

Redes pedagógicas, relatos de experiencias y formación docente

La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, un estudio de caso

Autor:

Argnani, Agustina

Tutor:

Suárez, Daniel H.

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

**“Redes pedagógicas, relatos de experiencias y formación docente.
La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas,
un estudio en caso”**

Tesista: Lic. Agustina Argnani

Director de Tesis: Dr. Daniel H. Suárez

Buenos Aires, septiembre de 2014

A mi hij@

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es resultado de un proceso de trabajo que he compartido con muchas personas. Doy gracias a cada una de ellas por su colaboración en este recorrido. Agradezco, también, la ayuda y el sostén que he recibido en el día a día, desde la distancia y desde otros tiempos.

A Daniel Suárez, por emprenderse a dirigir y orientar el trayecto de esta tesis y mi recorrido de formación académica. Por las largas horas de conversaciones, diálogos, discusiones y debates. Por su acompañamiento y apoyo. Por las preguntas que inquietan, los comentarios que motivan, las iniciativas que desafían. Por la generosidad de sus enseñanzas y por el trabajo compartido.

A Paula Dávila, por su disposición, su confianza, y por enseñarme los secretos y menesteres de la documentación narrativa y de los mundos que abren los relatos de experiencias pedagógicas. Por su lectura atenta, su palabra cuidada, su comentario oportuno, que hacen en gran medida parte de esta tesis. Por su amistad.

A las docentes, coordinadoras e integrantes de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. Por sus historias, sus relatos, sus experiencias y la confianza depositada en esta aventura colectiva. A Gabriel Roizman, Cecilia Tanoni, Yanina Caressa y Danise Grangeiro. A los docentes, profesores, educadores e investigadores de otras redes, de otros paisajes, de otros mapas, que nos han enriquecido y deleitado con sus palabras, sus saberes y sus experiencias.

A los integrantes del Proyecto UBACyT y al equipo de Cátedra de la materia “Educación II” de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Por los intercambios, los aportes y el acompañamiento a lo largo del trayecto de investigación y escritura de esta tesis. Por el trabajo conjunto, por el compromiso con la formación y la preocupación permanente por construir una educación mejor para todas y todos. A Dora González, Sofía Thisted, Alejandro Vassiliades y María Inés Maañon por haberme recibido y hecho un lugar en estos excelentes equipos de trabajo.

A la Universidad pública y a la Facultad de Filosofía y Letras, donde me fue posible estudiar, formarme y encontrarme con una perspectiva crítica, plural y comprometida. Por la posibilidad de trabajar en lo que más me gusta. Al equipo de

la “Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas”, a sus profesores y sus estudiantes por los aportes, los intercambios, y la rica experiencia de formación compartida.

A los compañeros y compañeras del Bachillerato Popular Ñanderoga, donde dí mis primeros pasos como docente.

A mis amigas y amigos, por acompañarme y sostenerme en este emprendimiento. Agradezco a Lucía, Julieta, Malena y Claudia el aliento y el cariño.

A mis padres, por apoyarme en mi proyecto de estudiar en la universidad. Por la confianza y por estar siempre dispuestos a tenderme una mano. Agradezco a mi mamá por contagiarme su pasión por la docencia, y por su incansable trabajo por la educación pública.

A mis hermanos, por ser mis compañeros, mi apoyo, mi alegría, y mis primeros alumnos en el patio de casa. A mis abuelas, que con empeño me preparaban “de punta en blanco” para ir a la escuela y me ayudaron, a su modo, a estudiar y seguir estudiando.

A Chimi, por el amor, por los proyectos, por la vida juntos.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	7
El encuentro con las narrativas docentes y redes pedagógicas.....	8
“¿Cómo llegué hasta aquí?”.....	12
Los capítulos de la tesis	18
CAPÍTULO 1 - Debates teórico-metodológicos desde la experiencia de investigación	21
1.1. Narrativa, saber pedagógico y saber de la experiencia.....	21
1.1.2. Narrativa y formación.....	26
1.2. Aportes (y consecuencias) teórico-metodológicos de la investigación (auto)biográfica y narrativa en educación.....	31
1.3. Reconstrucción de una experiencia de investigación-formación-acción: desafíos e implicancias del relato de investigación.....	35
1.3.1. Particulares relaciones entre investigador y docente.....	38
1.3.2. Los múltiples “yoes” del relato de investigación.....	46
1.3.3. Validación del saber reconstruido en los relatos.....	52
1.3.4. Sobre la circulación y la recepción del saber producido.....	56
CAPÍTULO 2 - Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas: la publicación y circulación de documentos pedagógicos narrativos como procesos de formación docente.....	60
2.1. Reconstrucción del saber pedagógico y formación colectiva entre docentes.....	61
2.2. Los “momentos” del itinerario de documentación narrativa.....	66
2.3. La publicación y circulación de relatos pedagógicos.....	70
2.3.1. La palabra emplazada en el debate público.....	71
2.4. La construcción de saber pedagógico como resultado de una dinámica colectiva.....	73
CAPÍTULO 3 - Redes pedagógicas y colectivos docentes. Experiencias de organización y producción de saber para la intervención y movilización político-pedagógica.....	78
3.1. Hacia nuevas políticas de conocimiento y formación.....	79
3.2. Redes pedagógicas: organización, formación y movilización docente...	85
3.3. Territorio y movilización: la participación de múltiples y plurales actores sociales y educativos.....	90

CAPÍTULO 4. Reconstrucción narrativa de la experiencia de la “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas”. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como dispositivo de formación y organización en red para la producción y circulación de saber pedagógico..	101
4.1. Una red en torno de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas.....	102
4.1.1. Los Nodos de la Red y el tejido con otras redes.....	105
4.1.2. Desarrollos y tensiones del trabajo en red.....	107
4.1.3. La Red y el Programa de Extensión Universitaria.....	109
4.2. Espacios colectivos de coordinación y de formación en documentación narrativa de experiencias pedagógicas.....	115
4.2.1. Seminario-Taller de formación de Coordinadores.....	122
4.2.1.1. Cómo llevar adelante la documentación narrativa: de “pasos a seguir” a un encuadre de trabajo en red.....	124
<i>Convocatoria y generación de condiciones.....</i>	125
<i>Identificación y selección.....</i>	129
4.2.1.2. Cómo organizar en red el proceso de formación.....	133
<i>Construcción del rol de coordinador.....</i>	136
4.3. De relatos de experiencia a documentos pedagógicos: colectivos y redes en la publicación y circulación de los textos.....	140
4.3.1. El tránsito hacia la publicación y la publicación como pasaje....	142
4.3.2. Repensando la publicación y circulación como dispositivo de encuentro y conversación.....	146
4.3.2.1. Seminarios Itinerantes y Ateneos de docentes narradores	150
Anexos.....	158
Anexo A.....	158
Anexo B.....	161
Anexo C.....	164
Anexo D.....	167
CAPÍTULO 5. Reflexiones finales.....	168
Bibliografía.....	177

PRESENTACIÓN

“Aprendemos a tender redes, tramas y tejidos con otras instituciones y otros actores para resignificar espacios, como un modo de crear y recrear metodologías de trabajo, de generar o fortalecer procesos de organización y participación para hacer realidad sueños, utopías” (Red DHIE, 2009: 56).

Esta tesis se propone investigar los procesos de producción de saber pedagógico y las modalidades de formación docente que tienen lugar en el marco de colectivos y redes de docentes autores y lectores de relatos pedagógicos. Desde una perspectiva cualitativa e interpretativa de investigación en ciencias sociales y educación, el presente trabajo se informa en el enfoque (auto)biográfico y narrativo en educación. La tesis desarrolla un estudio en profundidad de la experiencia de la “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas”, en marcha desde el año 2010 en el marco de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Esta red reúne colectivos docentes que, desde diversos espacios institucionales y organizacionales, indagan y reconstruyen narrativamente sus prácticas informados en el dispositivo de *documentación narrativa de experiencias pedagógicas*, que se describirá más adelante.

La tesis indaga, particularmente, los procesos de disposición pública de documentos narrativos escritos por los docentes y de circulación en ámbitos especializados. *Publicación y circulación* constituyen dos momentos específicos del dispositivo de documentación narrativa, y resultan centrales en los procesos de *investigación-formación-acción* que ese dispositivo se propone desplegar.

Este trabajo busca describir en profundidad las peculiaridades de colectivos y redes docentes, conformados en torno a la reconstrucción narrativa de sus experiencias pedagógicas, al ser considerados por dicho dispositivo como formas organizativas de investigación, formación e intervención en el campo de la pedagogía pública. Además, aborda las potencialidades y límites de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas en la creación, desarrollo y consolidación de tales colectivos. Para ello, se llevó a cabo una reconstrucción narrativa de las acciones de formación y de intervención desarrolladas por la Red en el campo pedagógico. Dicha reconstrucción se realizó mediante el análisis y la

sistematización de registros de campo, informes y publicaciones elaborados en distintos momentos del desarrollo de la experiencia. Además, se tomaron como aportes relatos de experiencias pedagógicas de los coordinadores de los colectivos de docentes integrantes de la Red objeto de este estudio y de los coordinadores en formación; y se sistematizó la información recogida mediante entrevistas en profundidad. También fueron incorporados los aportes de las instancias de reflexión metodológica desarrolladas al interior del equipo de investigación¹ y junto con el director de la tesis. Los registros abarcan el período comprendido desde la conformación de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas en agosto de 2010 hasta el momento preliminar de su primera publicación impresa, a inicios del año 2012.

La estructura narrativa de este escrito pretende reflejar parte de mi propia búsqueda de las interrelaciones, significados e interpretaciones así como también plantear las inquietudes, dificultades y obstáculos encontrados durante la investigación. Al mismo tiempo, esa estructuración fue una de las decisiones metodológicas asumidas en consonancia con la perspectiva (auto)biográfica y narrativa que informa el desarrollo del trabajo. Como se verá en los capítulos siguientes, la narración permite crear relaciones recursivas y dialógicas con la información, y de este modo representar el conocimiento elaborado que surgió a lo largo de todo ese proceso investigativo (Lechner, 2011).

El encuentro con las narrativas docentes y redes pedagógicas

He venido trabajando con y sobre narrativas pedagógicas escritas por docentes desde el año 2007, momento en que me incorporé al *Grupo Memoria Docente y Documentación Pedagógica*². El equipo está conformado como una red

¹ El Proyecto UBACYT “La construcción social del cambio educativo. Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico” (2011-2014), dirigido por el Dr. Daniel Suárez y la Lic. Dora González del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras-UBA), se propone describir, analizar y documentar de qué manera, a través de qué prácticas discursivas y mediante qué procesos de organización y movilización político-pedagógica se configuran y emergen nuevos sujetos pedagógicos colectivos que: a) disputan sentidos acerca de la educación, la escuela y las prácticas pedagógicas, b) ponen en tensión relaciones de saber y de poder que tienden a posicionar a los docentes en un lugar subordinado, pasivo e invisibilizado en el campo pedagógico, y c) llevan adelante procesos de producción de saberes pedagógicos mediante estrategias de investigación-formación-acción coparticipantes y otras modalidades de investigación pedagógica.

² Sus actividades de investigación y formación académica se formalizaron en 2004, a partir de su incorporación en la Programación Científica y Tecnológica de la Universidad de Buenos Aires

de trabajo colaborativo entre investigadores, doctorandos, maestrandos y becarios de la Universidad de Buenos Aires, profesores investigadores de institutos superiores de formación docente, y docentes narradores de todo el país.

Desde una perspectiva de investigación-acción docente, y en tanto modalidad participativa de producción de conocimientos, el Grupo Memoria viene desarrollando un proceso de diseño, puesta a prueba y redefinición de un dispositivo pedagógico de trabajo entre pares: la documentación narrativa de experiencias pedagógicas³. Señalaremos aquí, brevemente, que el dispositivo habilita tiempos, espacios y recursos para la producción guiada y sistemática de relatos pedagógicos, a partir de la reconstrucción e interpretación de las experiencias de los docentes protagonistas. Dicho dispositivo supone la indagación sobre las propias prácticas educativas a través de su narración, sistematización, comunicación y debate (Suárez, 2005, 2006, 2007, 2009, 2011; Suárez, Ochoa y Dávila, 2004, 2005, 2007).

Esta propuesta de formación y desarrollo se plantea, además, como un espacio de producción colaborativa que pretende abrir una conversación entre los actores participantes; y como un espacio de formación e intervención en el debate pedagógico público. Los educadores llevan adelante procesos de formación horizontal entre colegas mediante la escritura, la lectura, la conversación, la publicación y la circulación de sus relatos de experiencia. Esto constituye una estrategia de formación en tanto permite resignificar y reorientar las prácticas de manera sistemática, reflexiva y crítica. Pero, al mismo tiempo, este proceso supone la reconstrucción, disposición pública y deliberación colectiva en torno al saber pedagógico puesto en juego en las prácticas de los docentes.

Un tema de vacancia identificado por el Grupo Memoria se vinculaba al estudio en profundidad de redes y colectivos docentes, entendidos como formas

(UBACyT) con sede en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras. El trabajo conjunto de los diversos actores ha posibilitado, en distintos ámbitos institucionales y contextos socio-políticos, el desarrollo de una serie de proyectos y actividades de intervención pedagógica, que combinan el desarrollo de investigaciones (auto)biográficas y narrativas del mundo pedagógico; la organización y promoción de procesos de (auto)formación entre docentes, centrados en la documentación narrativa de la propia experiencia pedagógica; la realización de intervenciones en el ámbito del currículo y la evaluación a través de la reconstrucción narrativa co-participada de la memoria docente; y la conformación y difusión de redes pedagógicas y colectivos de docentes.

³ Las características de este dispositivo de trabajo pedagógico entre docentes serán desarrolladas en el capítulo 2.

colectivas y descentradas de agrupación entre docentes autores y lectores. Justamente, uno de los resultados y propósitos centrales del dispositivo de documentación narrativa es sentar las bases para la conformación de estos colectivos, ya que, según entendemos, en dichos espacios tiene lugar un ejercicio reflexivo de lectura, conversación e interpretación pedagógicas, con el propósito de reconstruir narrativamente el saber puesto en juego en las experiencias educativas de los docentes y de disponerlo en el espacio público (Suárez, 2005, 2007). Es decir, los colectivos y redes constituirían circuitos de recepción y circulación de los relatos pedagógicos producidos. De allí que interesara conocer qué estaba aconteciendo en este sentido en tales espacios.

Mi acercamiento a diversas redes pedagógicas del país y la región se dio, inicialmente, a través de documentos y materiales (artículos, convocatorias y memorias de encuentros, ponencias, libros) publicados por algunas de dichas experiencias colectivas⁴. Participar en distintas actividades y encuentros con representantes de algunas redes latinoamericanas y locales, incentivó fuertemente mi curiosidad por el tema⁵. Comprendí entonces que sería de interés, en el marco de mi tesis de maestría y de las líneas de investigación del equipo, trabajar sobre las estrategias, las relaciones, las acciones de intervención y los debates que tienen lugar en las redes de docentes y colectivos de educadores, al ser concebidos como experiencias colectivas de producción de saberes pedagógicos y de formación horizontal entre educadores e investigadores. Pero, lo que más me interesó y que constituyó finalmente el tema de esta tesis, se vincula a las redes involucradas en procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Es decir, aquellas que articulan colectivos de docentes que llevan adelante procesos de indagación narrativa, publicación y circulación de sus

⁴ Hago referencia aquí al Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela; a la Red Iberoamericana de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hace Investigación desde su Escuela; a la Expedición Pedagógica Nacional, de Colombia; y a la Red Estatal para la Transformación Educativa, de México. Ver capítulos 3 y 4 para una descripción de estas y otras redes pedagógicas regionales.

⁵ Participé de conversatorios y seminarios con docentes y representantes de diversas redes, entre ellos: Roberto Pulido Ochoa, docente 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; 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; Miguel Duhalde, Gabriel Roizman y Cecilia Tanoni, coordinadores del Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela.

prácticas educativas desde diversos espacios geográficos, organizacionales e institucionales.

Al comenzar la indagación en algunas redes en el campo educativo, pude observar que en el ámbito académico es ampliamente reconocida y aceptada la importancia de establecer relaciones de colaboración para la producción de conocimiento científico. Se sostiene allí que la articulación entre investigadores, universidades y centros de investigación potencia el intercambio de experiencias y conocimientos, ya sea través de encuentros y jornadas especializadas, de publicaciones o proyectos compartidos, o en tanto instancias de investigación y formación. De esta manera, las redes no sólo constituirían un instrumento sino que podrían ser percibidas y utilizadas como modelo organizativo, lo que transformaría los modos de producción del conocimiento en el ámbito académico y científico (Sebastián, 2000). Sin embargo, el problema con dichas “redes de conocimiento” es que han venido involucrando, mayormente, sólo a actores e instituciones del ámbito académico y universitario⁶. Por otro lado, pude advertir también que la propuesta de generar espacios de producción coparticipativa y la conformación de “redes de conocimiento”, no se realizaba exclusivamente desde y al interior del ámbito académico sino que también estaba siendo ampliamente promovido desde algunos movimientos u organizaciones de educadores (sindicatos, colectivos docentes, redes pedagógicas, grupos de estudio, entre otros).

La preocupación por la formación entre pares y la pregunta sobre la producción de saberes en espacios “no académicos” me acompañaban y se reconfiguraban permanentemente, en diálogo con estas nueva experiencias y sujetos con los que me iba encontrando. En esta presentación me interesa poder reconstruir, en parte, un recorrido que debe preocupaciones vinculadas a experiencias de formación, de desempeño profesional y de militancia político-pedagógicas que fueron configurándose en contextos particulares, y dar cuenta de cómo dichas inquietudes se fueron articulando, y de este modo, resignificando a lo largo del trabajo de investigación.

⁶ Me refiero a redes interuniversitarias nacionales o internacionales; redes de asociaciones e institutos de investigación; proyectos, acuerdos y convenios interinstitucionales de cooperación académica, que han ido fortaleciéndose en los últimos años, principalmente a nivel regional.

