados.

Con estos propósitos como horizonte, en el capítulo 1, *Investigar la experiencia y la experiencia de investigar* pretendí fundamentar la estrategia con la que he elegido aproximarme a mi problema de estudio: como un “acercamiento experiencial”, es decir, concibiendo la propia investigación como una experiencia de la que obtuve aprendizajes en relación con lo vivido y pensado durante su desarrollo. Procuré este abordaje pues es el que me permitió manifestar, en el entramado de mi investigación, las preguntas, las significaciones y las reflexiones que fueron emergiendo. En otras palabras, precisé dar cuenta de *mi* experiencia de investigar al mismo tiempo que investigaba *una* experiencia, en este caso, la del “Taller de Documentación Narrativa de Experiencias de Articulación entre la Formación Técnico Profesional y la Formación General”. Y para ello, lejos de la utilización de un método apartado del recorrido andado, de los significados en danza, opté por

investigar la experiencia escogida proponiéndome problematizarla y comprenderla junto con los docentes participantes.

Por otra parte, introduje en ese capítulo algunos elementos de mi autobiografía académica y profesional en los que -comprendí- enraizaron mis interrogantes y mi interés por la formación docente. Y di cuenta de cómo ellos devinieron en ciertas problematizaciones propias que me han conducido a sondear, en este trabajo, las potencialidades del momento de edición pedagógica en tanto espacio de afirmación de los docentes como sujetos de producción de saberes pedagógicos y de otros sitios como lugares e instancias formativos para docentes e investigadores.

Allí puse de manifiesto que esos intereses y preocupaciones que venía arrastrando tenían que ver con tensionar las lógicas de producción, validación y circulación de los saberes y las posiciones asignadas a los sujetos que venían siendo hegemónicas en el pensamiento pedagógico: la partición entre expertos y prácticos; la jerarquización entre sus saberes y la legitimación solo del saber de los primeros y la descalificación del de los segundos. De allí que discutí sobre la necesidad de nombrar como *docentes-investigadores* y *coordinadores-investigadores* a quienes conforman los colectivos en los que el dispositivo es puesto en marcha, dado que los rasgos principales de las relaciones entre investigadores y docentes en procesos co-participados de este tipo tienen que ver con poner en el centro a la experiencia y a los sujetos y acercarse *desde* y *en* la experiencia. Y también argüí por qué es preciso concebir también como expertos a los saberes que los docentes generan a partir de las experiencias que transitan.

En el capítulo 2, *La indagación narrativa de la propia práctica: aportes de algunas perspectivas de investigación y de formación docente*, planteé que este debate sobre el lugar de los sujetos protagonistas de las prácticas viene siendo tratado por la tradición crítica en las ciencias sociales -a partir del "giro hermenéutico"- a través

del enfoque cualitativo e interpretativo de investigación, aportando conocimientos para la comprensión de cómo es el proceso de construcción y recreación de sentidos de las propias acciones por parte de quienes las llevan adelante.

Por ello, allí me propuse dar cuenta de las contribuciones de tal enfoque así como, de manera más específica, de los de la investigación biográfico-narrativa, la etnografía de la educación y la investigación-acción docente, en tanto que han inspirado o informado el diseño del dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas.

En primer lugar, la perspectiva interpretativa y co-participativa de la investigación biográfico-narrativa, al proponer un cambio de eje (que desecha la pretensión de control de las dimensiones personales y subjetivas), al generar un nuevo lenguaje y al hacer posibles estrategias colaborativas entre investigadores y docentes, aportó ideas valiosas para el desarrollo de modalidades más democráticas de producción de conocimientos educativos.

En segundo lugar, la documentación narrativa se valió de una de las premisas más importantes de la etnografía de la educación: la de “documentar los aspectos no documentados”; y di cuenta en ese capítulo de ello como razón por la cual al proceso de producción de los relatos de experiencia lo llamamos *documentación* narrativa y, cuando finalmente son publicados, los relatos son llamados *documentos* narrativos.

En tercer lugar, inspirada en los desarrollos de la investigación-acción docente, este dispositivo tiene como referencia a los “talleres de investigación de la práctica docente”, que fue una inestimable contribución a la hora de la experimentación con el dispositivo y la reflexión crítica vinculadas con la horizontalidad en las relaciones de producción de conocimiento, la participación, la co-investigación y la co-formación, sobre todo en lo que atañe a la espiral de ciclos de planeación -

acción - observación - reflexión, con la intervención de todos los participantes de la investigación. Esta característica de los procesos de investigación-formación co-participada fue una referencia importante para delinear los distintos momentos del itinerario, también en una espiral de ciclos sucesivos, de planes de escritura - escritura de relatos (versión 1) - lectura entre pares - comentarios cruzados - conversación entre pares - escritura de relatos (versión 2) y así sucesiva y recursivamente.