“¿Cómo llegué hasta aquí?”⁷

Con relación a los desarrollos del Grupo Memoria Docente y Documentación Pedagógica, me interesó que, en consonancia con una serie de discusiones teórico-metodológicas respecto a las políticas de (re)conocimiento y las relaciones de participación en el campo pedagógico⁸, el Grupo Memoria venía reflexionando y trabajando sobre las posibilidades y las potencialidades de sostener lazos y articulaciones entre investigadores y otros sujetos de conocimiento (actores sociales, movimientos y organizaciones), para la producción y la validación del saber pedagógico.

Como punto de partida, y a través del desarrollo de múltiples proyectos y diversos estudios⁹, desde el Grupo Memoria se identificaba una limitada articulación entre la investigación educativa desarrollada desde ámbitos académicos, y las experiencias escolares. Se reconocían “problemas de comunicación” entre el mundo de la investigación académica y el mundo de las prácticas pedagógicas, y entre sus habitantes, es decir, investigadores y docentes. Maestros y profesores no ven en la investigación científica ni una lente para mirar, interpretar y recrear sus prácticas profesionales, ni un espacio de conversación e interpelación, ni la solución a los múltiples problemas con los que se enfrentan día a día. Ante a este tradicional “divorcio” entre investigación académica y experiencias y prácticas educativas (Suárez, Ochoa y Dávila, 2007), se advertía la necesidad de fortalecer y desarrollar espacios destinados a poner en marcha procesos colaborativos y de articulación entre docentes, educadores, institutos de formación docente, ámbitos locales y comunitarios y la universidad. En este mismo

⁷ Esta pregunta constituye una de las consignas de escritura con las que iniciamos el trabajo de indagación y reflexión en los colectivos de docentes narradores, ya que permite asumir una posición de enunciación desde la primera persona e invita, además, a contar una historia.

⁸ Algunas de estas discusiones enmarcadas en la tradición crítica en educación serán desarrolladas en el capítulo 1.

⁹ Puedo destacar, entre otros: Proyecto “Subcomponente de capacitación horizontal para alfabetizadores del Foro Social Educativo Paulo Freire”, Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (2004 y 2005); Proyecto “Documentación de Proyectos y Experiencias Pedagógicas - Fortalecimiento del carácter educativo de Jardines de Infantes Comunitarios a través de la inclusión de docentes SED-GCBA”, (2005); Proyecto de Investigación “Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional”, (UBACyT 2008-2010 FO96) Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Directores: Dra. Andrea Alliaud y Dr. Daniel H. Suárez; 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

sentido, se planteaba la escasa disponibilidad de canales y espacios para la formación horizontal entre docentes que se formularan desde las propias prácticas y experiencias pedagógicas que los tienen como protagonistas; y dificultades vinculadas a la disponibilidad y habilitación de espacios y tiempos para el trabajo colaborativo entre diversos actores educativos¹⁰.

El Grupo Memoria venía desarrollando una línea de trabajo orientada a reflexionar y diseñar propuestas apoyadas en la conveniencia y la necesidad de trabajar junto con otros actores en la construcción de un conocimiento pedagógico sensible y potente, a partir de relaciones de colaboración, y de llevar los espacios de producción conjunta más allá de la labor entre académicos de diversas filiaciones disciplinarias o institucionales. A través de distintos programas de investigación y desarrollo profesional docente, se involucraba a institutos superiores de formación docente, organizaciones sociales, y a instancias de gestión educativa locales, provinciales y nacionales. Una de estas experiencias de articulación entre diversos actores del campo pedagógico tiene lugar en el marco de un programa de extensión universitaria de la SEUBE, denominado “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas”, en curso desde el año 2010 y, precisamente, objeto del presente estudio. Como ya se adelantó, esta Red articula colectivos de docentes que, desde diversos espacios geográficos, organizacionales e institucionales, llevan adelante procesos de indagación narrativa, publicación y circulación de sus prácticas pedagógicas informados en el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas.

Estas experiencias y preocupaciones, intereses e inquietudes teórico-metodológicas del Grupo Memoria forman parte, a su vez, de una agenda regional. En las últimas décadas se han conformado en América Latina colectivos de trabajo, agrupamientos y redes de maestros y educadores que llevan adelante procesos autorregulados de formación, investigación educativa e innovación de las prácticas y discursos pedagógicos. Estas experiencias se proponen como nuevas formas de

¹⁰ Actualmente continúan actuando e implementándose, aunque de manera menos explícita y masiva, dispositivos de administración y gestión escolares, centralizados y verticalistas, orientados por la racionalidad del control técnico y fundamentados en la preeminencia del saber experto, especializado y científico-técnico, que habilitan posiciones diferenciadas y jerarquizadas respecto a la capacidad de los distintos actores del campo pedagógico para producir saberes legítimos (Suárez, 2007). Esto se traduce en la limitación de espacios de formación y de investigación en los cuales los docentes puedan participar e intervenir pedagógicamente, desmarcándose de posiciones subordinadas y descalificadas para la construcción de discursos y saberes del campo educativo.

organización entre los educadores, originadas como respuestas alternativas y de resistencia a las reformas educativas neoliberales y tecnocráticas impulsadas en la región desde la década de 1980 (Duhalde y otros, 2009).

Frente a aquel tipo de políticas y discursos hegemónicos vinculados a la producción del conocimiento educativo, estos movimientos de docentes intentan generar formas de pensar el quehacer pedagógico desde propuestas orientadas a establecer relaciones horizontales y formas de participación más democráticas. Vienen sosteniendo procesos de organización y conformación de colectivos y redes de maestros en distintos lugares de la región, vinculados con la reconstrucción del saber pedagógico, la activación de la memoria de la escuela y la movilización e intervención en el campo educativo.

Como parte de una red diversa y teñida de los colores que aportan las diferentes culturas y experiencias latinoamericanas, también en Argentina se han desarrollado distintas formas de organización y de trabajo pedagógico entre educadores, que apuntan a diseñar y poner en práctica líneas de acción diversas y articuladas, como así también a estrechar vínculos de trabajo colaborativo con otras instituciones y organizaciones. Estas redes y colectivos sostienen como uno de sus propósitos centrales la posibilidad de establecer relaciones de cooperación entre docentes e investigadores, en pos de la reconstrucción del saber pedagógico desde las voces y experiencias de los propios protagonistas y la movilización político-pedagógica en el campo educativo. Entre estas experiencias podemos identificar a las redes y colectivos docentes que llevan adelante procesos de indagación narrativa y autobiográfica de sus prácticas y del mundo escolar informados en el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas.

Pero, tal como señalé antes, también nutren esta tesis ciertas preocupaciones gestadas y reconfiguradas en experiencias de vida y de formación. En febrero de 2002, poco tiempo después del estallido de las protestas sociales contra la crisis político-económica de 2001¹¹, me encontraba iniciando mis estudios universitarios. Mi experiencia como estudiante en el campo de la

¹¹ Miles de personas participaron de las protestas en las calles durante el 19 y 20 de diciembre de 2001. Durante esos días, grandes movilizaciones manifestaron el descontento generalizado hacia la clase política y las medidas económicas que venían implementándose. Como respuesta, una feroz represión policial provocó más de 30 asesinatos en todo el país.

educación se fue desarrollando, entonces, en un contexto marcado por fuertes transformaciones políticas y sociales. Asambleas en los barrios, marchas y movilizaciones, organizaciones sociales y de base, actores colectivos, experiencias de autoorganización, articulación de demandas entre diversos sectores, fortalecimiento de la militancia social y política en los barrios y la participación política juvenil eran protagonistas de la escena. Me resultaba imposible, en ese momento, escapar al encantamiento de las experiencias de organización y de conformación de sujetos sociales colectivos que a diario pensaban y actuaban por la construcción de un cambio social.

Movimientos sociales preocupados por la educación, docentes militantes, políticas educativas que presagiaban otros horizontes y una preocupación que me acompañaba: ¿era viable, deseable, que las experiencias de organización y movilización colectivas, orientadas a la transformación social y política, aportaran a las instituciones educativas, conmovieran las culturas escolares, interpelaran el trabajo docente y la formación? ¿En qué medida esas experiencias serían potentes, también, para dislocar las prácticas de investigación y producción de saberes pedagógicos, las relaciones entre los protagonistas y los papeles de “cronistas” o “intérpretes” que personificaban algunas líneas de investigación educativa? ¿Era posible repensar las relaciones entre la universidad y los docentes, entre investigadores y actores sociales colectivos, reconociéndose ambos como actores y protagonistas del campo pedagógico?

Pude incorporarme muy prontamente al mundo profesional y trabajé –antes de recibirme– en el área de Investigación de una secretaría de educación municipal y luego en un centro de investigaciones dedicado a las políticas públicas¹². En ambos espacios la investigación educativa y el compromiso político (como parte de la gestión de gobierno en un caso, y desde el análisis y promoción de políticas públicas democráticas en la región, en el otro) eran caras de una misma moneda. Estas experiencias iniciáticas han dejado huella en mi forma de entender la

¹² Se trata del Laboratorio de Políticas Públicas - Buenos Aires (LPP), donde me puse en contacto con el trabajo del Grupo Memoria en el año 2006. El LPP es una organización académica y de promoción social, educativa y cultural creada por el Rectorado de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), en marzo del 2000, con el objeto de desarrollar actividades de investigación, análisis, asistencia técnica y apoyo a las políticas públicas de carácter participativo y democrático. A partir de abril del 2003, el LPP abrió una sede en la Ciudad de Buenos Aires (LPP-Buenos Aires), buscando ampliar de esta manera su campo de acción, con nuevos proyectos orientados a fortalecer el intercambio cultural y científico entre los países latinoamericanos. Puede consultarse más información al respecto en el sitio web <http://www.lpp-buenosaires.net>.

investigación educativa y las relaciones entre la producción de conocimiento, las relaciones sociales y las de poder.

Un tiempo después, ya sobre el final de mi formación de grado, me incorporé a una organización social. Me interesaba particularmente uno de sus espacios: el bachillerato popular. Conocía la experiencia de los bachilleratos populares a través de los relatos de compañeras de la carrera, y entendía que era un espacio viable desde donde interpelar la educación de jóvenes y adultos e ir “infiltrando” al sistema “nuevas” formas de pensar y hacer en educación. Traía conmigo la preocupación por la formación entre pares y la pregunta sobre la producción de saberes en espacios “no académicos”. En el bachillerato me desempeñé como profesora y participé en instancias colectivas de formación entre los docentes y el equipo de coordinadores, en las cuales intentábamos promover la reflexión sobre las acciones desarrolladas como un aspecto central en la formación pedagógica. Una particularidad de ese colectivo era que muchos de los profesores del bachillerato no habían atravesado instancias formales de formación, por lo que el proceso formativo y el desempeño como docentes se desarrollaban de forma simultánea. De esta manera, los saberes que íbamos adquiriendo a partir de la reflexión sobre la práctica tomaban un lugar central en nuestro proceso formativo, tanto como docentes cuanto como colectivo de educadores. El modo colaborativo, con que los docentes compartíamos, intercambiábamos y construíamos experiencias, resultaba de gran valor para el equipo.

Sin embargo, durante aquella experiencia como docente y militante de una organización social, identificaba con gran preocupación diversas dificultades para la sistematización de dichas experiencias formativas y de los saberes construidos. Percibía cierta postura de “desconfianza” respecto de “la teoría”, o bien que se acudía a ella para “cerrar sentidos” y reconfirmar certezas apelando a autores consagrados, pero en general no se promovía una problematización de la experiencia desde los aportes teóricos ni se interpelaban dichos aportes desde la experiencia misma. Me preguntaba, ¿qué implica, en términos metodológicos y epistemológicos, reconocerse como sujeto de conocimiento, como productor de saber pedagógico? ¿Era la sistematización (o acaso la documentación) una condición ineludible para la producción de saberes? ¿Era viable pensar la validación de la producción en términos de su socialización y disposición para la formación de otros compañeros y el debate con otros actores? ¿Era posible,

deseable en ese espacio, pensar otras relaciones entre los aportes teóricos de algunos representantes de la tradición crítica en educación y las experiencias que veníamos desarrollando como colectivo docente? Y sobre todo, ¿era posible superar el abismo que en ese entonces percibía entre mi trabajo como militante y educadora popular y mi pertenencia a la universidad y a grupos de investigación académica?

En mi encantamiento inicial con la propuesta del bachillerato se fue configurando cierta mirada ingenua sobre las “posibilidades infinitas” y las “potencialidades inagotables” de las relaciones de horizontalidad, que entendía por ese entonces como cierto “borramiento” de las jerarquías y con ello, de las relaciones de saber y de poder. Más adelante, la experiencia de transitar por diversos colectivos docentes me permitió cambiar poco a poco esta mirada. Conocer y circular por instituciones educativas comprometidas con el cambio social y preocupadas por sus actores; por organizaciones sociales de base que desarrollaban propuestas educativas; por redes de docentes que agrupaban diversas organizaciones e instituciones y se orientaban a la producción de saber pedagógico desde las voces de sus actores, me llevaron a plantearme nuevos interrogantes. ¿Era la horizontalidad sinónimo de igualdad? ¿Cómo promover el reconocimiento de las diferencias sin reproducir jerarquías? ¿Cómo poner en conversación distintos saberes y modos de conocer? ¿Era posible, viable, deseable ser investigadora, becaria, tesista, docente, educadora, militante social, militante pedagógica, integrante de más de un colectivo docente?

Como señalé antes, el escenario teórico-metodológico que se configura desde la preocupación por el trabajo en articulación y colaborativo, se vincula tanto a mis experiencias docentes como a los desarrollos de la trayectoria de trabajo del Grupo Memoria. ¿Qué peculiaridades asumen los colectivos y las redes docentes conformadas en torno de la reconstrucción narrativa de sus experiencias pedagógicas? ¿Cómo ponen en marcha procesos de investigación, formación e intervención en el campo de la pedagogía pública? De manera complementaria, la pregunta por las potencialidades de la documentación narrativa para su creación, desarrollo y consolidación adquirió un lugar central, ya que la conformación de colectivos y redes de docentes-autores de relatos pedagógicos es uno de los resultados y propósitos centrales de dicho dispositivo. De aquí se desprende la idea de que la publicación y circulación de relatos pedagógicos –producidos en el marco

del dispositivo de documentación narrativa- en circuitos especializados, constituirían procesos centrales en la conformación de redes y colectivos, así como espacios de formación y resignificación de la práctica docente. Estas experiencias podrían estar tensionando los modos de producción y de validación de la teoría educativa pública, y constituyendo nuevas formas de organización (colectivas, descentradas, horizontales) y de trabajo co-participativo entre diversos sujetos de conocimiento para la producción de saber pedagógico.

En este trabajo me interesa investigar, entonces, a colectivos y redes de docentes entendidos como formas descentradas y horizontales de organización y sus posibilidades para constituirse como espacios propicios para la discusión en torno a nuevos criterios para la producción del saber pedagógico, su validación y puesta en circulación desde una modalidad colectiva y co-participativa entre diversos actores educativos. A fin de indagar las potencialidades y limitaciones de la documentación narrativa en la creación, desarrollo y consolidación de redes y colectivos despliego un estudio en caso de la “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas”.

El propósito es aportar, desde la experiencia colectiva de la Red, al debate sobre la formación docente y la producción de saber en el campo pedagógico. Esto es, tornar visible, debatible, parte del saber construido desde esta iniciativa de *investigación-formación-acción*, para la intervención en el debate público sobre pedagogía y educación. En otras palabras, en esta investigación busco problematizar qué podemos aportar, discutir, tensionar desde esta experiencia colectiva y desde este dispositivo de trabajo entre pares, co-participativo, a la producción de saber pedagógico y la formación docente.

Los capítulos de la tesis

En el **capítulo 1 “Debates teórico-metodológicos desde la experiencia de investigación”**, desarrollo algunos antecedentes y debates sobre la producción de saber pedagógico y la relación entre la investigación educativa y la práctica docente, y delinear las perspectivas teórico-metodológicas desde las cuales trabajo en esta tesis. Desarrollo, además, el encuadre metodológico en el que se sostiene la investigación: desde una perspectiva cualitativa e interpretativa de investigación en ciencias sociales y educación, el trabajo se informa en el enfoque

(auto)biográfico y narrativo en educación. En este capítulo presento, asimismo, parte del propio proceso de investigación que he desarrollado, donde se plantea la posición de enunciación desde la cual será presentado el estudio en caso de la “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas”. En consonancia con este marco metodológico y epistemológico, en dicho apartado abordo temáticas/problemáticas que dan cuenta de este proceso de investigación entendido como experiencia (Contreras, 2010) y de la construcción del relato de tal experiencia como instancia formativa y de reflexión teórico-metodológica.

En el **capítulo 2, “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: la publicación y circulación de documentos pedagógicos narrativos como procesos de formación docente”** presento una fundamentación teórica y metodológica del dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas, y problematizo su potencialidad para la conformación de redes y colectivos docentes. Allí profundizo, especialmente, en el estudio de los momentos de publicación y circulación del itinerario de trabajo de dicho dispositivo. Planteo la relevancia que dichos momentos pueden adquirir en términos formativos para los docentes narradores implicados así como para el reconocimiento y la validación del saber producido desde formas de organización colectiva (tal como lo son las redes pedagógicas).

En el **capítulo 3 “Redes pedagógicas y colectivos docentes. Experiencias de organización y producción de saber para la intervención y movilización político-pedagógica”**, despliego algunas conceptualizaciones sobre el trabajo pedagógico en red. Delineo los procesos de formación horizontal y descentrada entre pares, las formas de validación de los saberes producidos, y los procesos de disposición pública que promueven dichas formas de organización. Por otro lado, abordo la centralidad que adquiere la movilización político-pedagógica de los docentes al concebir a las redes y colectivos como espacios de disputa donde se construyen nuevos significados y diversas formas de organización para la producción de saber pedagógico.

El **capítulo 4** se titula **“Reconstrucción narrativa de la experiencia de la ‘Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas’. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como dispositivo de formación y organización en red para la producción y circulación de saber pedagógico”**. En este capítulo reconstruyo las

acciones de formación y de intervención en el debate pedagógico desarrolladas por la Red y sus posibles aportes a la revisión y redefinición del dispositivo de documentación narrativa. Abordo también el estudio de las características que ha asumido la disposición pública y la circulación de los documentos pedagógicos escritos por docentes en el marco de la Red.

Por último, la tesis cierra con el **capítulo 5 “Reflexiones finales”** donde retomo los principales aportes del trabajo, teniendo como eje la pregunta sobre lo que he/hemos aprendido a partir de la experiencia de la “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” y qué aportes podemos realizar desde esta experiencia colectiva a la formación docente.

CAPÍTULO 1

Debates teórico-metodológicos desde la experiencia de investigación

“Entendemos por Pedagogía aquel saber que reclama la experiencia educativa. Lo reclama para darle sentido, (...) para darle perspectiva y posibilidad de que la educación pueda vivirse como experiencia. Es así un saber ‘en primera persona’: nace de la experiencia y cobra sentido volviendo siempre a ella” (Contreras, 2010: 43).

“Y acaso en esta historia en la que un hombre se cuenta a sí mismo, en esa historia que quizás no sea sino la repetición de otras historias, podamos adivinar algo de lo que somos” (Larrosa, 2000: 21).

Ambas citas anticipan los desarrollos de este apartado. Por un lado, la pregunta por la construcción del saber pedagógico y su relación con la experiencia educativa, y por otro, la narrativización de la propia experiencia como instancia formativa. En este capítulo inicial quisiera presentar una serie de desarrollos teórico-metodológicos vinculados a estas inquietudes y que han informado el desarrollo de esta tesis. No pretendo realizar un mapeo exhaustivo, sino más bien, lo que me propongo es presentar una serie de discusiones teóricas y metodológicas –a partir de una lectura interesada de autores– que fueron parte de la construcción de la tesis, que fueron objeto de reflexión a lo largo del trabajo de investigación, y con las cuales he trabajado, “conversado”, a partir de intereses específicos, preguntas y dificultades puntuales, en lecturas reiteradas, recursivas, espiraladas.

1.1. Narrativa, saber pedagógico y saber de la experiencia

¿Cómo pensar las relaciones entre experiencia, formación, y saber pedagógico? ¿Por qué trabajar con registros narrativos? ¿Qué sentido tiene documentar a través de relatos las propias experiencias pedagógicas? ¿Qué aportes para la formación docente se desprenden del desarrollo de un proceso de formación entre pares? ¿Qué sentidos asume el trabajo colectivo y, más específicamente, la participación en una red conformada en torno de narrativas, al estar orientados a la intervención en el debate público de la pedagogía desde los relatos de experiencias?

Empezaremos por recuperar algunas referencias vinculadas a las relaciones entre el saber pedagógico y el saber de la experiencia. Diferentes estudios (Alliaud, 2004, 2006; Alliaud y Suárez, 2011; Duhalde, 2008; Feldman, 2011; Suárez, 2005, 2007; Unda Bernal y Martínez Boom, 2002; Vezub, 2002), 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. Estos autores consideran que los docentes son productores y portadores de “saberes experienciales” que fueron adquiriendo y recreando en diversas experiencias formativas de la práctica y en el transcurso de su trayectoria. En este sentido, la configuración de las experiencias de un sujeto supone siempre la elaboración de grados de reflexión sobre la práctica. En el caso de los educadores, la reflexión es un eje fundamental de su tarea en tanto permite que se exploren de manera consciente las acciones y que se plantee una nueva comprensión sobre la relación pedagógica y una posible intervención transformadora.

El concepto de experiencia no se refiere sólo a un simple "vivir los acontecimientos", sino que también abarca la forma en que "la gente construyó los acontecimientos al tiempo que los vivía" (Novoa, 2003:65). Como sostiene John Dewey:

La experiencia es la recuperación de un saber que nos antecede. Ello significa que una práctica se convierte en experiencia sólo cuando aquella es pensada, esto es, cuando se reconoce como producto de un saber o una cultura. Por lo general se tiende a creer que todo acto de la vida produce experiencia, o que toda información se convierte en conocimiento. (...) Para que éste se dé se requiere aprehenderla como saber; es decir, que se incorpore como un acto de pensamiento (Dewey, 1989: s/p).

En este mismo sentido, algunos autores sostienen que el saber se construye en el espacio liminal entre las experiencias vividas y percibidas (Thompson, 1984 citado en Suárez, 2009) en cuyo proceso de constitución operan los sistemas culturales de verdad, que le permiten adquirir su estatus de saber legítimo y socialmente valioso. De esta forma, se puede plantear también que no toda acción, entendida como práctica asociada a un saber, es en sí misma y por sí sola una experiencia. La transformación de una vivencia en experiencia se inicia al momento de prestar especial atención a lo que nos pasa y/o a la situación en la cual estamos

implicados (De Souza, 2010). Larrosa nos recuerda la estrecha relación que une la experiencia y la formación:

... la experiencia 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. Por eso el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa (2003: 5).

Podemos considerar que las formas que asumen los saberes de la experiencia, aquel saber pedagógico que se construye en el mundo educativo al ras de las experiencias de sus actores, no se dejan aprehender fácilmente: ligados a la acción de forma indisociable, se trata de saberes compuestos, heterogéneos, parcelados, discontinuos, que no pueden coincidir con los recortes formales de los saberes disciplinarios (Delory-Momberger, 2009)¹³. Como sostiene Larrosa, ese saber ha sido “invisibilizado” y desestimado, precisamente, por sus particularidades:

... en los modos de racionalidad dominantes, no hay logos de la experiencia, no hay razón de la experiencia, no hay lenguaje de la experiencia (...). Y, si lo hay, se trata de un lenguaje menor, particular, provisional, transitorio, relativo, contingente, finito, ambiguo, ligado siempre a un espacio y a un tiempo concreto, subjetivo, paradójico, contradictorio, confuso, siempre en estado de traducción, un lenguaje como de segunda clase, de poco valor, sin la dignidad de ese logos de la teoría que dice, en general, lo que es y lo que debería ser (2003: 3).

En el contexto latinoamericano, el Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas de Colombia ha analizado el modo en que la indagación de prácticas y sujetos permite tornar visibles y problematizar discursos pedagógicos a los que no suele asignárseles el mismo estatuto de saber que a los de las ciencias de la educación. En este sentido, la categoría *saber pedagógico* alude al modo en que un

¹³ Como veremos en el apartado siguiente, la investigación narrativa permite representar un conjunto de dimensiones de la experiencia que la investigación formal deja fuera, sin poder dar cuenta de aspectos relevantes (sentimientos, propósitos, deseos, etc.). La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad (Bolívar, 2002).

objeto, un concepto o sujetos se producen en condición de saber (Álvarez Gallego, 2003; Zuluaga y otros, 2003).

Suárez propone pensar, en términos generales, el *saber pedagógico* como

... todos aquellos enunciados que se refieren y a la vez producen a las instituciones, los sujetos y las prácticas educativas. En esta definición amplia se incluyen desde cuestiones vinculadas con los sujetos que aprenden, los contenidos de ese aprendizaje, los métodos de enseñanza y la formación docente, hasta discusiones de orden político-educativo o político general, que se manifiestan en una multiplicidad de registros entre los cuales el científico es sólo uno posible (2009: 64).

El autor aclara que no se remite con esta definición a toda la serie de conocimientos y saberes que tienen lugar en el mundo y las culturas escolares, sino que se refiere a una forma de saber muy específica dentro de ese conjunto. Un saber irreductible, específico, acerca de la enseñanza y el aprendizaje y, en particular, acerca de las posibilidades y límites que tienen los enseñantes y los alumnos, en tanto sujetos pedagógicos, para enseñar y para aprender en contextos particulares y en ámbitos institucionales concretos; un saber que da cuenta de lo que sucede pedagógicamente en las escuelas y de lo que les sucede a sus actores cuando las transitan y hacen; un saber situado, contextualizado, construido o reproducido por los docentes (como veremos más adelante, casi siempre de modo narrativo); y, por esto mismo, un saber que escapa a las generalizaciones y enunciados formalizados que pretenden ofrecer los modelos tradicionales de conocimiento científico y técnico. Como han sostenido diversos autores dentro de la tradición crítica en educación (Apple, 1989, 1997; Carr y Kemmis, 1988; Giroux, 1990), se trata de un saber que también está configurado, constituido y desplegado con arreglo a ciertas ideologías educativas fuertemente arraigadas en las tradiciones e innovaciones pedagógicas que intentan intervenir sobre él y los desempeños de sus habitantes (Suárez, 2009).

Pero, tal como sucede con otras formas de saber, inclusive las científico-técnicas, el saber de los docentes está abigarrado de supuestos, creencias y convicciones muy efectivas a la hora de definir cursos de acción y prácticas diversas y que, al mismo tiempo, están ancladas en prácticas discursivas y

comprensiones sociales de diverso tipo¹⁴ (Suárez, 2005). Por ello, distintos trabajos alertan sobre la necesidad de reconceptualizar las experiencias y saberes reconstruidos por los docentes y que estos “entren en conversación” con referentes teóricos, formalizados, de la pedagogía: la práctica sería formadora sólo en la medida en que fuese objeto de una práctica reflexiva y de un diálogo productivo. Asimismo, diversos trabajos advierten sobre la importancia de contextualizar las producciones que realicen los docentes acerca de sus prácticas y trabajarlas colectivamente (Bolívar, 2002, 2002b, 2014; Batallán, 2007; Rivas Flores, 2007, 2009).

El desafío aquí consistiría en no “colonizar” desde los formatos o discursos académicos aquellos modos de nombrar, de pensar y de hacer propios de los actores sociales, sino, como señalaba antes, entablar una conversación que permita a los diversos actores desarrollar procesos formativos en los que se revisen, profundicen y reediten las conceptualizaciones y que, fundamentalmente, al cambiar el lenguaje a través del cual entendemos, damos sentido y construimos las prácticas (docentes y de investigación), podamos transformarlas.

Como algunos autores han puntualizado, se torna imprescindible visibilizar la polifonía de discursos y dar cuenta de las múltiples relaciones de saber y poder que atraviesan y constituyen el “campo conceptual de la pedagogía” (Zuluaga y otros, 2003; Martínez Boom y Peña Rodríguez, 2009).¹⁵ Existe una infinidad de experiencias que se construyen en los bordes del sistema y por fuera de las políticas oficiales y sus instituciones, que muestran una amplia serie de resistencias, disputas y proyectos pedagógicos alternativos en el campo de la práctica de los docentes (Martínez Boom, Unda Bernal y Mejía, 2003), de la cual no podría darse cuenta exclusivamente desde los formatos o discursos académicos.

¹⁴ Son estos anclajes ideológicos los que colaborarían para que los propios maestros y profesores configuren sus prácticas docentes de determinada manera y se piensen a sí mismos como meros receptores y ejecutores de las líneas directrices que define y proyecta el saber experto y especializado.

¹⁵ Estos antecedentes se enmarcan en conversaciones teóricas, políticas y metodológicas del campo de la pedagogía a nivel local y latinoamericano que en los últimos años han venido destacando su especificidad, a la vez que su relevancia, para desarrollar comprensiones más apropiadas y mejores condiciones de posibilidad para la intervención en problemas educativos de la región. En este marco, se ha señalado el modo en que experiencias como el Movimiento Pedagógico y la Expedición Pedagógica colombianos impulsaron vías alternativas para la producción, circulación y validación del conocimiento y del intercambio de experiencias (Messina y Quinceno, 2003).

Otros estudios han resaltado las aproximaciones etnográficas y la “geopedagogía” para la comprensión de los procesos de construcción, circulación y validación de saberes docentes (Martínez Boom, 2004; Martínez Boom y Peña Rodríguez, 2009). Estos trabajos han analizado la necesidad de que la pedagogía – como territorio de saber– se abra a otros registros, cartografías y discursos de la experiencia educativa.

Como sostiene Contreras, “es la experiencia la que nos oprime la necesidad de repensar, (...) porque justamente lo que nos muestra la experiencia es la insuficiencia, o la insatisfacción de nuestro anterior pensar” (2010: 21-22). En este mismo sentido, señala Larrosa respecto de la experiencia y los modos de nombrarla:

... el par experiencia/sentido, permite pensar la educación desde otro punto de vista, de otra manera. Ni mejor ni peor, de otra manera. Tal vez llamando la atención sobre aspectos que otras palabras no permiten pensar, no permiten decir, no permiten ver. Tal vez configurando otras gramáticas y otros esquemas de pensamiento. Tal vez produciendo otros efectos de verdad y otros efectos de sentido (2003: 2).

Pero, ¿qué implica “nombrar” la experiencia? ¿Cómo producir un “nuevo lenguaje” para la pedagogía en términos de un lenguaje de la experiencia?, ¿qué puede aportar en términos formativos, la construcción de un relato sobre o acerca de la experiencia?, ¿qué puede aportar la narrativa en la sistematización, reflexión y producción de saber pedagógico? Entendemos que la investigación (auto)biográfica y narrativa puede aportar elementos significativos para abordar estas cuestiones.

1.1.2. Narrativa y formación

“Escribir sobre la experiencia no es una estrategia para evitar los temas de poder; antes al contrario, es la mejor forma de demostrar cómo el lenguaje y el silencio actúan en la reconstrucción de las vidas personales y profesionales” (Novoa, 2003: 65).

En este apartado me interesa indagar sobre algunos desarrollos referidos a los procesos de formación que tienen lugar a través de la construcción co-participada de un relato de experiencia pedagógica. Nos preguntamos ¿en qué

sentidos resulta formativo atravesar un proceso de escritura, lectura y comentarios sobre una experiencia reconstruida, en el marco de un colectivo docente? ¿En qué sentidos las definiciones y discusiones al interior de una comunidad “de atención mutua”, respecto de los modos de nombrar las prácticas, pueden ser pensados como instancia de formación y desarrollo profesional docente? ¿En qué sentidos la publicación y circulación de relatos permite modificar los modos de pensar sobre la propia experiencia docente?

En primer lugar, me interesa recuperar los aportes de Paul Ricoeur, quien desarrolla un análisis de la relación entre tiempo y narración, demostrando el papel mediador de la construcción de la trama en el proceso mimético¹⁶, es decir, aquel “que consiste en conducir del antes al después del texto, transfigurar el antes en después por su poder de configuración” (1995: 114). Resulta central la idea del autor vinculada al papel mediador de la construcción de la trama del relato entre la experiencia que la precede y que la sucede. La construcción de la trama enlaza los aspectos temporales prefigurados en el campo práctico y la posterior *refiguración* de nuestra experiencia temporal, por este tiempo narrativo construido en el marco de un relato.

Al narrar, se eligen ciertos aspectos, se omiten o se enfatizan otros, se secuencian los momentos de la historia de un modo particular (Ricoeur, 1994). 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*¹⁷ que otorga significado a aquello que, de otra manera, aparecería disperso y sin relaciones

¹⁶ Respecto de la *mimesis* el autor señala:

“Quiero caracterizar Mimesis II por su función de mediación. Lo que está en juego es, pues, el proceso concreto por el que la configuración textual media entre la prefiguración del campo práctico y su refiguración por la recepción de la obra. (...) el lector es el operador por excelencia que asume por su hacer –acción de leer– la unidad de recorrido de *mimesis* I a *mimesis* III por *mimesis* II” (Ricoeur, 1995: 114).

¹⁷ Suárez recupera los aportes de Ricoeur (1994) y señala:

...poner en *intriga* es un *proceso integrador* que sólo se realiza en el receptor del relato. (...) El proceso integrador que estructura la *intriga* consiste en una *síntesis* de elementos heterogéneos: por un lado, entre “los acontecimientos y los incidentes múltiples y la historia completa y una” (1994: 46) (los incidentes múltiples se transforman en *una* historia; la historia es más que una sucesión de acontecimientos); por otro, entre “las circunstancias halladas y no deseadas, agentes y pacientes, encuentros por azar o buscados, interacciones que ponen a los actores en relaciones que van desde el conflicto a la colaboración, medios más o menos adecuados a los fines y resultados no anhelados” (1994: 47). La *intriga* se dibuja también como una *síntesis* más profunda que permite caracterizar la temporalidad propia de todo relato: desde el punto de vista temporal, componer una historia es, en palabras de Ricoeur, extraer una configuración de una sucesión (Suárez, 2009:56).

mutuas. En el caso de los relatos de experiencias, a partir de esas decisiones tomadas por el docente narrador, el relato transmite el sentido que el autor ha construido y ha otorgado a su vivencia y las interpretaciones pedagógicas acerca de lo que sucedió. Lo que le da cierta unidad de sentido a la intriga narrativa es la significatividad pedagógica construida por el autor en torno a los acontecimientos, escenarios, contextos, personajes y prácticas que componen el “mundo del texto” del relato, en términos de Ricoeur (2001). Es la trama o intriga, la “configuración narrativa” que elabora activamente el autor del relato, la que construye la mediación entre el tiempo y la experiencia humana (Suárez, 2009).

En tanto particular reconstrucción de la experiencia mediante un proceso reflexivo, el relato permite dar significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1994). Trama argumental, secuencia temporal, personajes, situación, son constitutivos de la configuración narrativa (Connelly y Clandinin, 2000). Con ello se resalta el valor de la experiencia y el saber acumulado, ya que al contar y escribir un caso se produce un mayor grado de concienciación y elaboración del mismo, que se integra al conocimiento y se hace público en la narración (Bolívar 2002b).

El relato permite expresar la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, las relaciones y la singularidad de cada acción frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y los detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal (Bolívar y Domingo, 2006).

Delory-Momberger sostiene que, atada al presente de su enunciación, al mismo tiempo medio y fin de una interacción, la narrativa de vida nunca es “de una vez por todas”: se reconstruye en cada enunciación y con ella reconstruye también el sentido de la historia que enuncia. Esa historia nunca está “acabada” por definición, sino que se ve perpetuamente inconclusa o llevada a una conclusión que está siempre delante de ella (2009). Desde una perspectiva hermenéutica, Ricoeur afirma que narrativizar la vida es inventar el propio yo (1994, 2001), ya que al narrar “intentamos reencontrar, y no solamente imponer desde afuera, la

identidad narrativa que nos constituye” (1994: 57)¹⁸. Esos saberes “no sabidos” desarrollan un papel primordial sobre la forma en que los sujetos invierten en los espacios de aprendizaje, y su concienciación permite definir nuevas relaciones con el saber y la formación. Esa valorización de la experiencia individual se inscribe en un procedimiento global que asocia íntimamente los formados al proceso formador, y los considera como actores plenos de su propia formación. El poder-saber del cual se adueña aquel que, formando la historia de su vida, se forma a sí mismo, debe permitirle actuar sobre sí y sobre su ambiente, ofreciéndole los medios para situar su historia en la dirección y finalidad de un proyecto (Delory-Momberger, 2009: 100).