Otro aporte desprendido de los planteos de la investigación-acción participativa que informó muy especialmente los desarrollos de los capítulos 4 y 5 de esta tesis, tiene que ver con lo que planteé en el capítulo 2 sobre los trayectos de formación social de los docentes que este tipo de investigación suscita a través de procesos de toma de conciencia: de “conciencia práctica” a “conciencia discursiva”, y de ella a “conciencia crítica”.

Ahondando en esta perspectiva, allí describí cómo se concibe el problema de la validez, con el objeto de articular sus premisas al respecto con los criterios de validación del saber pedagógico que traté en el capítulo 5 durante el despliegue de la clínica de edición pedagógica de un relato de experiencia.

La validez de resultados de una investigación- acción docente tiene una dependencia de la “validez del proceso” (refiriéndose con esto a la espiral de ciclos de reflexión, que incluyen la problematización de las prácticas); atiende a la “validez democrática” y “dialógica” (teniendo en cuenta las múltiples perspectivas e intereses de los implicados, como un asunto de ética y justicia); e incluye la “validez” catalítica (en el sentido de que el proceso de indagación co-participado contribuye a reorientar y motivar a los participantes -tanto a los docentes como a los coordinadores- para comprender la realidad con el fin de transformarla).

Más allá de presentar las aportaciones de la investigación cualitativa, interpretativa, narrativa, en acción y participativa de las que abrevó el dispositivo de documentación narrativa, en ese capítulo también aclaré que éste tiene sus propios criterios para construir conocimiento y saber pedagógico. Y que en virtud de mis intereses puntuales en este trabajo, esa construcción de saber pedagógico cobra relevancia en la medida en que, al mismo tiempo, los participantes (docentes-investigadores y coordinadores-investigadores) se forman y transforman, durante ese proceso, *por y en la experiencia*.

En los capítulos que siguieron, 3, 4 y 5, mi objetivo fue abordar la edición pedagógica de relatos de experiencia en tanto momento crucial del dispositivo en cuestión, analizando sus alcances y límites como instancias potenciadoras de procesos de mediación reflexiva entre docentes.

Para ello, en el capítulo 3, *Indagación de las prácticas y formación docente: el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas*, comencé describiendo de manera integral el dispositivo, sus condiciones de realización y sus distintos momentos. Respecto de las primeras, por ejemplo, la definición de las etapas progresivas de la implementación del dispositivo; la consideración de los estilos de convocatoria, invitación, interpelación y participación efectiva de los docentes y la redefinición de tiempos y espacios de trabajo. Respecto de los segundos, me aboqué en profundidad a dar cuenta de lo que cada uno de ellos involucra: la identificación y selección de experiencias a ser documentadas, el comienzo del proceso de escritura de los relatos pedagógicos, la edición pedagógica en los colectivos de docentes y la publicación y circulación de los documentos narrativos de experiencias pedagógicas.

Además de ello, ahondé en el proceso a través del cual este dispositivo ha devenido en lo que actualmente es, luego de ser sometido a un proceso de experimentación metodológica. Además, me interesé por discernir las potencias de

la documentación narrativa y las encontré, por un lado, no en lo que pueda prescribir o modelizar su itinerario o los relatos narrativos resultantes, sino en lo que ella muestra, dispara y abre en términos pedagógicos. Por el otro, este dispositivo es potente en tanto pone en tensión tanto el conocimiento de los especialistas, verificado oficialmente, como la sabiduría práctica de los docentes. Pero lo más importante es que, poniéndolo en marcha, promueve, estimula, favorece la construcción de espacios colectivos, de un espacio común: la comunidad de lenguajes, discursos y prácticas profesionales constituida por los propios docentes.

En el capítulo 4, *El dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas como una experiencia de investigación y de formación*, me dispuse a mostrar, a modo de reconstrucción narrativa, de relato, el despliegue del dispositivo en un caso particular. Para ello, fui contando, desde mi propia voz como coordinadora-investigadora, el itinerario recorrido en el “Taller de Documentación Narrativa de Experiencias de Articulación entre la Formación Técnico Profesional y la Formación General” que tuvo lugar en el año 2010 en el marco de un proyecto de investigación impulsado por la Fundación Unión de Obreros de la Construcción de la República Argentina (UOCRA). Allí expuse las características que adoptaron la dinámica, las relaciones entre los participantes y los rasgos que adquirió este proceso colectivo en términos de potenciador de reflexividad y de construcción de saber pedagógico elaborado colectivamente.