Por eso, desde esta mirada se puede afirmar que este *lenguaje de la práctica* tiende a esclarecer los propósitos de esas prácticas, haciendo que el lenguaje narrativo no discorra tan sólo acerca de ellas, sino que además las constituya y colabore a producir. Por otra parte, aquel lenguaje de la práctica abre la posibilidad de que, al cambiar el lenguaje a través del cual entendemos, damos sentido y, en cierta medida, construimos nuestras prácticas y nuestros mundos, podamos transformarlos y orientarlos hacia otros horizontes hasta entonces no nombrados (Suárez, 2011).

Según señalan Bolívar y Domingo (2006) contar las propias vivencias e interpretar dichos acontecimientos es, en sí misma, una fuente de formación y un medio de proyectar el futuro desde el saber acumulado y experienciado. La autointerpretación dialéctica en primera persona, como vía para acercarse a la realidad personal y social desde otras vertientes más humanas y cercanas, es relevante y definatoria de la acción humana.

En definitiva, podemos interpretar que las biografías, en buena medida, constituyen el *aprendizaje* que los sujetos hacen en torno a estos contextos en los que viven. Como plantea White (1987), la construcción de relatos podría constituir una forma básica de asimilar nuestra experiencia a estructuras de significación que las transforman en conocimiento. Estas estructuras, entiendo, vienen dadas por su vinculación sociohistórica con el mundo social y cultural del sujeto, así como por el universo de

¹⁸ 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” (Ricoeur, 1994: 58)

significación en el que este vive (Rivas Flores, 2009: 21).

De esta manera, los relatos son reconstrucciones de las experiencias, en las que, mediante un proceso reflexivo, sus actores dan significado a lo sucedido y vivido. Los relatos no son nunca meras copias o reflejos del mundo, como imágenes fotográficas: son interpretaciones, y las interpretaciones son siempre interpretaciones de interpretaciones (Gudmundsdottir, 1998).

Por su parte, Geertz (1994) habló de una "refiguración del pensamiento social", mediante el cual la cultura y la sociedad se comprenden como un conjunto de textos a leer e interpretar. Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como "textos", cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (Bolívar, 2002) al considerar la acción humana como una especie de texto a interpretar¹⁹, que se exterioriza "de una manera comparable a la fijación característica de la escritura" (Ricoeur, 2001: 162), y que, al separarse de su agente, adquiere "una autonomía semejante a la autonomía semántica de un texto" (Ricoeur, 2001: 162). El trazo que la acción deja se convierte en un documento y un archivo, que al separarse de sus condiciones iniciales de producción, "permite la reinscripción de su sentido en nuevos contextos" (Ricoeur, 2001: 162) y se abre a infinitos posibles lectores futuros (Suárez, 2007).

El funcionamiento narrativo implica siempre interpretación y reinterpretación, estructuración de la experiencia y el acto de contarle algo a alguien. Implica, en resumen, transformar "el saber en decir" (White, 1987 citado en Gudmundsdottir, 1998: 55). La construcción de relatos de experiencias da lugar a la "voz" de los sujetos, como participantes de una realidad educativa, política y social. La investigación narrativa supone una forma de conocimiento que interpreta la realidad (educativa en nuestro caso) desde una óptica particular: la de la identidad como una forma de aprendizaje de los contextos en los que los sujetos viven y los modos como los narramos en un intento de explicarnos el mundo en que vivimos.

¹⁹ Según Ricoeur corresponde a la hermenéutica

"reconstruir el conjunto de operaciones por las que una obra se levanta sobre el fondo opaco del vivir, del obrar y del sufrir, para ser dada por el autor a un lector que la recibe y así cambia su obrar (...). La hermenéutica se preocupa de reconstruir toda la gama de operaciones por las que la experiencia práctica intercambia obras, autores y lectores" (Ricoeur, 1995: 114).

Un matiz importante que lo diferencia de otros posibles argumentos es que, en este caso, lo relevante son las voces propias de los diferentes sujetos, no las teorías previas sobre las que intentamos encorsetar la realidad (Rivas Flores, 2009).

1.2. Aportes (y consecuencias) teórico-metodológicos de la investigación (auto)biográfica y narrativa en educación

Como anticipara, no pretendo recorrer de manera exhaustiva los debates metodológicos y epistemológicos que este enfoque ha desatado al interior de las ciencias sociales, ni las implicancias políticas que el desarrollo y la proliferación del mismo han conllevado. Se trata, más bien, de retomar algunos de sus aportes que fueron centrales para esta investigación y, puntualmente, aquellos que abonaron la reflexión sobre la implementación del dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas en red y sus implicancias en el trabajo colectivo.

La investigación (auto)biográfica y narrativa estudia la forma en que los seres humanos experimentan el mundo y nos sitúa cerca de la experiencia vivida y significada por los sujetos (Connelly y Clandinin, 1995). Los relatos que la gente cuenta sobre su vida personal y/o profesional hablan de lo que hacen, de lo que sintieron, lo que les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción; no desde un yo solitario o imparcial (Bolívar, 2002b) sino siempre contextualmente situados en relación con otros. La “tradicón narrativa” constituye, entonces, tanto una forma de recopilación de datos como un modo de abordaje (Sautu, 1999). En este sentido, Connelly y Clandinin²⁰ afirman:

Entendemos que la narrativa es tanto el *fenómeno* que se investiga como el *método* de la investigación. “Narrativa” es el nombre de esa 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 (1995: 12).

Bruner (1988, citado en Bolívar y Domingo, 2006), señaló que la narrativa no es sólo una metodología sino una forma de construir realidad, apropiarse de ella y de sus significados particulares y colectivos, es otra forma de conocimiento igualmente legítima. Según Rivas Flores, este modelo de investigación se ha

²⁰ Estos autores llaman a su trabajo, y a otras investigaciones afines, “relatos de experiencia y de indagación narrativa”, es decir, cuentan historias de docentes y dirigen indagaciones narrativas. Para ellos, la narrativa significa “tanto el fenómeno como el método” (Connelly y Clandinin, 1995: 12).

convertido en un enfoque específico, “con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento, desde un punto de vista que pretende ser más accesible y democrático, estableciendo otro modelo de relación entre sujetos e investigador” (2009: 20).

Los autores que han trabajado este tema (Bolívar, 2002, 2002b; Bolívar y Domingo, 2009; Rivas Flores, 2007 y 2009) coinciden en identificar los orígenes de esta tradición de investigación como “heredera” del giro hermenéutico experimentado a fines de la década de 1960 y principios de 1970 en el campo de la teoría social, y con ello, en el mundo educativo. De manera muy sucinta, podemos señalar que ese giro hermenéutico implicó el paso desde un marco positivista hacia una perspectiva interpretativa, en la cual el significado que los actores sociales elaboran y ponen a jugar en sus discursos, acciones e interacciones se convierte en el foco central de la investigación. La investigación hermenéutica se dirige, entonces, a comprender (frente a "explicar" por relaciones causas-efectos) la experiencia vivida y narrada²¹.

Como señalé antes, contar las propias vivencias y "leer" (en el sentido de "interpretar") dichos hechos/acciones a la luz de las historias que los agentes narran, se ha convertido en una perspectiva peculiar de investigación. La investigación biográfico-narrativa adquiere cada día mayor relevancia, altera los modos habituales de lo que se entiende por conocimiento, comportando un enfoque propio, con sus propios modos de emplear la metodología cualitativa (Bolívar y Domingo 2006).

Según Connelly y Clandinin, “la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatas”. Por ello, el estudio de la narrativa constituye el estudio de “la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo”. De allí que, para estos autores, “tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y

²¹ La investigación social y educativa centra entonces su atención en el significado que tienen las instituciones, acciones, imágenes, expresiones, acontecimientos y costumbres para quienes las poseen. Como consecuencia, comienzan a pensarse los fenómenos sociales y educativos no tanto como *objetos* sino más bien como “realizaciones prácticas” (Giddens, 1997): esto es, como producidos históricamente por los agentes humanos como consecuencia de su capacidad para obrar, su relativo poder y el carácter reflexivo de su acción, y de las comprensiones e interpretaciones que, más allá de que adopten forma discursiva o no, construyen y hacen jugar para dar cuenta de ellos y de sí mismos (Suárez, 2009).

también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias” (1995: 12)

McEwan se refiere al valor de la narrativa en el estudio de la enseñanza con la esperanza de que al contar historias acerca de la docencia “aprendamos a enseñar mejor” (1998:249). Explora el aporte de la narrativa para entender la docencia y, en esa misma empresa, plantea también “un esfuerzo por franquear la brecha que se ha abierto entre la práctica docente y la práctica de estudiar la docencia” (1998:236). Sostiene que los investigadores tienen que contar historias acerca de lo que hacen los docentes y, asimismo, “cuando los docentes reflexionan sobre sus actos y tratan de hacerlos inteligibles, para ellos y para los otros, tienden también a formular sus explicaciones en forma de relato” (1998: 245). Goodson (1998), por su parte, destaca la importancia de trabajar con historias contadas por los propios docentes acerca de lo que hacen, para avanzar en la producción teórica sobre la enseñanza.

En el campo de la enseñanza, el uso de la indagación narrativa reivindica “la/s voz/ces” de los docentes, quienes expresan sus propios puntos de vista, en su propio lenguaje, donde sus saberes y experiencias son respetados, reconstruidos e reinterpretados en marcos de producción colaborativos con los investigadores. En la misma línea, Gudmundsdottir afirma que “quienes estudian lo que los docentes experimentados saben acerca de la enseñanza y del mundo del aula se encuentran inevitablemente en algún momento escuchando historias que los maestros cuentan para explicar la esencia de lo que saben” (1998: 61).

Según señala Rivas Flores, la investigación biográfico-narrativa ha entrado en el mundo educativo y desde hace más de una década este modelo está ganando en consistencia epistemológica:

Tradicionalmente las ciencias de la educación han tenido una orientación más prescriptiva que descriptiva, dedicando más atención, tiempo y recursos a buscar los modos de orientar la práctica docente que a comprender lo que ocurre en el interior de las escuelas y en las personas que pasan su tiempo en el interior de éstas (2009: 26).

Passeggi y de Souza, por su parte, destacan que la apuesta a una inteligibilidad (auto)biográfico-narrativa de los individuos y los grupos sociales –en respuesta a las

transformaciones sociohistóricas en curso²²– permitiría profundizar el debate educativo “sobre la ruptura con un paradigma prescriptivo y la apuesta a la reflexividad del sujeto y a su capacidad de permanente (trans)formación de sí y de los lugares donde actúa” (2010: 13). Estos autores demarcan cuatro dimensiones de la narrativa en el campo de investigación (auto)biográfica: como método y fuente de investigación; como práctica de (auto)formación; como fenómeno de lenguaje y, finalmente, como un procedimiento de intervención educativa y social. La utilización de narrativas en la investigación, y como dispositivo en la formación docente (inicial o continua), puede ser concebida en términos de una superación de la racionalidad técnica como principio único de la formación y del abordaje de las trayectorias individuales y colectivas y los saberes pedagógicos construidos a lo largo de dichos recorridos (de Suoza, 2010).

Según Rivas Flores (2009), es Goodson, desde principios de los años ochenta, quien se convierte en el gran difusor de este enfoque con sucesivas monografías que abren estas perspectivas a los educadores. Muy cercano a estos planteamientos, pero más centrados en lo narrativo y en términos más amplios, los trabajos de Clandinin y Connelly, (1995, 2000) y McEwan (1998) llevan dos décadas desarrollando esta estrategia de investigación y avanzando posiciones relevantes en la comprensión de las voces de los profesores en lo que denominan “punto de vista posmoderno” de la investigación, que supone la recuperación de la subjetividad y de la voz de los sujetos como tales. Otras líneas cercanas se han manejado en el terreno de las “trayectorias profesionales y vitales” del profesorado (Rivas Flores, 2009).

Recapitulando lo dicho hasta aquí, podemos sostener que narrativizar la vida es un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad narrativa (Bolívar, 2002). Y, como sostienen Bolívar y Domingo (2006), la indagación biográfico-narrativa permite hacer visible y poner en valor la "voz" de los protagonistas cotidianos, sus relatos de vida y experiencias, y hacer públicas aquellas percepciones, intereses, dudas y circunstancias que –desde su perspectiva– han influido significativamente en ser quienes son y en actuar como lo hacen.

²² Señalan que el interés por lo autobiográfico acompaña las transformaciones sociales y económicas que acontecieron en las últimas décadas, y sus repercusiones sobre los trayectos y proyectos personales de los sujetos. En una sociedad globalizada, se exacerba la presión social para que cada quien se torne “autor de su propia historia” (2010:12). Esta fascinación ejercida por las narrativas y escritos de sí es entendida por Passeggi en términos de *presión y fascinación autobiográfica* (Passeggi, 2010).

De estos postulados se desprende una serie de recaudos y consecuencias metodológicas que requiere ser atendida y que ha sido parte de los procesos de reflexividad y toma de decisiones de esta investigación, y que desarrollaré en el apartado siguiente en relación al dispositivo de documentación narrativa. Vale, entonces, recuperar los aportes de Contreras, quien propone pensar la investigación como experiencia en “tanto experiencia de conocer, de aprender, y de preguntarse por el sentido de lo educativo” (2010:19), lo que significa “dar vida a la propia vivencia de aprendizaje; mostrar las relaciones entre lo experimentado, el proceso subjetivo allí presente y las cuestiones que se han abierto” (2010:68). Investigar no consiste sólo en acercarse a la experiencia en cuestión, sino que se trata de un acercamiento *desde y en la experiencia*. En ese sentido, las reflexiones y decisiones metodológicas han sido concebidas como parte de un camino de investigación y no como respuesta a un método que ha “encorsetado” el desarrollo de la misma.

1.3. Reconstrucción de una experiencia de investigación-formación-acción: desafíos e implicancias del relato de investigación

A lo largo de la investigación fui elaborando preguntas referidas a aspectos metodológicos y epistemológicos respecto a mi propia posición como investigadora; a las voces de los participantes y a la comunidad de discursos y prácticas de los diversos actores participantes; a las condiciones de producción y recepción en el campo pedagógico del saber producido; y a los criterios que validan dicha producción²³. ¿Cómo definir mi posición como investigadora en relación con los demás participantes de la Red y de la investigación? ¿Y frente a la producción colectiva de saber? ¿Qué tensiones trae aparejada la múltiple vinculación con la experiencia?²⁴

²³ Destaco aquí algunos de varios otros interrogantes que han sido desarrollados por diversos autores (Anderson y Herr, 2007; Bolívar, 2002; Connelly y Clandinin, 1995). Estas preocupaciones resultan centrales para ser abordadas, analizadas e indagadas en mi investigación, aunque también conforman campos de investigación aún más amplios.

²⁴ Respecto a estos interrogantes, Anderson y Herr señalan que

“(…) cada uno de nosotros como investigadores ocupamos posiciones múltiples que se intersectan, y crean lealtades y alianzas que están en conflicto dentro de nuestro escenario de investigación. (...) Sugerimos que nuestra obligación como investigadores es interrogar nuestras posiciones en relación con la pregunta bajo estudio. Nuestra capacidad de hacer explícitas las tensiones que experimentamos como investigadores en nuestros múltiples roles y categorías,

Por ello, algunas inquietudes metodológicas refieren a la posibilidad de enunciar desde un registro biográfico-narrativo que pueda dar cuenta de una experiencia colectiva y, al mismo tiempo, de un interés específico que amerita una tesis. Es decir, cómo la experiencia personal se articula y se tensiona en el marco de una experiencia colectiva²⁵.

Otra serie de tensiones metodológicas se vinculaba a las exigencias de validación de la investigación (auto)biográfica y narrativa; la etnografía y la investigación acción, enfoques que informan el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas. En este sentido, sostengo que la modalidad de investigación-formación-acción que supone la documentación narrativa demanda atender ciertos criterios vinculados, por ejemplo, al desarrollo de procesos colectivos y de instancias de retroalimentación: cómo, en los procesos de formación involucrados en la investigación-acción, las hipótesis interpretativas de los investigadores se ponen en tensión con los mismos actores.

Elaborar un relato acerca de la experiencia que venimos llevando a cabo desde la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, tiene como propósito esbozar una breve *reconstrucción* del dispositivo de documentación narrativa puesto en acción en red, en un proceso de experimentación metodológica. Estamos desarrollando un trabajo recursivo de investigación e intervención del dispositivo –que, como veremos en el capítulo 2, define condiciones y un marco de trabajo que pretende regular los tiempos, los espacios y los recursos teóricos y metodológicos para la producción de los documentos narrativos– el cual es diseñado, puesto a prueba, ensayado y redefinido en el marco de distintos proyectos desarrollados desde diversos ámbitos educativos, institucionales, comunitarios y de gestión. En cada oportunidad, el dispositivo es enriquecido con aportes y perspectivas etnográficas, autobiográficas y de

nos permite hacer más compleja la comprensión del espacio de estudio y de las preguntas bajo investigación” (2007: 59).

²⁵ Podemos señalar que al interior del equipo de investigación se desarrollan tres procesos simultáneos, pero articulados, de investigación-formación-acción: uno que llevan adelante los docentes que transitan el itinerario de trabajo dispuesto por el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógica; otro que lleva adelante el Grupo en su conjunto a partir de la experimentación metodológica con dicho dispositivo a lo largo de los sucesivos proyectos implementados; y un tercer proceso que cada una de las investigadoras-tesistas llevamos adelante como un recorte específico dentro de este proceso colectivo (en este caso el trabajo con colectivos de docentes conformados en torno a la documentación narrativa de sus experiencias pedagógicas).

investigación-acción docente. En esta investigación busco problematizar qué podemos aportar, discutir, tensionar desde dicha experiencia colectiva y desde este dispositivo de trabajo entre pares, co-participativo, respecto de la producción de saber pedagógico y la formación docente.

Los estudios “en” casos abordan realidades locales e institucionales, no con el objetivo de extender y multiplicar el análisis o efectuar una explicación causal por una generalización, sino con el propósito de efectuar una comprensión “densa” del sentido que le otorgan los participantes a las experiencias y contextos en que están inmersos²⁶. Según Bolívar (2002), este tipo de estudios suele adquirir, tanto en su proceso de investigación como en el informe, la forma de una investigación biográfico-narrativa.

La reconstrucción de la experiencia se realizó mediante el análisis y la sistematización de registros de campo, informes y publicaciones elaborados en distintos momentos del desarrollo de la experiencia; se tomaron como aportes relatos de experiencias pedagógicas de los coordinadores participantes y en formación; y se sistematizó información recogida mediante entrevistas en profundidad. También, se han incorporado aportes de las instancias de reflexión metodológica desarrolladas al interior del equipo de investigación y junto a mi director de tesis. Es posible contar la historia del dispositivo metodológico de documentación narrativa de experiencias pedagógicas porque existe un grupo de fuentes que permiten “triangular” esas historias con otras objetivaciones y registros, enriqueciéndolas, tensionándolas, tornándolas más densas. Algunos de esos materiales documentales fueron producidos con fines de diseño y evaluación de líneas de acción en el marco de la extensión universitaria (proyectos de documentación narrativa, informes de gestión y evaluaciones de esos proyectos, programas de seminarios, seminarios talleres, cursos, ateneos, etc.). Otros materiales, en cambio, fueron producidos en el marco del despliegue del dispositivo de trabajo como consecuencia de su propia dinámica de indagación y documentación. Algunos de los documentos y fuentes de este tipo son: relatos de coordinadores de documentación narrativa y de docentes narradores acerca de

²⁶ Parafraseando a Geertz (2003), el conocimiento y la acción son siempre locales, siempre están situados en una red de particularidades. Por ello, el trabajo etnográfico no pretende generalizar la particularidad, sino "particularizar la generalidad" y reconocer la manera en que "en" cada caso se expresa lo particular. Lo que se generaliza es la construcción teórica que se elabora en el proceso de análisis etnográfico, no el caso particular estudiado.

algún proceso de documentación narrativa en particular; comentarios e intercambios escritos por distintos actores sobre esos relatos; ponencias y artículos; conversaciones en encuentros, seminarios de formación, ateneos de docentes narradores, desgrabadas o registradas de forma escrita; reuniones del equipo de investigación y coordinación registradas por escrito; entrevistas a informantes clave; e intercambios virtuales entre actores participantes.

Resulta de interés indagar las potencialidades y limitaciones de la documentación narrativa en la creación, desarrollo y consolidación de la Red, ya que la conformación de colectivos y redes de docentes-autores de relatos pedagógicos es uno de los resultados y propósitos centrales del dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Como ya se mencionó, esta estrategia de trabajo pedagógico entre pares plantea que, en dichos espacios, tiene lugar un ejercicio reflexivo de lectura, conversación e interpretación pedagógicos, con el propósito de reconstruir narrativamente el saber puesto en juego en las experiencias educativas de los docentes, y de disponerlo en el espacio público (Suárez, 2005, 2007; Suárez, Ochoa y Dávila, 2005).

1.3.1. Particulares relaciones entre investigador y docente

“(…) tal multiplicidad de sentidos se traduce en un caleidoscopio que nos reenvía a la necesidad de replantear nuestras posiciones en diferentes escenarios (…) [y de] liberarnos en las ciencias sociales de cánones y reglas *climate-controlled*. El lugar desde el que hacemos preguntas puede ser otro, socialmente bien diferente al de nuestros interlocutores” (Lechner, 2011: 27).

Haber adoptado una modalidad de *investigación-formación-acción* no remite sólo a una decisión metodológica de la investigación, sino que constituye un posicionamiento como investigadora y da cuenta de nuestra perspectiva de trabajo en la Red. El desarrollo de esta investigación, en el marco de un proceso formativo y de investigación por la acción que estamos llevando a cabo desde un equipo de trabajo, me exigió reflexionar también sobre mi propio proceso de formación a partir de la experiencia de participar de un colectivo y, como plantea Contreras

(2010), de *la experiencia de investigar*²⁷. En los colectivos y las redes docentes conformados en torno a la documentación narrativa, se busca establecer relaciones horizontales y de “atención mutua” entre docentes e investigadores para desarrollar procesos de circulación, apropiación, recreación y uso de ciertos significados sociales y pedagógicos vinculados con el mundo y la experiencia escolar; y con ello, promover una “comunidad de prácticas y discursos” (Suárez, 2004). Esta perspectiva supone entender el trabajo en red y la producción colectiva del saber desde el reconocimiento del otro, desde relaciones horizontales que se traducen en una democratización de la producción, sistematización, circulación, apropiación y uso del saber pedagógico. En cuanto a la posibilidad de construcción de saberes y al reconocimiento del otro, Santos introduce la idea de *solidaridad*, que implica entenderla como “una forma de conocimiento que es adquirida mediante el reconocimiento del otro, el otro puede ser conocido sólo si se le acepta como un creador de conocimiento” (Santos, 2006: 29).

Desde este enfoque se sostiene la producción de conocimientos *junto con* y no *sobre* los participantes y, a la vez, el desarrollo de formas alternativas de producción, de formación y de intervención de los propios sujetos en el campo educativo (Suárez, 2005).

Las estrategias convencionales de recolección de información reducen los sujetos a informantes, sumado al afán por garantizar el anonimato y la confidencialidad que anulan a los sujetos como tales (Rivas Flores, 2007). El planteamiento metodológico de este tipo de investigaciones pretende hacer visible la voz de los docentes en sus propios contextos de trabajo (Cochram-Smith y Lytle, 2002 citado en Rivas Flores, 2007), dejando hablar a los participantes, y elabora, sin que se pierdan en ningún momento, las propias interpretaciones y descripciones de los investigadores.

En este sentido, Bolívar afirma que

... el ideal positivista fue establecer una distancia entre investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de

²⁷ Contreras sostiene: “la experiencia acoge en su misma noción una idea receptiva —algo que vives, que te afecta, que te pasa; sin embargo, es condición de la experiencia estar implicados en un hacer, en una práctica, estar inmersos en el mundo que nos llega, que nos implica, que nos compromete, o a veces, que nos exige o nos impone. Si no fuera así, lo que ocurriera nos sería indiferente, no nos pasaría; y uno, una, pasa necesariamente por algo para que le pase (...). Desde este estar implicados en situaciones o acciones que nos comprometen, es como lo vivido, en cuanto que tiene que ser pensado, pasa a ser experiencia” (Contreras, 2010: 26).

objetividad. La investigación narrativa (e interpretativa) viene justo a negar dicho supuesto, pues los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad (2002: 2).

Diversos métodos de recogida de datos (entre ellos, y como señalé previamente, entrevistas narrativas, documentos, observaciones y registros, relatos de experiencias pedagógicas, relatos de coordinación) son posibles ya que el investigador y el participante trabajan juntos en una relación de colaboración. Connelly y Clandinin sostienen que “(...) la investigación narrativa transcurre dentro de una relación entre los investigadores y los participantes que está constituida como una comunidad de atención mutua (*caring community*)” (1995: 19) donde se establece otra forma de entender el proceso de negociación de la entrada al campo: “como una discusión sobre una unidad narrativa compartida” (1995: 18). Esto significa que, en la investigación narrativa –entendida como un proceso de colaboración que conlleva una mutua explicación y re-explicación de historias a medida que la investigación avanza–, “el investigador tiene que ser consciente de estar construyendo una relación en la que ambas voces puedan ser oídas” (1995: 22). No obstante, en dicha relación nos encontramos con un dilema: “los practicantes se han visto a sí mismos sin una voz propia en el proceso de investigación, y muchas veces han encontrado difícil el sentirse animados y autorizados para contar sus historias” (1995: 20)²⁸.

En el caso de esta tesis, frente a la decisión de conformar e investigar una red de producción colectiva y co-participativa de saberes, resultaba preciso detenerse sobre las condiciones necesarias para posibilitar y habilitar este encuentro entre diferentes sujetos de conocimiento. Como se pregunta Santos (2006), ¿cómo se generan campos de inteligibilidad que permitan a estos saberes encontrarse y conversar? o “¿de qué manera se puede lograr que el silencio hable sin que necesariamente sea el lenguaje hegemónico el que hable o le permita hablar?” (2006: 30).

²⁸ Al respecto Connelly y Clandinin sostienen:

“Al empezar el proceso de la investigación narrativa es particularmente importante que todos los participantes tengan voz dentro de la relación. Esto supone (...) que se juega a un *'juego de creencia'*, es decir, supone una forma de trabajar al interior de una relación que exige conocimiento conectado, una relación en la que el que conoce está personalmente unido a lo conocido (...). El *'juego de creencia'* es una forma de conocimiento que conlleva un proceso de auto-inserción en la historia del otro como una forma de conocer esa historia y como una manera de darle voz al otro” (Connelly y Clandinin, 1995: 21).

Al referirse a las comunidades de atención mutua, Connelly y Clandinin (1995) dan cuenta de un criterio y requisito metodológico para el desarrollo de investigaciones narrativas. Utilizan esta denominación para alertar sobre la necesidad de establecer relaciones empáticas y de mutua escucha entre investigadores profesionales y docentes que participan –con diferente grado de responsabilidad y compromiso– en los procesos conjuntos y sistemáticos de producción de conocimientos sobre la realidad de la escuela y de las prácticas de enseñanza. Pero también implica la constitución de una comunidad discursiva que supone compartir la vida, los significados y las comprensiones dialécticamente mediante un relato (Connelly y Clandinin, 1995). En este sentido, la investigación narrativa permite reparar y representar un conjunto de dimensiones relevantes de la experiencia (sentimientos, propósitos, deseos, etc.), que la investigación formal deja fuera (Bruner, 1988 citado en Bolívar y Domingo, 2006).

Sin embargo, y recuperando las advertencias que referíamos en los párrafos anteriores,

Cuando construimos los textos colaborativamente, es fácil establecer una jerarquía de autoridad que corre el riesgo de hacer prevalecer la voz del investigador. El trabajo colectivo se nos presenta aquí como una herramienta fundamental de carácter ético y epistemológico para controlar este riesgo (Rivas Flores, 2007: 135).

Este planteo de Rivas Flores nos permite retomar la idea central de la perspectiva interpretativa, que sostiene que el valor y el significado de las explicaciones interpretativas de la teoría social y educativa no vendrán dados por el uso de categorizaciones externas y previas o por su capacidad para producir generalizaciones abstractas y formales que intenten capturar la objetividad de los procesos sociales. Por el contrario, su potencia explicativa radica en su capacidad para 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, y sólo luego, por las interpretaciones y explicaciones que sobre ellas elaboren los investigadores académicos de acuerdo con una serie de principios y criterios teóricos y metodológicos bastante

específicos. Afirmando una suerte de “hermenéutica doble”²⁹, se reconoce que los agentes sociales saben o comprenden prácticamente lo que hacen en tanto que lo hacen (Suárez, 2009). Según el programa interpretativo, las “narrativas de la gente y las narrativas del investigador se funden productivamente para comprender la realidad social” (Bolívar: 2002, 5).

Al reconocer a *otros actores* como participantes y protagonistas de la producción de saber pedagógico (y no como tarea “exclusiva” de los investigadores), se abre, como señala Santos, la posibilidad de visibilizar experiencias y sujetos que han sido considerados y producidos por las ciencias sociales convencionales como “no existentes” o como “alternativas no creíbles” frente a lo existente (2006: 74) o a lo hegemónico. El autor sostiene que la experiencia social es mucho más amplia y variada de lo que la tradición científica occidental reconoce, por lo que la posibilidad de tornar visible las experiencias y hacer público parte del saber construido desde estos espacios, reclama formas “no convencionales” de aproximación y conversación. En palabras del autor:

... para hacer visibles las iniciativas y movimientos alternativos y para darles credibilidad, de poco sirve recorrer las ciencias sociales tal y como las conocemos. Al fin de cuentas, esa ciencia es responsable por esconder o desacreditar las alternativas (Santos, 2006: 66).

Como dije antes, las investigaciones que abordan experiencias colectivas de investigación, de formación y de acción donde la participación, el compromiso, la comprensión, la crítica y la acción transformadora remiten como investigadores a un lugar particular, demandan formas “no convencionales” de aproximación y conversación. Además, implica el involucramiento en situaciones y acciones desde lo subjetivo, pero también esta implicación se vuelve objeto de reflexión.

Nuestra apuesta desde la Red es conformar y habilitar un espacio en el que docentes, educadores, movimientos pedagógicos e investigadores *entremos en conversación*, para construir “(...) un conocimiento crítico, significativo y producido en interacción con los sujetos participantes y sus escenarios, como opción epistemológica, metodológica e ideológica” (Rivas Flores, 2007: 115).

²⁹ Suárez (2009) recupera los aportes de Giddens, quien plantea que los conceptos sociológicos obedecen a una doble hermenéutica ya que un esquema teórico generalizado es como “una forma de vida en sí cuyos conceptos tienen que ser manejados como un modo de actividad práctica que genera tipos específicos de descripciones” (1995: 35), y eso es una tarea hermenéutica.

La indagación que seamos capaces de realizar los investigadores que coordinamos este dispositivo –que es objeto de un proceso permanente de experimentación metodológica– permitirá, en buena medida, continuar sistematizando y dando a conocer los aprendizajes y los insumos recogidos para seguir pensando sus aportes y los límites a vencer, además de desplegar miradas, pareceres y nuevas propuestas de acción. Partir de la exploración y el reconocimiento de otros escenarios como ámbitos de producción de saberes pedagógicos, más allá del académico, implica problematizar la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como una instancia que abre un campo de posibilidades donde ambos escenarios emerjan reconfigurados, redefinidos; donde las fronteras que los dividen tiendan a borrarse para dar paso a relaciones horizontales, cooperativas, en las que los agentes de los dos campos, a partir de esta experiencia conjunta y colectiva, tengan como horizonte la polifónica y plural transformación crítica de la pedagogía.

Considerando el supuesto de que investigadores-coordinadores y docentes pertenecen a distintas comunidades interpretativas (Palti, 1998), y que los primeros ponen en acción el dispositivo de la documentación narrativa para que se den nuevos “juegos de lenguaje” en la comunidad interpretativa docente, vale preguntarse ¿cuáles son las condiciones de enunciación y de recepción de los coordinadores y de los docentes narradores? ¿Cómo juegan las diferentes *posiciones de sujeto* en este dispositivo³⁰? ¿Cuáles son las interpretaciones, reinterpretaciones y apropiaciones diversas del discurso de la documentación narrativa?

Desde esta mirada es posible considerar que, el tipo de relación que se busca establecer entre los docentes-autores y los coordinadores-investigadores, influye sobre las potencialidades de que esta propuesta se configura como alternativa. Al respecto, vale destacar que uno de los puntos nodales del dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas es la posición cualitativamente distinta de la habitual que procura impulsar para los docentes: como actores centrales de la producción de conocimiento pedagógico y como autores protagonistas en la tarea de contar sus experiencias pedagógicas. Pero

³⁰ El concepto *posiciones de sujeto*, remite al hecho de que las identidades de los sujetos no son fijas ni naturales sino que son múltiples y relativas al contexto discursivo en que se encuentran. Ver: Laclau, E. y Mouffe, C. (1987).

también interesa profundizar en esta nueva posición en que los investigadores son puestos a jugar. Una posición peculiarmente diferente de la tradicional, en una relación distinta de la acostumbrada: de co-participación, cooperación y reciprocidad. Es desde este lugar de simetría con los docentes narradores, y en el marco de esta relación de horizontalidad, donde podría alojarse la promoción de otro modo de conocer e investigar en pedagogía.

Este reposicionamiento entre investigadores y docentes, que se da a la hora de trabajar conjuntamente en la elaboración, edición pedagógica y publicación de los relatos, colabora a traccionar el desplazamiento de las concepciones de formación y desarrollo profesional docente desde un modelo centrado en el “conocimiento experto” hacia un enfoque que valoriza la práctica profesional y el saber de la experiencia como fuentes de conocimiento, aprendizaje, indagación y construcción de estrategias pedagógicas, y que considera también a éste como “saber experto”. Es en este sentido que nos referimos a la necesidad de un reposicionamiento de saberes, conocimientos y sujetos en el campo pedagógico, pues la documentación narrativa de experiencias es una estrategia de trabajo pedagógico entre docentes e investigadores que supone prácticas de investigación-acción colaborativas y participantes, que otorgan un valor fundamental a los procesos de autocomprensión y comprensión mutua como forma de producir cambios (Anderson y Herr, 2007).

Por ello, como ya señalé antes, el planteo de generar un espacio de “atención mutua” (Connelly y Clandinin, 1995) y de relaciones horizontales entre docentes e investigadores en los colectivos y las redes –conformados en torno a la documentación narrativa– disipa algunas inquietudes y explicita algunas de las tensiones: el despliegue de procesos de circulación, apropiación, recreación y uso de ciertos significados sociales y pedagógicos, vinculados con el mundo y la experiencia escolar desde el trabajo en red y la producción colectiva del saber, suscita una “comunidad de prácticas y discursos” como una forma de democratización del conocimiento y de intervención en el debate público sobre la educación y la pedagogía (Suárez, 2007). En este mismo sentido, vale recoger el concepto de *ecología de saberes* que propone Santos (2006): para que exista una posibilidad de diálogo entre los diferentes saberes, es necesario asumir como postura epistemológica la incompletud de todos los saberes. Esto permite superar la premisa de que los saberes no científicos son alternativos y por tanto

subalternos, y adoptar entonces una idea de legitimidad vinculada a un contexto de producción específico y a prácticas sociales determinadas, prácticas que han sido declaradas inexistentes por la ciencia social convencional.

Ahora bien, teniendo en cuenta que las luchas por las definiciones del mundo social se dan en un proceso permanentemente activo³¹ nos preguntamos: ¿es posible una ecología de saberes y un reposicionamiento de los sujetos de conocimiento pedagógico para la transformación de la educación, para que algo nuevo acontezca (Santos, 2008) en el campo educativo? ¿En qué medida y de qué manera se incorpora el saber “de la experiencia” en la agenda de políticas públicas en educación? ¿Dónde se da el “debate público”, “validador”, en educación? ¿Es, en definitiva, en la academia? ¿Cómo se va reconfigurando el campo educativo?