Precisamente, en ese capítulo me aboqué a estudiar las características que cobró en ese caso específico la *edición pedagógica* de los relatos de experiencia, en la que los docentes escribieron y re-escribieron versiones sucesivas y recursivas de sus relatos y en la que, a través de un encadenamiento de operaciones -lecturas y relecturas, conversaciones y comentarios interpretativos, preguntas y sugerencias de otros

docentes y de los coordinadores- indagaron y dieron sentido a los sucesos pedagógicos vividos por ellos.

Allí quise dar cuenta de que en la producción de documentos narrativos en colectivos de pares, entre cada escritura y cada re-escritura individual de las versiones del relato, existe la mediación de otros que leen, comentan y conversan en torno de los relatos que se van generando. Y que como consecuencia de esa mediación -tributando fuertemente a lo formativo-, se reflexionó y problematizó en torno de ciertas comprensiones y significaciones pedagógicas, pero a partir de los relatos de experiencias pedagógicas que los participantes iban escribiendo. Por otro lado, en este despliegue del dispositivo en particular adquirió una dimensión central la premisa de documentar lo no documentado, pues se reflexionó colectivamente sobre el hecho de que la educación para jóvenes y adultos y la formación técnico-profesional muchas veces permanece invisibilizada para quienes no transitan determinados contextos y territorios.

A su vez, tal como precisé en ese capítulo, pude reflexionar acerca de la posición de coordinadora-investigadora: fue importante ponerme en juego desde una posición diferente a la de especialista en pedagogía, aproximándome hacia una relación más horizontal, de reciprocidad y co-participación, que implicó el desafío de interpretar los textos y moderar los intercambios de comentarios entre los docentes cuidándome de no estar modelizando a priori los comentarios y obturando de esa manera la posibilidad de que efectivamente indaguen y reflexionen en torno de los relatos. A partir de ello, y mientras transcurrió la experiencia, en el equipo de investigación trabajamos en el análisis de los comentarios que realizaron entre ellos los docentes de este colectivo. De esta forma avanzamos en una suerte de tipificación de las dificultades que pueden presentar los comentarios cuando presionan al autor o cuando no aportan en la comunicabilidad de los relatos. Identificamos dos tipos de comentarios: el que

denominamos *hiper comentario*, con alguna o varias de las siguientes particularidades: van por fuera del texto, comentan o juzgan la experiencia, el contexto o las decisiones que tomó el docente durante su transcurso. Es decir, introducen hipótesis interpretativas como si fueran elementos tomados del texto, o se expiden simultáneamente sobre varias de sus dimensiones. Se trata de comentarios que agobian, exigen, decretan.

Las cualidades del segundo tipo de comentarios identificado, que llamamos *hipo comentario*, tienen que ver con evadirse y evitar intervenir sólidamente en el texto del otro indagándolo y sugeriéndole cambios, lo cual no favorece a la apertura de sentidos.

A partir de estas reflexiones, reelaboramos una serie de claves y recomendaciones prácticas que fuimos forjando a instancias del taller objeto de este estudio: todos los participantes, en distintos momentos, adoptan posiciones diferentes (la de escritores, la de lectores, la de editores), por ello la importancia de ir construyendo relaciones de confianza y de cuidado y de que las sugerencias realizadas sean propositivas, ni demagógicas ni comedidas. Fue así como comenzamos a llamar *comentarios de tono 1* a aquellos que permiten el ingreso al trabajo de edición del colectivo, que promueven lazos empáticos, que dan cuenta de una lectura atenta y dan paso a la conversación entre autor y comentador.

En cambio, llamamos *comentarios de tono 2* a los comentarios entretejidos en el texto, aquellos que entran en extensión y profundidad en él y promueven cambios al interior del relato escrito: no son comentarios generales o integrales, sino específicos. Son preguntas, consideraciones, consultas puntuales; sugieren cambios para ayudar a aclarar, a comprender. Los comentarios de tono 2 son los que dan pie a las operaciones de *expansión*, *censura* y *permuta*.

Nuestro propósito, tal como desarrollé en ese capítulo, fue indagar qué características adopta la escritura co-participada y colaborativa en un colectivo de docentes que indagan sus prácticas por medio de su reconstrucción narrativa. En este sentido, allí problematicé algunas cuestiones medulares para el proceso de documentación: la doble posición de autor y de comentador de relatos pedagógicos (como emisor de comentarios, pero también como receptor de comentarios); el papel de indagadores de la propia experiencia y de la de otros; y sobre las reflexiones respecto del modo en que los comentarios y sugerencias recibidos tienen o no lugar en la reescritura de los textos.