La configuración de las relaciones y las jerarquías político institucionales establecidas en el campo educativo –que posicionan al investigador como “experto” y que obturan la posibilidad de los docentes de participar en la producción sistemática y validada de saberes pedagógicos–son cuestionadas por las “redes de conocimiento”, en las que los diversos actores se posicionan como pares, en tanto portadores de saberes expertos pero no “jerarquizados”³². Aquí se plantea, para los sujetos y saberes implicados, el desafío –y la apuesta– de *conversar* y discutir la hegemonía del saber científico-“experto” para evitar que sea el lenguaje hegemónico quien “transmita” y “traduzca” las voces de los protagonistas. El trabajo en red propone el entramado de otro tipo de relaciones entre los distintos actores del campo educativo. Así, se ven disputados los supuestos epistemológicos, las lógicas de producción, validación y circulación de los saberes y las posiciones asignadas a los sujetos. Es en el tejido de la red donde docentes e investigadores se encuentran, comparten y conversan, “realizan producciones e intercambios de conocimientos acerca de sus propias prácticas y contextos socioeducativos” transformándose en “sujetos de experiencia” y en

³¹ Recuperamos aquí los aportes de Williams (1997) en relación a lo dominante y a los procesos permanentes de construcción y disputa por la hegemonía. Aquello que se configura como *lo hegemónico* necesita de la renovación, defensa y recreación activa y permanente de sus condiciones para poder constituirse como tal, al tiempo que requiere mantener un estado alerta hacia las alternativas u oposiciones que cuestionan y amenazan su dominación.

³² Awad destaca la potencialidad del carácter horizontal del trabajo en red como espacio colaborativo y de formación entre pares, señalando que el “entramado de hilos y nudos” permite a la red asumir la “vitalidad del intercambio y la inmensa perspectiva creadora del aprender con otros” (2002: 121).

“sujetos de saberes”, construyendo formas propias y singulares de investigar, de ser maestros y de hacer escuela (Duhalde y otros, 2009: 22).

1.3.2. Los múltiples “yoes” del relato de investigación

“Aprendimos que también nosotros necesitamos contar nuestras historias. No éramos sólo escribas; también nosotros éramos contadores de historias y vividores de relatos. Y en nuestro contar relatos, los relatos de los participantes emergían juntos con los nuestros para contar relatos nuevos, unos relatos a los que pusimos el nombre de *relatos colaborativos*” (Connelly y Clandinin, 1995: 50-51).

Contar el relato de la investigación, como sostienen estos autores, requiere que el investigador construya otra voz, otro “yo”. Al emprender el relato de la historia de la investigación, nuestra posición y nuestra voz como investigadores se convierten en centrales: se trata de un progresivo abandono de la relación colaboradora para dirigirse hacia el “yo” del investigador, en tanto autor del informe de investigación: “de alguna manera, el investigador abandona los relatos vividos para contar, con otro ‘yo’, otro tipo de relato” (Connelly y Clandinin, 1995: 43). En el proceso de escribir la historia de investigación, el investigador revisa y reconstruye la experiencia de investigación y los sentidos construidos en torno a ella.

Considero que las narraciones del participante y la del investigador se convierten, en parte y gracias a la investigación, en una construcción y reconstrucción narrativa compartida (Connelly y Clandinin, 1995). En este punto, vale detenerse sobre algunas consideraciones éticas que plantea Arnaus (1995) en torno a la autoría del texto narrativo. Entre otros dilemas, la autora señala algunas dificultades que pueden presentarse en la elaboración de la narración final y el lugar de las voces de los docentes que estuvieron involucrados en el proceso investigativo. En ese sentido, Arnaus señala que:

... a través de mi discurso –con el que representaba a la experiencia vivida y el conocimiento elaborado– daba voz a la maestra. Si hacer presente y explícita la voz de la autora es esencial para no ocultar el sentido relacional de la representación de la maestra, a su vez convierte su voz, en subsidiaria y textualizada (1995: 70).

La autora sostiene que, en su informe, al reconocer como “voz subsidiaria de la investigación” a la maestra con quien ha desarrollado el proceso de investigación de manera colaborativa, reafirma, en ese mismo acto, que su colaboradora ha quedado “fuera de lo simbólico, social y cultural que impregna todo discurso público, y como tal de la narración del caso” (Arnaus, 1995:74). Como dilema ético-político, plantea además el riesgo de confundir “autoridad”, “jerarquía” y “responsabilidad” con la capacidad de “juicio” privilegiado, y subvertir, de este modo, la capacidad que las personas investigadas tienen para (auto) comprender y cambiar su realidad. Entonces, ¿cómo dar cuenta de la voz de los sujetos participantes, o colaboradores, sin remitirlos a lugares subsidiarios?

Se trata de un problema metodológico central en la investigación biográfico-narrativa: cómo combinar, de modo productivo, un estilo más analítico con otro descriptivo. Según Bolívar, la cuestión es “qué estatus se le debe dar a las palabras de la gente o, en otros términos, si lo biográfico es complementario o deba tener autonomía; en cualquier caso *cómo re-presentar las voces*” (Bolívar, 2002: 16). Voces que no son transparentes ni “reflejo” de la realidad, sino que construyen discursivamente un mundo vivido por los agentes, y se configuran en torno a reglas específicas de producción de sentido. El autor sostiene que el dilema consiste en conjugar un punto de vista del nativo (*emic*) y del investigador (*etic*)³³; y que la forma de presentación (más narrativa o analítica y formalizada) no determina por sí misma su carácter de investigación, sino que lo hace el modo como se argumenta y justifica. Como ha escrito Geertz, de lo que se trata es de “reorganizar las categorías de un modo tal que puedan divulgarse más allá de los contextos en los que se gestaron y adquirieron sentido originalmente con el fin de encontrar afinidades y señalar diferencias” (1994: 22).

Construir un informe, como texto narrativo, es realizar una interpretación hermenéutica: el informe es siempre una recreación de la narración de los sujetos, por lo que el investigador, a través de un marco interpretativo, organiza los datos de modo que otorguen un significado, identificando a su vez las líneas de relación establecidas. La selección de episodios, voces, observaciones, y especialmente su ordenación y conjunción, crean la historia del caso (Bolívar 2002b). Es decir que

³³ Afirma Bolívar (2002) que hoy en día no resultan sostenibles ni las posturas *ilustrativas* (extractos o fragmentos citados para ilustrar lo que se dice, en una ‘apropiación selectiva’), ni el *textualismo* radical (otorgar un lugar privilegiado a la palabra de los entrevistados, restituyendo las palabras como si lo dijeran todo).

construye, en términos de Ricoeur (1994), una intriga narrativa y “(...) recrea los textos, de modo que el lector pueda ‘experimentar’ las vidas o acontecimientos narrados. Vivir y revivir, contar y recontar historias forma, pues, parte del trabajo, en un proceso de dar significado a la experiencia” (Bolívar, 2002b: 561)³⁴.

Arnaus (1995) recupera la idea de Geertz según la cual el etnógrafo tiene que asumir su cualidad de autor en tanto no es un testimonio neutro narrando la realidad de las cosas, sino alguien que construye, desde la experiencia, una interpretación de esas realidades. Con ello se crea una visión particular de aquello que ha vivido y, al presentarse como autor del texto, no puede desvincularse de las interpretaciones construidas (de manera sistemática y reflexiva), así como tampoco de las propias creencias, ideología y preocupaciones que han dado lugar a las instancias de reflexión y sistematización de la información recabada y reconstruida.

Esta preocupación por la voz de los sujetos tradicionalmente silenciados en la investigación y en la dinámica social se vuelve central, a la vez que en desafío. “¿Cómo construir los textos para que realmente sea esta voz la que se presenta? ¿Cómo hacer para que también aparezcan sus interpretaciones y sus puntos de vista sobre la realidad que viven?” (Rivas Flores 2007: 135).

Al considerar la voz de los sujetos, ponerla en conversación y tensionarla con la teoría pública, las perspectivas interpretativas y colaborativas produjeron una importante movilización y revisión conceptual y metodológica dentro del campo de las ciencias sociales y humanas. Esta perspectiva pretende hacer frente a las corrientes positivistas en su intento de segregar al sujeto del investigador. Posiblemente este sea uno de los aportes más relevantes de la investigación biográfica y narrativa que la diferencian de otras perspectivas dentro de la orientación interpretativa (Rivas Flores, 2009).

Las interpretaciones de los sujetos de la investigación se convierten en el componente relevante de la misma, y se entiende que el conocimiento es una forma de narración sobre la vida, la sociedad y el mundo en general. Por tanto, la forma en que los propios sujetos construyen sus relatos es un componente esencial en el proceso de comprensión (Rivas Flores, 2009). Se busca, de este modo, llegar

³⁴ “Los datos del campo son, entonces, textos a interpretar (*inter-pretandum*) por medio de otro texto (*interpretans*), que en el fondo es el informe de investigación” (Bolívar, 2002b: 560).

a un conocimiento más profundo de cómo los participantes construyen los contextos en los que participan y actúan³⁵.

Por ello, el enfoque cualitativo e interpretativo de investigación en ciencias sociales y en educación reclama la incorporación de los actores educativos no sólo como colaboradores, sino también como protagonistas y partícipes de los diferentes momentos y decisiones de la investigación y, podemos agregar, de la producción de saber pedagógico. En las últimas décadas, la investigación cualitativa-interpretativa se ha desarrollado y ha logrado mayor legitimidad en las ciencias sociales y en el campo educativo. En este marco se desarrollaron perspectivas como la investigación-acción, la investigación participativa, o modalidades de investigación basadas en la “reflexión sobre las prácticas”. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas también se orienta a estudiar la importancia del lenguaje en la producción de significados, el lugar protagónico de la experiencia vivida en la construcción social del sentido y el lugar del sujeto en tanto productor e intérprete permanente de discurso.

Rivas Flores (2009) señala que, en los últimos años, esta perspectiva política de la investigación biográfica ha ido incorporándose a la praxis de grupos sociales minoritarios (colectivos marginales, grupos étnicos tradicionalmente sometidos y, de forma más generalizada, colectivos feministas), quienes han encontrado en la narración biográfica una reivindicación de su propia voz, que de este modo se hace pública para contribuir a un cambio sustancial de su situación de opresión. Las narrativas no hablan sólo de los sujetos individuales³⁶ sino que, fundamentalmente, ponen de manifiesto los contextos sociales, políticos y culturales en los que se han construido.

³⁵ “Los sujetos sociales elaboran y otorgan significado a los hechos que tienen lugar en la sociedad en un cambio esencial en la teoría del conocimiento: la realidad no es algo a descubrir sino que es construida por los sujetos que participan de una misma situación cultural. La ciencia por tanto, deja de preocuparse por buscar la veracidad de las teorías formuladas, y empieza a ocuparse de cómo los sujetos viven su propia cultura y, sobre todo, cómo la interpretan” (Rivas Flores, 2009).

³⁶ Rivas Flores (2007) afirma que en los últimos veinte años, aproximadamente, ha avanzado la importancia de la identidad individual como estrategia de conocimiento del ámbito social, como contrapartida a la investigación convencional cualitativa que se orientaba, en general, a cuestiones normativas, pautas culturales o estructuras contextuales y, de este modo, silenciaba cuestiones relevantes (como el género, la etnia, la clase social, la sexualidad, la diferencia cognitiva, etc.), o bien las interpretaba en relación a una norma general. Según Bolívar y Domingo (2006), la subjetividad es, también, una condición necesaria del conocimiento social. Estos autores afirman, además, que el juego de subjetividades que se produce en un relato (auto)biográfico-narrativo es un proceso dialógico (entre sí mismo y el oyente/lector) privilegiado de construcción de comprensión y significado: es una manera de hacer aflorar y priorizar un yo narrativo y dialógico, con una naturaleza relacional y comunitaria.

... la narrativa no es meramente una forma discursiva neutra que pueda o no utilizarse para representar los acontecimientos reales en su calidad de procesos de desarrollos; es más bien una forma discursiva que supone determinadas opciones ontológicas y epistemológicas con implicaciones ideológicas e incluso específicamente políticas (White, 1987 citado en Rivas Flores, 2009: 21).

El relato de la investigación (es decir, el informe de investigación) ha sido construido a partir de los relatos que “los otros” participantes han creado a lo largo de la experiencia; y, también, a partir de las relaciones de colaboración y conformación vividas a lo largo del proceso que implicó la construcción de una relación particular entre quienes participamos de esta investigación: una “comunidad de atención mutua” (Connely y Clandinin, 1995). De este modo, tanto los relatos (escritos y orales, presentados a través de entrevistas narrativas o en documentos pedagógicos) como las relaciones y articulaciones establecidas (entre docentes, instituciones, investigadoras/es y otras redes) han sido reconstruidos y sistematizados en este relato, como resultado de un trabajo de reflexión sistemática a lo largo del trabajo de campo. Se presentan fragmentos textuales, referencias indirectas y registros de intercambios orales. Como dije antes, el interés por presentar en la tesis una reconstrucción de la experiencia se vincula con el propósito de tornar público, visible, debatible, parte del saber construido desde esta iniciativa colectiva –que tiene como propósito la intervención en el debate público de la pedagogía y la educación– en una voz en primera persona (por momentos del singular, por momentos del plural).

Connely y Clandinin afirman que cuando escribimos de forma narrativa nos convertimos en *plurivocales* “(...) y se convierte en algo importante el resolver cuál de las voces es la dominante cada vez que escribimos ‘yo’” (1995: 41). Por ello, para contar “el relato de la investigación”, en el capítulo 4 me propongo hilvanar los “múltiples yoes” (docente, investigadora, participante de la red, coordinadora de colectivo docente, narradora) con los que he atravesado la experiencia. Esto me ha demandado la construcción de un otro “yo”: el yo de la investigadora que se propone dar cuenta de una experiencia colectiva a través de un relato particular. No estarán los relatos de los participantes-colaboradores de la investigación por un lado, y un otro relato de la investigadora como voz que recupera y autoriza dichos discursos. Ese apartado tampoco constituye estrictamente un relato etnográfico;

ni la sistematización de un proyecto de investigación-acción. Se trata, entonces, de uno entre los múltiples relatos posibles de la experiencia de investigación-formación-acción desarrollada desde la Red, ya que da cuenta de y se construye desde mi propia experiencia de investigación y formación, de mis inquietudes, intereses, preguntas y reflexiones.

Arnaus (1995) sostiene que el estilo narrativo no se dirige a presentar los hechos y la realidad reunidos en categorías de análisis lógicas e indiscutibles, sino que muy por el contrario, permite presentar una realidad abierta a las dificultades, al contraste. En este sentido, la autora señala la necesidad de empezar a explicitar y hacer público los problemas éticos y políticos que nos planteamos durante los procesos de investigación. En coincidencia con esto, Anderson y Herr (2007) sostienen que, como investigadores, ocupamos posiciones múltiples que se intersectan y crean lealtades y alianzas que están en conflicto dentro de nuestro escenario de investigación. Por ello “nuestra capacidad de hacer explícitas las tensiones que experimentamos como investigadores en nuestros múltiples roles y categorías, nos permite hacer más compleja la comprensión del espacio de estudio y de las preguntas bajo investigación” (Anderson y Herr, 2007: 59). Por otro lado, la narrativa se abre a posibles interpretaciones diferentes, a posibles identificaciones con los personajes y con el ambiente³⁷. Como veremos en el apartado siguiente:

Los criterios habituales (validez, generalización, fiabilidad) de legitimación han empezado a tambalearse. La investigación biográfico-narrativa incrementa dicha crisis introduciendo una "fisura" entre la experiencia vivida y cómo debe representarse en el discurso de la investigación³⁸ (Bolívar 2002b: 567).

Asimismo, además del orden cronológico, el relato que presento en el capítulo 4, permite otro tipo de orden posible: el de los sentidos que iba creando respecto del proceso de conformación y desarrollo de la Red. Con ello, el relato permite

³⁷ Arnaus (1995) nos recuerda los planteos de Geertz (1989) quien sostiene que los etnógrafos necesitan convencernos que verdaderamente han estado allí.

³⁸ Como dice Hunter McEwan, parece evidente que “la mayor parte de los escritos académicos puede ser considerada un esfuerzo de sofocar el impulso de relatar una narrativa; y a su vez, las pautas de la composición académica tienden a favorecer las escrituras no narrativas sobre los relatos directos [...]. Así, la sofocación de la narrativa en la mayoría de los escritos académicos es algo más que una preferencia estilística: muchas veces es considerada un requisito académico previo y una demostración del ideal científico que identifica la objetividad con la distancia entre el científico y su objeto de estudio” (1998: 237).

representar tanto mi propia experiencia de formación e investigación como el conocimiento elaborado (de manera colectiva) a partir de esos significados que iba construyendo.

Desde la perspectiva (auto)biográfica y narrativa, la narración posibilita plasmar y construir una realidad abierta al diálogo con quien lee el texto, y una invitación a profundizar en los debates y sentidos aquí planteados. Como sostienen Connelly y Clandinin (1995), la significatividad, el sentido y el propósito del relato de investigación no están garantizados simplemente por un registro “fiel” de los acontecimientos o por la mera elaboración de un documento de investigación. La creación de un nuevo significado (lo que ellos llaman “la cualidad re-historiadora de la narración”) es lo más difícil de “capturar” con la escritura, ya que una narración está siempre inacabada, las historias serán recontadas una y otra vez, y las vidas serán revividas de formas nuevas. Como en todo relato, el lector tendrá un papel fundamental en dar continuidad al proceso de interpretación y reinterpretación.

1.3.3. Validación del saber reconstruido en los relatos

Las tradiciones de investigación cualitativa, participativa y crítica (Anderson y Herr, 2007; Bolívar, 2002; Connelly y Clandinin, 1995; Fals Borda, 2009) plantean la necesidad de establecer criterios para la validación del conocimiento producido desde perspectivas de investigación- formación-acción. La investigación (auto)biográfica y narrativa comporta un *enfoque* específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación. Reclama, por tanto, un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional, sin limitarse a una metodología de recolección y análisis de datos. En esa medida, altera algunos supuestos de los modos asentados de investigar, haciendo de esta práctica algo más accesible, natural o democrático.