De estos intercambios en el colectivo surgieron reflexiones interesantes que tuvieron que ver con el plus que aportan los comentarios de otros docentes en tanto suman sentido, comprensión y comunicabilidad a los propios textos. Y también aludieron a que los lazos de confianza y las relaciones empáticas que puedan establecerse entre los docentes son determinantes en el proceso de edición de los relatos. Sin embargo, observamos que este escenario no garantiza por sí solo la elaboración de comentarios potentes: nuestro ejercicio de permanente reflexión metodológica sobre el dispositivo nos permitió advertir que era preciso introducir en el momento de edición pedagógica –específicamente en el momento de comentar- ciertas operaciones que pueden ayudar a su mejor provecho: en primer lugar, es importante que la lectura atenta y el análisis del texto tengan como telón de fondo la intención de *desmenuzar*, *examinar* y *descomponer* el texto para luego adentrarse en la elaboración de hipótesis interpretativas, que impliquen *unir*, *juntar*, *recomponer* ese análisis a través de la producción de un comentario. Y esto con dos propósitos: para colaborar con el autor en abrir sentidos sobre lo dicho, lo naturalizado, lo insinuado y para poner a jugar las propias hipótesis interpretativas y reformularlas. No obstante, aunque este trabajo fue promovido desde la coordinación, no fue sencillo que los docentes-investigadores lo llevaran

adelante. Por otra parte, desde el equipo de coordinación encaramos un análisis interpretativo de los quince documentos narrativos producidos, que fue sistemático e intentó dar cuenta de la experiencia vivida y narrada por los docentes a través de la reconstrucción de algunas *tematizaciones pedagógicas* o núcleos de sentido. Más allá de que nuestras hipótesis interpretativas mediaron permanentemente todo el proceso en cada uno de los diferentes momentos del dispositivo, actuando como comentarios para la reflexión y las reescrituras, ya cercanos al momento de la publicación queríamos tensionarlas con las propias interpretaciones de los docentes narradores. Desafortunadamente, no contamos con tiempo suficiente para llevarlo a cabo. Sin embargo, fue importante porque nos permitió advertir que era preciso darle un espacio primordial en el dispositivo como otro de sus momentos decisivos.

En el capítulo 5, *Escribir, leer e interpretar la experiencia: la edición pedagógica de relatos en colectivos de docentes*, desarrollé una *clínica de edición pedagógica* de uno de los relatos producidos en el marco del taller que describí en el capítulo 4, “El teorema de Hugo”, del profesor César Havy. Allí los esfuerzos estuvieron puestos en la sistematización y el análisis crítico de las mutaciones de los relatos, y sus sentidos pedagógicos, en las sucesivas reescrituras.

Fue en ese proceso de interpretación de tales transformaciones de los relatos producidos por los docentes reunidos en colectivos, y en el análisis de los textos interpretativos producto de las lecturas y relecturas (es decir, de los comentarios), donde logré visualizar las instancias de indagación y reflexión que tuvieron lugar en el colectivo. Pude observar específicamente cómo los comentarios contribuyeron a disparar y profundizar la indagación sobre la experiencia en cuestión mediante sus contribuciones reflexivas.

En otras palabras, al dedicarme a reconstruir las operaciones de expansión, de permuta y de quita que han tenido lugar durante el proceso de edición pedagógica

como consecuencia de los comentarios recibidos acerca de su texto, logré mostrar lo que esas transformaciones comportan en términos de indagación y reflexión acerca de la propia experiencia.

Al mismo tiempo, mi propósito fue presentar a la clínica de edición pedagógica como una estrategia de análisis que tiene el atributo de poner en evidencia el complejo y tenaz proceso cognitivo que implica la producción de los relatos. Por ello es que decidí disponer la descripción detallada de cuanto acontece en el momento de la edición colectiva.

Del trabajo desarrollado en ese capítulo pude desprender algunas valiosas conclusiones referidas a las preguntas con las que inicié la investigación. Tal como explicité allí, pude apreciar en toda su dimensión cómo los comentarios realizados al relato colaboraron con el autor para que revise el juego de valoraciones presentes en su texto y, de esa forma, promovieran la reflexión acerca del valor pedagógico de la experiencia allí relatada. Y también, cómo los comentarios elaborados contribuyeron a redefinir posiciones o al menos a iniciar su problematización. Por otra parte, pude notar que los comentarios que se iban haciendo a lo largo de las diferentes versiones también se fueron transformando y ganando en densidad, en comprensión pedagógica. De alguna manera, este progresivo cambio en el tenor de los comentarios permite vislumbrar el paso dado por este colectivo de docentes hacia una comunidad que va comenzando a compartir y tener en común, además de las prácticas y discursos de la comunidad docente, las de otra comunidad: la de docentes escritores, lectores, comentadores y editores de relatos pedagógicos.

La incorporación de recursos narrativos con los que el relato ha ganado en verosimilitud y consistencia pedagógica y la dinamización de la intriga a través de la inscripción de interpretaciones y preguntas pedagógicas más complejas muestran que el docente narrador ciertamente indagó y reflexionó sobre lo

acontecido. Las operaciones de expansión, quita y permuta que efectuó permitieron ir vislumbrando sus reflexiones y preocupaciones respecto de los *alumnos adultos, de la transmisión del saber práctico y de su propio aprendizaje como docente*, dando cuenta permanentemente del papel que jugaron en ese proceso el alumno, los saberes que éste trae a la escena y su propia vocación/experiencia docente. De esta manera, se advirtió que las comprensiones pedagógicas del docente respecto de la enseñanza a estudiantes adultos fueron volviéndose más complejas, sugestivas y críticas.

Algunos de los interrogantes que dispararon el inicio de esta tesis tuvieron que ver en gran medida con los cuestionamientos que vinieron haciéndosele al Grupo Memoria Docente y Documentación Narrativa desde diferentes posiciones académicas, de las administraciones educativas y de las organizaciones docentes respecto de los aportes de las estrategias narrativas a la reflexión pedagógica de los docentes y a su formación.

Entiendo que la reconstrucción del despliegue del dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas en un caso particular, así como el desarrollo de una clínica de edición pedagógica, del modo en que las presenté en este trabajo, han dado indicios y pistas que de algún modo permiten responder a tales cuestionamientos.

Las formas de escribir, de leer y de interpretar, a través de sus propias palabras y formas de contar, han propiciado un espacio en el que los docentes-investigadores pudieron tensionar sus certezas, desarmar sus prejuicios y abrirse a modos de reflexionar, de construir saber y de formarse más complejos y críticos. En definitiva, ejercieron un compromiso reflexivo con su práctica, compromiso que fue útil para expresar lo que hacen y por qué lo hacen y para adoptar, de esa manera, una postura crítica que contribuyó a una comprensión más elaborada de esa práctica.

Tal como he intentado mostrar, los integrantes del colectivo docente -que fue conformándose y consolidándose a lo largo de su tránsito por el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas- tienen algunas cosas en común: por un lado, que llevan adelante sus prácticas pedagógicas dentro de un proyecto que articula formaciones e instituciones para certificar la finalización de los estudios secundarios a jóvenes y adultos. Por otro lado, llevaron adelante, en su recorrido por el taller, prácticas de escritura e indagación pedagógica narrativa sobre aquellas. Al escribir y reescribir, leer, comentar y conversar entre pares sobre sus propios relatos de experiencia, los docentes narradores fueron generando un saber pedagógico cualitativamente distinto. Como en el caso del relato del profesor César Havy, su relato de experiencia editado pedagógicamente por el colectivo lleva la impronta de ese colectivo, marcada por las hipótesis interpretativas, los comentarios y las sugerencias de los coordinadores-investigadores y de los docentes-investigadores que lo conformaron. Como vimos en su clínica de edición, esas huellas sugieren que este colectivo estuvo interesado por la experiencia y que los saberes pedagógicos reconstruidos en el relato valieron la pena ser relatados, debatidos, criticados y, finalmente, publicados. Pero por sobre todas las cosas, fortalece la idea de que los docentes son sujetos de conocimiento.

A lo largo del proceso estos docentes se posicionaron como lectores y comentadores de los relatos. La construcción de la posición de *docente lector*, *narrador*, *comentador* y *autor* supuso un proceso formativo, no sólo de entrenamiento en estrategias de indagación y de documentación narrativa, sino también de investigación, participación y formación horizontal para reconstruir y mostrar las comprensiones e interpretaciones que los docentes construyeron en torno de sus prácticas para tornarlas experiencias. Pues, como señala Contreras (2011: 26), “La experiencia se encuentra allá donde lo vivido va acompañado de

pensamiento". El saber de la experiencia es aquel que se introduce en lo que sucede "para significarlo, para profundizarlo o para iluminarlo", puesto que de lo que se trata "es de la relación pensante con el acontecer de las cosas".

El carácter experiencial que aquí asume la constitución del saber implica reconocer su proceso de construcción social ligado a la acción, históricamente situado y, por tanto, contingente. El saber aparece así ligado a la comunidad que le da legitimidad institucional, profesional, social y política, y también al poder, al actuar y al hacer.