Estos criterios de validación serán diferentes a los de la ciencia social convencional, estarán inspirados en la racionalidad epistemológica y metodológica delimitada por el “imperativo hermenéutico y pragmático” (Santos, 2006) de la tradición crítica y deberán responder a los propósitos y condiciones especiales de la documentación narrativa.

Por eso, para formularlos e incorporarlos efectivamente a los procesos de investigación-formación-acción que proponemos, debe pasarse de atender y responder a la objetividad, la neutralidad, la despersonalización, el control, la predicción, la verificación y la explicación exigidos por la ortodoxia del pensamiento social y educativo, a considerar seriamente los criterios de verosimilitud, compromiso, empatía, participación, crítica, comprensión, significado y acción transformadora demandados por las tradiciones de investigación cualitativa, participativa y crítica que venimos considerando (Connelly y Clandinin, 2000). Pero de ninguna manera puede pasarse por alto el esfuerzo de construir recaudos metodológicos en torno a esos criterios de validación, de incorporarlos en cada “momento” del itinerario de trabajo e, inclusive, de convocar a nuestras comunidades de docentes narradores e investigadores para conversar y tomar decisiones en base a ellos.

El docente, como el observador que llega de afuera, también interpreta su realidad, pero lo hace desde una posición que Geertz (1983) llama, “más cerca de la experiencia misma”. Por eso, la investigación acción, para no reproducir simplemente prácticas que forman parte del estatus quo, necesita algún mecanismo para que el docente pueda problematizar esa realidad naturalizada (Anderson y Herr, 2007: 63).

Al respecto, Suárez (2009) afirma que se trata de una serie de *criterios de validación heterodoxos*, que deben responder a los propósitos y las condiciones de la investigación participativa y deben permitir dar cuenta de que el conocimiento producido es potente y valioso. Por su parte, Anderson y Herr (2007) plantean, respecto a la investigación-acción, que los criterios de validación son necesariamente diferentes a los de la ciencia social convencional, ya que dicha perspectiva representa una modalidad colectiva de producción de saberes. Estos autores consideran que los criterios de validación de la investigación-formación-acción son:

- *La validez de la Resolución del Problema*, que requiere preguntarse hasta qué punto las acciones condujeron a la resolución del problema planteado (en el estudio) o a un entendimiento más profundo del problema: en la validez de resultados se reconoce el hecho de que la investigación-acción no solo resuelve problemas sino también los reconceptualiza en una forma más compleja, conduciendo a un ciclo nuevo de investigación.

- La *Validez del Proceso*, que cuestiona hasta qué punto los problemas bajo investigación se entienden y se resuelven de una manera que permite el aprendizaje continuo del individuo o sistema. Por *proceso* se entienden no sólo los métodos de recolección de datos, sino también la espiral de ciclos de reflexión, que incluyen la problematización de las prácticas o problemas bajo estudio³⁹.
- La *Validez Democrática* se refiere al grado de colaboración del investigador con todos los participantes afectados por el problema bajo investigación y de qué manera se tienen en cuenta las múltiples perspectivas e intereses de los implicados. Mientras la validez del proceso depende de la inclusión de múltiples perspectivas para la triangulación, la validez democrática requiere la inclusividad como un asunto de ética y justicia.
- La *Validez Catalítica* se vincula al grado en que el proceso de la investigación reorienta y motiva a los participantes a analizar y entender la realidad con el fin de transformarla, y requiere una especie de co-aprendizaje en el cual tanto el investigador como los participantes lleguen a reorientar su forma de entender el mundo tanto de la práctica como de la vida social.
- La *Validez Dialógica*, por su parte, demanda que la investigación atraviese un proceso de evaluación de pares (tal como las revistas académicas o foros de debate donde los investigadores pueden dialogar entre sí), destacando la importancia de lo que llaman “reuniones de validación” en las cuales se defienden los resultados de los estudios frente a un grupo de “amigos críticos”.

Estos criterios se vinculan más con la posibilidad de generar mayores comprensiones y conocimientos sobre las problemáticas y los temas a trabajar, con la resolución de los problemas abordados por la investigación, y también con las relaciones de colaboración generadas entre los investigadores y los participantes involucrados en el proceso; y no tanto con las pretensiones de objetividad, control, verificación y explicación exigidos por las ciencias sociales convencionales.

³⁹ “Cuando se trata de la validez del proceso, la investigación acción puede transferir algunos criterios de la investigación cualitativa. La triangulación, o la inclusión de múltiples perspectivas – docentes, estudiantes, y padres, por ejemplo– hace menos probable que los resultados estén sesgados por una sola perspectiva. La triangulación también puede referirse a la inclusión de múltiples métodos –por ejemplo observaciones, diarios, y entrevistas–, no limitándose a una sola fuente de datos” (Anderson y Herr, 2007: 54).

Podemos afirmar que en los procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas (como veremos en el capítulo 2)⁴⁰, no se trata de determinar quién “autoriza” los saberes puestos en juego en los relatos, ni con qué reglas deberían ser validados; sino que más bien se trata de la construcción de otras reglas de discurso y de prácticas donde el mismo concepto de “validación” es tensionado y redefinido (Suárez, 2009). Por ello, la edición pedagógica de relatos de experiencia en colectivos docentes, tal como aquí se conciben, puede abonar a esta construcción, donde el conocimiento es generado, en definitiva, de un modo más plural y democrático.

En esta línea, y frente a la demanda de construir recaudos metodológicos, Anderson y Herr señalan que:

En conclusión, no hay una definición común de validez en investigación acción. Todas las definiciones son tentativas y en flujo. Estamos de acuerdo con Connelly y Clandinin (1990), quienes dicen, “pensamos que una variedad de criterios, según las circunstancias, será la norma en el futuro. Mientras tanto, cada investigador tendrá que buscar y defender los criterios que aplican mejor a su situación” (Anderson y Herr, 2007: 57).

En este mismo sentido, Contreras plantea que se vuelve necesaria una argumentación en el contexto y circunstancias concretas de las investigaciones realizadas, explicando lo que se hizo para intentar conocer. El autor también destaca la importancia fundamental de un debate público, y de abrir una pregunta respecto de la recepción o de lo que “genera” como respuesta el conocimiento y la comprensión que se abre con dicha investigación. “Es decir, la validez de la investigación es en gran medida la resonancia que tiene en el receptor” (2010: 73 74).

Sabemos –el sentido común, formado justamente con la experiencia, hace mucho tiempo sabe– que la acción es formadora, que la experiencia crea el saber. El cuestionamiento inducido por el reconocimiento de las adquisiciones de la experiencia no incide tanto sobre el hecho de la

⁴⁰ Señalaré brevemente que el juego de la edición pedagógica consiste en colaborar en las sucesivas producciones textuales del relato pedagógico a través de lecturas y relecturas propias y de otros, de las versiones parciales y final del relato; la interpretación y la reflexión pedagógicas en torno a la experiencia pedagógica reconstruida y narrada; la conversación y la deliberación pedagógica; la elaboración de preguntas, sugerencias y comentarios escritos y orales a autor del relato y la construcción de hipótesis interpretativas.

producción del saber con la experiencia, sino sobre la comprensión de las condiciones de producción de ese saber y de los procesos que permiten su concienciación y su formalización para fines de validación social (Delory-Momberger, 2009: 94).

Esta serie de “criterios tentativos de validez” o de “confiabilidad” propuestos para estos tipos específicos de investigación participativa –y planteados por los autores como potenciales contribuciones de la “investigación-acción docente” a la teoría educativa pública–, pueden ser extensivos a los procesos y productos de la documentación narrativa. Anderson y Herr aclaran que “la oferta de criterios tentativos para la investigación docente es necesaria, en tanto que los criterios para investigadores académicos carecen de sentidos para el docente” (2007:52). Y agregan, también, que mientras el investigador académico “necesita entender la perspectiva del ‘nativo’ sin identificarse tanto que pueda perder su distancia”, “el docente ya tiene la perspectiva del ‘nativo’, pero necesita esforzarse para tomar distancia de los aspectos de su práctica que se dan por sentado” (2007:52).

En este sentido coincidimos con Suárez (2009) cuando sostiene que los recaudos metodológicos estratégicos para la ponderación de procesos de investigación-formación-acción como los de la documentación narrativa, tienen que ver con la necesidad de construir (o reelaborar) e incorporar “criterios de validez” específicos a su dispositivo de trabajo. La producción de relatos de experiencia pedagógica, escritos por docentes a través de la documentación narrativa, pretende contribuir a redefinir los términos de la pedagogía pública y a que el saber pedagógico, reconstruido a través de su dispositivo de trabajo, converse con otras formas de saber o de conocimiento educativo también disponibles en el campo educativo y social. Pero para hacerlo, ese saber pedagógico reconstruido a través de relatos de experiencia tendrá que someterse a ejercicios de reflexividad y a evaluaciones rigurosas (en el mismo proceso y después de su elaboración) que les otorguen confiabilidad y legitimidad.

1.3.4. Sobre la circulación y la recepción del saber producido

Como sostuve antes, y al igual que otros métodos cualitativos, la narrativa confía en criterios distintos de la validez, la fiabilidad y la generalización. Para Bolívar (2002b) una buena investigación narrativa no es sólo aquella que recoge,

interpreta y da cuenta de las distintas voces, sino también aquella que da lugar a una *buena historia* narrativa, que es –en el fondo– el informe de investigación. Desde esta perspectiva, lo que en la investigación convencional se llama “explicación”, no sería más que la mejor forma en que se organiza un relato para que sea comprensible y convincente.

Conelly y Clandinin han identificado la claridad, la verosimilitud y la transferibilidad como criterios posibles; así como la globalidad, vinculada al sentido de totalidad de la narrativa. También entienden la economía, la selectividad y la familiaridad como criterios útiles para la escritura; y por último, utilizan las nociones de adecuación y plausibilidad:

... un relato plausible es uno que tiende a sonar verdadero. Es un relato del que uno puede decir “puedo ver eso sucediendo”. Es decir, una buena narración constituye una “invitación” a participar, los estudios narrativos deben ser leídos y vividos vicariamente por otras personas (1995: 34).

Así, lo colectivo va asumiendo un papel preponderante. Según Bolívar y Domingo (2006), no se trata sólo de contar, sino también de dialogar (consigo mismo, con el investigador y, en el caso de los colectivos docentes, con los demás participantes) y negociar el significado, escribir para facilitar la comprensión y llegar a un nuevo saber dialéctico compartido.

Lo importante es el saber dialéctico que emerge en torno a un relato biográfico (...). No importa ya tanto el mundo interior que es capaz de hacer emerger, sino el mundo de interrelaciones, cogniciones y elementos que intervienen que sea capaz de potenciar en la reconstrucción y comprensión del mismo (Bolívar y Domingo, 2006: 33).

La investigación biográfica y narrativa integra, de este modo, las dimensiones individuales y colectivas; lo subjetivo y lo institucional (Rivas Flores, 2007). Un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento (Bolívar, 2002b).

El papel del lector (o comunidad de lectores-autores, en el caso de los colectivos docentes), resulta central. Paul Ricoeur, plantea una vinculación dinámica entre escritura y lectura en la narrativa:

... el texto, como escritura, espera y reclama una lectura. La lectura es posible porque el texto no está cerrado en sí mismo, sino abierto hacia otra cosa; leer es, en toda hipótesis, articular un discurso nuevo al discurso del texto (...) [por eso] el decir del hermeneuta es un re-decir que reactiva el decir del texto (...). La lectura es ese acto concreto en el cual se consume el destino del texto (2001: 147).

La narración, en tanto que actividad humana, involucra tres momentos decisivos: la experiencia previa a la narración en sí, el texto concebido como una configuración discursiva dinámica, y el acto de lectura, recepción o interpretación. Según Delory-Momberger, la receptividad de un texto y la construcción del sentido son orientadas y finalizadas por el horizonte de expectativas del lector: “(...) la receptividad de la narrativa ajena se construye en relación al horizonte biográfico del lector, con los intereses de conocimiento que ese horizonte le ofrece” (2009: 63). La autora sostiene que, en la narrativa ajena, uno se adueña de los signos. Es decir, torna propios, hace suyos, los signos que se ajustan y que uno ajusta a su construcción biográfica. En este sentido, la identidad narrativa es conmovida por la experiencia del que escribe y del que recibe (Larrosa, 2000).

En términos del contexto de recepción aparece la pregunta por el “destino” de los relatos publicados por los docentes, en la medida en que, una vez producido un texto, comienza a circular y la relación inicial del autor con el texto es transformada, imposibilitando su intervención en las futuras interpretaciones que tendrán lugar. Por ello resulta relevante preguntarnos acerca de las *condiciones de recepción* del discurso de la documentación narrativa en el campo académico crítico y en el campo docente y escolar: quién “dice” la experiencia, en qué términos, con quiénes discute, qué potencialidades contrahegemónicas tiene este discurso y cómo es “recibido” en el campo académico crítico en particular y en el educativo en general⁴¹.

⁴¹ Si, como señala el giro interpretativo, el análisis de los discursos implica un abordaje de sus condiciones de enunciación y de recepción dadas en el seno de un determinado contexto sociohistórico y cultural, entonces interesa indagar acerca de las condiciones del campo científico e institucional que permiten que el discurso de la documentación narrativa pueda *ser dicho*, y que hacen que surja la valoración de la narración y la experiencia como fuentes de saber cuando históricamente han sido invisibilizadas, silenciadas y ubicadas como *impensables* frente a los

Vale anticipar aquí que la publicación y la circulación de los documentos pedagógicos escritos por los docentes, constituyen “momentos” específicos del dispositivo de documentación narrativa y sientan las bases para la agrupación y la vinculación entre docentes en colectivos y redes. Dichos momentos resultan también de gran relevancia para el reconocimiento y la validación del saber producido desde esta forma de organización colectiva (Suárez, 2007). En este sentido, podemos identificar el seno de los colectivos y redes pedagógicas como un espacio propicio para el intercambio, la discusión y el debate en torno a nuevos criterios de validación del saber pedagógico producido desde experiencias colectivas y presente en los relatos de experiencias; así como también constituye un ámbito central para la circulación especializada de los saberes producidos y la discusión sobre las “reglas de juego” de recepción de los mismos. Considero que este debate es un punto central de la agenda de las redes pedagógicas: allí confluyen las perspectivas, intereses y formas de producción y validación de cada uno de los diversos actores involucrados y, a su vez, es necesario que todos ellos sean discutidos y puestos en consideración, en tanto dicha discusión implica también la validación misma de las redes en el campo educativo.

saberes lógicos, formales y pretendidamente universales de la ciencia positiva en el seno de la modernidad.

CAPÍTULO 2

Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas: la publicación y circulación de documentos pedagógicos narrativos como procesos de formación docente

“(…) el maestro al reconocerse, escribe y sistematiza su práctica pedagógica, convirtiendo esta reflexión en un ejercicio permanente de formación. El maestro se convierte en un sujeto de saber (...) se ubica no sólo como sujeto ejecutor de metodologías dentro del aula, sino como un constructor de conocimiento pedagógico, y por tanto como sujeto político de la acción educativa, cada vez que reflexiona sobre las consecuencias y determinaciones de su práctica en la sociedad” (Boada y otros., 2011:9)

“(…) `relatar su experiencia tuvo un sentido muy profundo no sólo como militante. De esa forma pudo construir el relato, escucharlo, y resignificarlo´. El informe me hizo reflexionar. Al principio yo relataba mi experiencia y me quedaba tenso. Como a veces no encontraba las palabras, me agotaba. (...) Contar, si tiene un sentido, te estimula, te da gusto, te cambia el humor. Porque sabés que sirve para algo” (Saccomano, 2011: 141)

En este apartado presento una descripción del dispositivo de *documentación narrativa de experiencias pedagógicas*, centrándome en los momentos de *publicación* y *circulación* de los relatos pedagógicos escritos por los docentes narradores en colectivos de trabajo. Me interesa, particularmente, introducir los lineamientos principales de esta estrategia de investigación-formación-acción horizontal y colectiva entre docentes⁴² y analizar la centralidad de los momentos mencionados en la posibilidad de dar impulso a formas de organización colectiva en la que los docentes sean reconocidos como productores genuinos de saber pedagógico y de sus propios recorridos formativos.

Asimismo, me interesa indagar las potencialidades de la promoción de procesos de formación y reconfiguración de posiciones de sujeto⁴³ en el campo pedagógico a través del registro, la sistematización escrita, el acopio y la difusión

⁴² Para un desarrollo minucioso del dispositivo, su fundamentación teórica y metodológica y sus posibles aportes, véase Suárez (2009) y Suárez, Ochoa y Dávila (2004, 2005, 2007).

⁴³ Como señalé en el capítulo 1, hago referencia al concepto de *posiciones de sujeto* desarrollado por Laclau, E. y Mouffe, C. (1987).

pública de experiencias, prácticas y saberes contadas a través de la voz y las palabras de los docentes.

2.1. Reconstrucción del saber pedagógico y formación colectiva entre docentes

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas se inscribe en el campo de la investigación educativa como una modalidad particular de indagación narrativa e interpretativa que pretende reconstruir, documentar, tornar públicamente disponibles, tensionar y volver críticos los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas que los docentes construyen, reconstruyen y negocian cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas. Para ello, el dispositivo de trabajo se orienta a la producción individual y colectiva de relatos pedagógicos que den cuenta de los modos en que los docentes estructuran sus vidas profesionales, dan sentido a sus prácticas educativas y se presentan a sí mismos como activos concedores del mundo escolar, a través de la indagación de las propias experiencias y prácticas educativas, su narración, sistematización, comunicación y debate (Suárez, 2004).

Esta línea de trabajo está siendo desarrollada desde los primeros años de la década del 2000 en Argentina, a través de una serie de diversos proyectos de investigación educativa y pedagógica que, tal como explicité en el capítulo anterior, combinan principios teóricos y metodológicos de la etnografía de la educación (Geertz, 1989 y 1994; Batallán, 2007), de la investigación cualitativa y narrativa de las prácticas escolares (Bolívar, 2002; Connelly y Clandinin, 1995 y 2000; McEwan, 1998; Gudmundsdottir, 1998), de la investigación acción docente y de la investigación participante (Anderson, 2001 ; Anderson y Herr, 2007); y estrategias de formación horizontal entre docentes (Suárez, 2004, 2005, 2007, 2009).