En la construcción de un saber, entonces, el sujeto recurre a sus percepciones, a sus relaciones con el otro, a sus experiencias previas, a sus intenciones, en fin, a todo aquello que conforma su historia personal, su biografía. Como señala Alliaud (2006), el saber de la experiencia forma, transforma y enseña abriendo posibilidades. Y la narración misma es una de esas posibilidades que proviene de sujetos y situaciones, propiciando la transformación de los sujetos y, por lo tanto, de sus producciones. Para la autora, este saber así construido rompe con la lógica, implícita y habitual en los ámbitos de formación, de prescribir qué deben ser y hacer los que se están formando.

Y aquí cabe retomar otra de las interpelaciones al dispositivo de documentación narrativa que tiene que ver con sus aportaciones para la construcción de una política de conocimiento distinta en el campo de la formación docente. La posibilidad de repensar este campo en fuerte ligazón con la investigación demanda, como intenté mostrar a lo largo de este trabajo, reglas distintas para la producción de saber que se expresen en acciones orientadas a revertir el lugar subordinado de los docentes, que estimulen y generen relaciones más solidarias y co-participadas en términos de construcción colectiva y que, antes que nada, no desechen los saberes singulares y valiosos que los docentes han construido como fruto de su experiencia.

De esta forma, se trata de pensar en otros criterios de validación de saber que se basen en el análisis crítico de sus consecuencias prácticas y de sus potencialidades transformadoras, en conversación con otras formas de saber y con otras prácticas. El dispositivo de documentación narrativa podría ser indagado en estos términos: ¿qué criterios de validación del saber pedagógico puesto a jugar en los relatos son construidos? ¿Cuáles son las condiciones de enunciación necesarias para que ese saber sea legitimado? En este sentido, no es que cada docente, individualmente, elabora una comprensión pedagógica más crítica acerca de lo que vive y hace a través de la escritura y re-escritura de relatos de experiencia. Tal comprensión –y su legitimidad- son una construcción colectiva como consecuencia de la lectura y los comentarios cruzados, de la conversación y el debate en torno del saber pedagógico reconstruido en las narraciones entre los docentes involucrados. Y esto, entiendo, contribuye a pensar en una política de conocimiento y de reconocimiento radicalmente diferente, en la que otros criterios de validez del saber pedagógico se pongan en juego.

La generación de dispositivos de investigación-formación-acción docente como la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, elaborados colaborativa y horizontalmente, que supongan repensar los tiempos y los espacios destinados a un trabajo de reflexión y conversación en condiciones de igualdad, sin dudas alienta ese reposicionamiento de sujetos y saberes y otros modos de intervención en el campo pedagógico. ¿Cuáles serían las condiciones de recepción que permitirían, en los distintos ámbitos, este reposicionamiento profundamente crítico? En este sentido, siguiendo a Cullen (1987), podríamos preguntarnos: ¿hasta qué punto las historias de unos y otros se diferencian? ¿Es posible construir el lugar en el que se dé este encuentro? ¿Qué forma adoptaría este sitio común? La respuesta a estos interrogantes podría encontrarse si se dirige la mirada a un nuevo lugar, al ‘nosotros que está’. Ese nosotros, constituido por las relaciones

entre "otros", brinda una nueva igualdad en la diferencia, respetando el devenir particular y a la vez deviniendo nosotros, deviniendo historia plural, conformando una identidad nueva más allá del sujeto.

La construcción de un espacio común y de una interacción recíproca entre docentes-investigadores y coordinadores-investigadores, colaboraría a que ambos actores puedan hacerse ética y políticamente responsables de esa conversación. Es esta responsabilidad la que configura el espacio público, donde la relación no está dada solo por reglas o procedimientos, sino que se forja en la "vulnerabilidad": hay otro que nos interpela y a quien interpelamos. De esto se trata la relación ética; de un reconocimiento que implica "mutualidad y solidaridad" y que implica no sólo respeto del igual y diferente, sino también cuidado de lo común y aprendizaje mutuo que resignifica lo propio (Cullen, 2004). En cualquier caso, "la educación pertenece a la esfera de las acciones del hombre" (Cullen, 2004:13) y estas acciones -en las que se ponen en juego el saber, el querer y el deber- son éticas porque, justamente al ser distintas de los meros movimientos naturales, son contingentes, es decir, pueden ser de otra manera.

En cualquier caso, lo posible no aparece como un a priori universal y necesario sino como un proceso de construcción situado. Partir de la exploración y reconocimiento de otros escenarios como ámbitos de producción de saberes pedagógicos, más allá del académico, implica problematizar a la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como una instancia que batalla abriendo un campo de posibilidades donde todos esos escenarios emerjan reconfigurados.

Tal como me propuse mostrar a lo largo de la tesis, el tránsito por el itinerario de documentación, al alentar la producción, recreación y desestabilización de valores y significados pedagógicos, contribuye a provocar desplazamientos hacia posiciones más activas para intervenir de otra manera en los espacios pedagógicos, situando a la (propia) palabra como lugar de encuentro y de

reconocimiento. En palabras de Cullen (2009), se trataría de una relación crítica, contextualizada y esperanzada con el conocimiento. En esta experiencia, docentes-investigadores y coordinadores-investigadores se relacionaron con el conocimiento como forma de relacionarse con sus fines: crear nuevas formas y sentidos, orientarse, saber qué hacer. Siguiendo con el autor, los docentes se relacionan con el conocimiento para publicarlo, y relacionarse públicamente con el conocimiento tiene que ver con la construcción de espacios sociales comunes, abiertos. Y esto se da por el resultado, pero también por el mismo proceso de construcción de ese conocimiento. Emerge solamente en la lucha por el reconocimiento entre el deseo de aprender (que conecta con la singularidad y la diferencia de la vida) y el poder de enseñar (que conecta con lo común y lo universal de la vida). Conectarse con el deseo de aprender es, para este autor, conectarse con lo más profundo de la memoria. Y conectarse con el poder de enseñar es hacerlo con lo más legítimo del proyecto.

BIBLIOGRAFÍA

Alliaud, A. y Suárez, D. (Orgs.) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.

Alliaud, A. (2006). *Experiencia, Narración y Formación Docente*. *Educação & Realidade*, vol. 31, núm. 1, enero-junio 2006, pp. 7-22. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Alliaud, A. (2004a). *La escuela y los docentes: ¿Eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica*. En *Cuadernos de Pedagogía*. Año 7, núm. 12. Rosario: El zorzal.

Alliaud, A. (2004b). *La biografía escolar en el desempeño escolar de los docentes noveles*. Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Argentina.

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

Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente-investigador: la investigación acción como una forma válida de generación de conocimientos. En Sverdllick, I. (Comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Noveduc.

Anderson, G. (2001). Hacia una participación auténtica: deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación. En Narodowski, M. y otros (Eds.) *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires: Fundación Gobierno y Sociedad.

Arévalo Vera, Ana (2010). La experiencia de sí como investigadora. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Arnaus, R. (1995) Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En Larrosa, J. y otros. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

- Auster, P. (1992). *Leviatán*. Barcelona: Anagrama.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Batallán, G. (1988). Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela. En *Cuadernos de Formación Docente*, núm. 5. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Benjamin, W. (1991). *El narrador*. En *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Buenos Aires: Editorial Taurus.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*. Año 7, núm 4.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [en línea], vol. 4, núm. 1. [Consultado: 3 de marzo 2012] <<http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>>
- Borges, J. (1996). *El otro, el mismo*. Buenos Aires: Emecé.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Fondo de Cultura Económica.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Connelly, F. M y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa". En Larrosa, J. y otros (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Contreras, J. (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. En *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Dávila, P. (2011) La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia de reposicionamiento de saberes, conocimientos y actores en el campo de la formación docente. En *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre de 2011, pp. 145-155. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Diker, G. (2006). *El maestro como autor en la prensa pedagógica argentina (1958-1930)*. Tesis de Doctorado. Universidad del Valle, Instituto de Educación y Pedagogía, Colombia.

Duhalde, M. (2008). *Investigación desde la escuela*. En *Revista Novedades Educativas*, Año 20, núm. 209, mayo de 2008, pp. 71-77. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Foucault, M. (1992). Nietzsche, la genealogía, la historia. En Foucault, M. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad. Una introducción*. México: Paidós.

Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Geertz, C. (1989) *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.

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

Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico. En McEwan, H. y Egan, K. (Comps.). (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Guzmán, L. (2009). Formación, lenguaje y experiencia. En diálogos poético-filosóficos de Platón y Borges. En *Revista Propuesta Educativa*. N° 31. Buenos Aires: Flacso.

- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita identidad? En Hall, S. y du Gay, P. *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Havy, C. (2012). El teorema de Hugo. En Tranquillo, R. y otros. *Articulando historias y vivencias. Relatos de de educadores de articulación: Formación Profesional y Educación Secundaria*. Buenos Aires: Aulas y Andamios.
- Kawabata, Y. (2006). *Lo bello y lo triste*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- Larrosa, J. (2004). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. En Leite Barbosa, R. (Org.) *Trajetorias e perspectivas da formacao de educadores*. Sao Paulo: UNESP.
- Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- McEwan, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia. En McEwan, H. y Egan, K. (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Nóvoa, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de 'nuevas' historias de la educación. En Popkewitz, T., Franklin, B., y Pereyra, M. (Comps.). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Palti, E. (1998). *Giro lingüístico e historia cultural*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Passeggi, M. y de Souza, E. (Orgs.). (2010). *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Passeggi, M. (2010). Escrituras de sí: presión institucional y seducción autobiográfica. En *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Pilniak, B. (2011). *Caoba*. Madrid: Veintisiete Letras.
- Ranciére, J. (2006). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Tierra del Sur.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1994). *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: Docencia.
- Rivas Flores, I. (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En Sverdlick, I. (Comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (1991). La dinámica cultural en la escuela. En Gigante, E. (Coord.). *Cultura y escuela: le reflexión actual en México*. México: Conacult.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico. En Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (Coords.). *La práctica docente y sus contextos institucional y social - Informe Final*. México: DIE.
- Suárez, D. (2012). Narrativas, autobiografías y formación en Argentina. Investigación, formación y acción entre docentes. En de Souza, E.C y de Souza Bragança, I. (Orgs.) *Memoria, dimensoes sócio-históricas e trajetórias de vida*. Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais. Natal, Porto Alegre, Salvador: EDUFRG/ediPUCS/EDUNEB.
- Suárez, D. (2011). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, investigación educativa y formación. En Alliaud, A. y Suárez, D. (Comps.). *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Suárez, D. (2009). *Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar. Aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes*. Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Argentina.
- Suárez, D. (2008). La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía. En Elisalde, R. y Ampudia, M. (Comps.). *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del

mundo y las experiencias escolares. En Sverdlick, I. (Comp.). (2007). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Noveduc.

Suárez, Daniel (2004). La reforma educativa de los '90 en Argentina: política de conocimiento y efectos pedagógicos. En AAVV. *Propuestas para una Educación Liberadora*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.

Suárez D. y Dávila P. (2012). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una modalidad de investigación interpretativa y una estrategia de formación de docentes. En de Souza, E. (org.). *Educacao e ruralidades: memórias e narrativas (auto) biográficas*. Salvador: EDUFBA.

Suárez, D. y Dávila, P. (Coords.). (2012). *Articulando historias y vivencias. Relatos de educadores de articulación: Formación Profesional y Educación Secundaria*. Buenos Aires: Aulas y Andamios.

Suárez, D. y Dávila, P. (Coords.) (2009). *Más allá del oficio: relatos docentes de formación profesional*. Buenos Aires: Aulas y Andamios.

Suárez, D.; Goldenstein Jalif, Y. y Dávila, P. *Formar para la inclusión. El Proyecto de Articulación Cruzada entre Formación Profesional y Certificación de Estudios Formales de la Fundación UOCRA*. Informe final de Investigación. Fundación UOCRA, marzo de 2011.

Suárez, D.; Dávila, P. y Ochoa, L. (2009). "La indagación de los mundos escolares a través de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Un aporte teórico y metodológico". En Cuadernos de Educación N° 7. Año 7, núm. 7, mayo de 2009. Córdoba: Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichón". Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Suárez, D.; Dávila, P. y Ochoa, L. (2008). ¿Vale la pena documentar narrativamente experiencias pedagógicas? Una invitación. En AAVV, *Maestros contadores de historias: narrativas en red pedagógica*. Medellín: Universidad de Antioquia y Escuela del Maestro.

Suárez, D.; Dávila P. y otros (2007). "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de la formación", en: *In-fan-cia. Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat*, N° 103, mayo-junio de 2007, pp. 37-40. Barcelona.

Suárez, D.; Dávila P.; Ochoa, L. (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Hacia la reconstrucción de la memoria y el saber

profesional de los docentes. En *Revista Nodos y nudos*, Vol. 2, núm. 17, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Medellín, febrero de 2005 y Bogotá, diciembre de 2004, pp. 16-31.

Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Buenos Aires: MECyT/OEA.

Suárez, D., Dávila, P. y otros (2004, noviembre 15-17) La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación cualitativa-interpretativa. IX Jornadas Nacionales de Investigación Educativa y III Simposio Internacional sobre las relaciones entre la teoría y la metodología de la investigación educativa. Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González".

Unda Bernal, M. y Guardiola, A. (2008). Una década de Expedición Pedagógica. En *Revista Novedades Educativas*, Año 20, núm. 209, mayo de 2008, pp. 71-77. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Veiravé, A. (1985). *Radar en la tormenta*. Buenos Aires: Sudamericana.

Zeller, N. (1998). La racionalidad narrativa en la investigación educativa. En McEwan, H. y Egan, K. (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