Además de cuestionar las formas convencionales de pensar y hacer en materia de investigación educativa, las perspectivas mencionadas han aportado ideas y estrategias valiosas para establecer una conversación más estimulante y horizontal con los actores de las prácticas docentes y, sobre todo, para afrontar el desafío metodológico de desarrollar modalidades más democráticas y co-participadas de producción de conocimientos educativos.

Por su parte, la documentación narrativa se plantea como una modalidad participativa y colaborativa de investigación-formación-acción que pretende abrir un diálogo entre los actores participantes, y como un espacio de formación e intervención en el debate pedagógico público. Desde el Grupo Memoria Docente y Documentación Pedagógica, integrado por investigadores, docentes, estudiantes y becarios, estamos llevando a cabo un proceso recursivo de investigación e intervención —es decir, un proceso de *experimentación metodológica*— del dispositivo en cuestión. Éste define condiciones y un marco de trabajo que pretende regular los tiempos, los espacios y los recursos teóricos y metodológicos para la producción de los documentos narrativos. El dispositivo es diseñado, puesto a prueba, ensayado y redefinido en el marco de distintos proyectos desarrollados desde diversos ámbitos educativos, institucionales, comunitarios y de gestión. En cada oportunidad, el dispositivo fue enriqueciéndose de aportes y perspectivas etnográficas, autobiográficas y de investigación-acción, y es en este sentido que sostenemos que se trata de un proceso de experimentación metodológica.

En esta tesis me interesa indagar qué particularidades presenta el dispositivo metodológico, las formas y los criterios de validación que propone, y los relatos cuya producción pretende regular al ser desarrollado en redes. Estos puntos serán abordados en los próximos capítulos⁴⁴.

Como se verá hacia el final de este apartado, uno de los resultados y propósitos centrales del dispositivo es sentar las bases para la agrupación y vinculación recíproca entre docentes autores y lectores en formas colectivas y descentradas de organización. El trabajo al interior de los colectivos supone la reconstrucción y deliberación colectiva respecto al saber pedagógico puesto en juego en las prácticas de los docentes y su disposición pública para la reflexión, la conversación informada, la interpretación y el intercambio, entre investigadores y docentes narradores, en torno a los documentos pedagógico producidos por los docentes (Suárez, Ochoa y Dávila, 2007) con la intención de constituir “comunidades de atención mutua” (Connelly y Clandinin, 1995). Es decir, se pretende generar un espacio de trabajo co-participado que promueva la

⁴⁴ La experiencia de la “Red de formación docente y narrativas pedagógicas” será presentada en el capítulo 5.

constitución de *colectivos de docentes narradores*⁴⁵, entendidos como comunidades pedagógicas, donde se generan y proyectan relaciones horizontales y espacios cooperativos.

Interesa señalar la centralidad del componente colectivo de la documentación narrativa, el cual no se genera necesariamente desde una perspectiva de investigación (auto)biográfico-narrativa o desde un encuadre etnográfico, sino que se apoya, más bien, en los recaudos de la investigación-acción participante. Pero, insisto, lo que interesa destacar aquí es la conformación del colectivo docente como comunidad pedagógica. Esto es, una comunidad de prácticas y discursos (que permite a su vez la conformación de una comunidad interpretativa) en la que se inscriben, nombran, narran e interpretan las experiencias pedagógicas. Es en este mismo sentido que Popkewitz (1994) destaca la “formación social” de los docentes como cuerpo ocupacional. Dicha formación concierne a la creación, apropiación y uso de ciertos significados sociales y pedagógicos, la conformación de ciertos rasgos de identidad que los aglutina y la definición de criterios y principios de filiación, de reconocimiento, de intercambio y de comunicación a lo largo de su trayectoria profesional. Refiere, entonces, a los procesos, prácticas y experiencias de formación del magisterio y del profesorado, entendidos como colectivos ocupacionales y sociales dotados de ciertos rasgos de identidad y de determinadas competencias (técnicas, pero también sociales, culturales, comunicacionales, interactivas, discursivas), que los habilitan para el ejercicio del oficio de enseñar y que participan de una misma comunidad de prácticas y de discursos (Suárez, 2009).

A lo largo del recorrido propuesto por el itinerario de trabajo de la DNEP, los educadores llevan adelante procesos de escritura, lectura, conversación, publicación y circulación de sus relatos de experiencia. Esto constituye una estrategia de formación en la medida en que permite resignificar y reorientar las prácticas de manera sistemática, reflexiva y crítica (revisitando, incluso, aquellos saberes, normas, valores y reglas construidos a lo largo de la formación social).

⁴⁵ Denominamos de este modo al conjunto de docentes que participa de instancias de escritura, lectura, intercambios y reflexión pedagógica, en el marco del dispositivo de DNEP. La cantidad de integrantes, las formas de coordinación de los mismos, y las modalidades de encuentro y trabajo varían en función de las definiciones de cada colectivo -y del Nodo al que pertenecen, en caso de formar parte de la Red en cuestión. Consideramos que dichos colectivos pueden ser pensados como formas organizativas de investigación, formación e intervención en el campo de la pedagogía pública.

Cuando narran experiencias pedagógicas que los tienen como protagonistas, los docentes reconstruyen interpretativamente sus trayectorias profesionales y les otorgan sentidos particulares a sus experiencias. En el mismo movimiento, los docentes reelaboran reflexivamente esas experiencias y se reposicionan respecto de ellas, ya más distanciados que cuando las vivieron. En un proceso de trabajo conjunto, los docentes se convierten en narradores de relatos pedagógicos al mismo tiempo que recrean narrativamente y tornan públicamente disponibles los saberes profesionales, significados culturales y comprensiones sociales que ponen en juego cada día en sus prácticas educativas (Suárez, 2011). En este sentido, como señalé en el capítulo 1, toda narración supone interpretación, construcción y recreación de sentidos, lecturas del propio mundo y de la propia vida. Por ello, entiendo que se trata de un proceso formativo, en co-participación con los pares que integran los colectivos de narradores⁴⁶.

Así, estos relatos en primera persona constituyen materiales documentales densamente significativos, inigualables para conocer lo que hacen, piensan y sienten quienes habitan y hacen los mundos escolares. En tanto narraciones profesionales que problematizan el acontecer y el trabajo escolar, muestran una parte importante del saber pedagógico, muchas veces tácito o silenciado, construido y reconstruido por los docentes a lo largo de su carrera profesional. En este proceso formativo y de investigación por la acción, los educadores se tornan autores de materiales documentales que dan cuenta de experiencias y saberes pedagógicos que los tienen como protagonistas y los interpelan como habitantes del mundo escolar. Como veremos, una vez que estos relatos circulan y son conocidos en comunidades de docentes lectores-escritores de narraciones pedagógicas y se vuelven públicamente disponibles, esas historias de enseñanza se convierten en *documentos pedagógicos*. Al intervenir desde sus propios relatos en el debate público de la pedagogía, los colectivos docentes producen comprensiones e interpretaciones críticas que amplían, profundizan y ponen en tensión la

⁴⁶ Reunidos en colectivos de trabajo, los docentes, en sus narrativas, eligen ciertos aspectos, enfatizan otros, omiten o secuencian los momentos de la historia de un modo particular. A partir de esas decisiones tomadas por el narrador, el relato reconstruye los sentidos que los autores otorgaron a su vivencia. Este trabajo de interpretación exige un conocimiento previo y profundo acerca de lo que se desea transmitir, y un trabajo de lecturas, comentarios y reescrituras para encontrar la forma más adecuada de construir un relato que pretende ser, al mismo tiempo, reflexivo, traducible y comunicable. Así, el pronombre en primera persona representa a la vez al narrador y al protagonista de la experiencia, situando al sujeto en el lugar de constructor de su propio texto (Suárez, 2009).

reconstrucción de la memoria docente y el patrimonio pedagógico de las escuelas. Promueven, de este modo, la recreación del pensamiento pedagógico, generando procesos de toma de la palabra y de deliberación pública que dotan de nuevos sentidos al desarrollo profesional entre docentes a través del intercambio y la conversación acerca de lo reconstruido, narrado y documentado (Suárez, 2007).

Es en este mismo sentido que el dispositivo concibe el componente de la acción: por un lado, la intervención de los docentes en el debate educativo público conlleva una recreación del pensamiento pedagógico y de las políticas de conocimiento que configuran dicho campo. Con esto quiero decir que los procesos de trabajo desarrollados en los colectivos docentes suponen una redefinición de los modos de conocer, de sus formas de validación y de las modalidades para su registro y sistematización (Suárez, Ochoa y Dávila, 2005). Y, por otro lado, la acción se concibe en tanto movilización política, intelectual y física de los docentes en su participación de colectivos y redes pedagógicas. En los colectivos “enredados” tienden a confluír voluntades e intereses específicos en función de la definición de objetivos comunes; se asumen compromisos colectivos para la reflexión e investigación; se reconocen las responsabilidades compartidas y se abrazan las diferencias, ya sean teóricas, metodológicas, pedagógicas y/o políticas. Un supuesto central es que la posibilidad de participar en espacios de intercambio y producción tensiona y redefine la identidad docente al posicionarla como productora y portadora de saberes pedagógicos. Esto tiene lugar en un proceso colectivo de producción de conocimientos y de desarrollo de otros modos de organización y de espacios colectivos de trabajo y formación, con el fin de problematizar y recrear el lenguaje y el pensamiento pedagógicos, en virtud de la construcción y reconstrucción narrativa y reflexiva de la experiencia escolar, su sistematización, publicación, difusión y deliberación públicas (Suárez y Argñani, 2011).

Llegados a este punto puede señalarse, entonces, que la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, además de presentarse como una estrategia de formación horizontal y de desarrollo profesional de docentes, lo hace como una particular modalidad de investigación participante, cualitativa, narrativa e interpretativa, entre docentes. Y pretende reconstruir y mostrar los sentidos pedagógicos y los entendimientos sociales y culturales que los docentes construyen y recrean cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas

acerca de sus propias prácticas (Suárez, 2007).

Así, se constituye, como una estrategia de trabajo pedagógico entre docentes que supone, al mismo tiempo, el desarrollo de prácticas de investigación-acción participativas y de modalidades de formación y desarrollo profesional. Se propone innovar en las formas de interpelar y convocar a los docentes y a otros actores educativos para que la memoria pedagógica sea reconstruida, objetivada, legitimada y difundida, poniendo en el centro del escenario a los docentes, sus experiencias y saberes, a través de estrategias de documentación que permitan registrar, sistematizar y hacer públicamente disponibles los aspectos hasta ahora “no documentados” del mundo educativo.

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas se propone, finalmente, habilitar y disponer espacios, tiempos y condiciones y para hacer posibles otras relaciones entre los actores educativos y así comprender y problematizar algunos aspectos significativos del campo pedagógico, dejando atrás modalidades de capacitación ideadas desde el supuesto del déficit de cualificación o desde políticas de invisibilización de sujetos y experiencias sociales (Santos, 2006). En efecto, al promover procesos de escritura, lectura, reflexión e interpretación pedagógica de las propias experiencias de docentes y educadores, se espera no sólo acopiar y difundir un corpus de documentos y conocimientos distintos a los habituales, sino también hacer posibles experiencias de formación horizontal que signifiquen el desarrollo profesional de los involucrados y una contribución para la mejora y transformación de las prácticas educativas.

2.2. Los “momentos” del itinerario de documentación narrativa

Más allá de la forma particular que ese trayecto de formación y de documentación tome en cada caso en concreto, es posible construir una serie de momentos o instancias de trabajo –no necesariamente sucesivos y la mayoría de las veces recursivos– que permitirán una comprensión más sutil de los complejos procesos intelectuales en los que se comprometen los docentes narradores

durante el despliegue del dispositivo⁴⁷. Muy esquemáticamente, el recorrido en su itinerario implica:

- *Generar y sostener condiciones institucionales y habilitaciones* para que los docentes puedan involucrarse activamente en procesos de documentación narrativa. Como venimos viendo, esta estrategia de trabajo pedagógico, de indagación narrativa del mundo escolar y de las prácticas docentes implica tener tiempos, espacios y arreglos normativos y micropolíticos que garanticen oportunidades de escritura y de trabajo colaborativo entre docentes y entre éstos e investigadores-coordinadores. La mayoría de las veces, sin embargo, estas condiciones no están dadas de antemano. Para alcanzarlas, y más allá de que la mayoría de los proyectos de investigación educativa obvian estos requerimientos, los dispositivos de documentación narrativa prevén desde el principio (y a lo largo de todo el proceso) el trabajo conjunto de investigadores-coordinadores y docentes para lograr acuerdos y establecer reglas de juego que hagan posible el proceso. Esta instancia del dispositivo incluye la "convocatoria" o "invitación" a los docentes a integrarse al trabajo colaborativo, momento que requiere una explicitación clara de los compromisos a asumir por ellos y de los recaudos, garantías y certificaciones dispuestos para que su participación sea posible. En el capítulo 5 veremos cómo ha sido el proceso de construcción y sostenimiento de condiciones institucionales y políticas en el marco de los procesos de documentación narrativa implementados en un proceso de trabajo en red, con la intervención de diversas organizaciones e instituciones.
- *Identificar y seleccionar las prácticas pedagógicas y experiencias* a relatar y documentar. En un primer momento del proceso, esta instancia de trabajo es estratégica en la medida en que supone la negociación y la conciliación de los intereses de indagación de las instituciones, organizaciones, administraciones convocantes, los investigadores-coordinadores y los docentes narradores participantes del colectivo. Pero, el mismo proceso individual y colectivo de reflexión e interpretación de los relatos, puede

⁴⁷ Esta descripción de los momentos del dispositivo ha sido construida a partir de los desarrollos de Suárez, 2007, 2009.

redireccionar el interés del docente narrador hacia otras experiencias vividas, ya que una vez seleccionada la experiencia a relatar resulta necesario un persistente –y también reflexivo– trabajo de identificación de los componentes o aspectos a trabajar en la intriga narrativa del relato pedagógico en cuestión. El docente narrador debe hurgar en la memoria personal y en la de otros docentes e informantes clave de la experiencia a relatar, así como relevar y registrar huellas y rastros materiales de las prácticas pedagógicas desplegadas efectivamente durante las propias trayectorias profesionales, para reconstruirlas reflexivamente a través de la narrativa. Por otro lado, si bien puede ser definida una temática de trabajo específica (o por ejemplo, experiencias vinculadas a un proyecto en particular) no es posible fijar *a priori* los sentidos que los docentes irán otorgando y construyendo en torno a las experiencias seleccionadas; ni interesa definir de modo normativo “qué experiencias entran y cuáles no” dentro de dicha temática.

- *Escribir y reescribir distintos tipos de texto y versiones sucesivas de relatos de la experiencia pedagógica a documentar, hasta llegar a una versión "publicable".* En este momento decisivo de la documentación narrativa, los docentes llevan adelante una serie sucesiva de producciones textuales. Es el momento en el que se "fija" textualmente la experiencia, en el que alcanza su mayor grado de objetividad. Al mismo tiempo, es también el momento en el que los docentes, informados por los comentarios y conversaciones con sus colegas y con los coordinadores del proceso de indagación, componen, recomponen y dotan de densidad a la intriga narrativa que articula y da sentido a los distintos elementos de la experiencia, a partir de la incorporación de sus propias descripciones, comprensiones e interpretaciones de los hechos narrados. Tienen lugar momentos solitarios y reflexivos y, a su vez, formas de trabajo colectivo y colaborativo entre pares que contribuyen a profundizar la indagación narrativa del docente autor y, por lo tanto, a la persistente y reflexiva reescritura del relato hasta el momento de su disposición pública.

- *Editar pedagógicamente el relato de experiencia* implica una compleja trama de operaciones intelectuales muy específicas, orientadas a colaborar e incidir en las sucesivas y recursivas producciones textuales del relato pedagógico. La edición pedagógica de relatos docentes implica, entre otras cosas: lecturas y relecturas propias y de otros docentes, individuales y colectivas, de las versiones parciales y final del relato; la interpretación y la reflexión pedagógicas en torno a la experiencia pedagógica reconstruida y narrada; la conversación y la deliberación pedagógica entre pares en un ámbito grupal colaborativo y empático, respecto a las experiencias y saberes pedagógicos construidos en ellas y reconstruidos narrativamente en los relatos pedagógicos; la elaboración y comunicación al docente autor de observaciones, preguntas, sugerencias y comentarios escritos y orales, individuales y colectivos, sobre el relato pedagógico en cuestión; la toma de decisiones respecto de la comunicabilidad del relato pedagógico y acerca de la pertinencia y oportunidades de su publicación y de su difusión. Es decir, se ofrecen al relato miradas específicas de la comunidad de prácticas y discursos en la que se inscribe, nombra, narra e interpreta la experiencia pedagógica en cuestión. La edición pedagógica recoge muchas de las recomendaciones metodológicas de la investigación interpretativa, etnográfica y narrativa, y se diferencia de una tradicional "corrección de estilo"⁴⁸.
- Finalmente, *publicar el relato de la experiencia pedagógica*. Es decir, tornarlo públicamente disponible y, en el mismo movimiento, transformar en "documento pedagógico" la narración construida por el docente autor; y, por otro lado, *hacer circular los documentos narrativos de experiencias pedagógicas* en diferentes circuitos de difusión y bajo distintos formatos (electrónicos, gráficos, fílmicos, interactivos), a fin de aprovechar las potencialidades pedagógicas e interpretativas de los relatos escritos por docentes y dar a conocer, debatir y criticar los saberes y comprensiones construidos durante las prácticas pedagógicas que en ellos se encuentran documentados.

⁴⁸ Si bien son consideradas las reglas de estilo, ellas son aplicadas de modo complementario y en sintonía con la edición pedagógica de cada relato singular.

La *publicación y circulación* de los documentos pedagógicos escritos por los docentes constituyen los momentos fundamentales para sentar las bases para la agrupación y vinculación recíproca entre docentes, en formas colectivas y descentradas de organización. Dichos momentos resultan de gran relevancia para el reconocimiento y la validación del saber producido desde estas formas de organización colectiva. En este sentido, sostengo como hipótesis de trabajo que el seno de los colectivos y redes puede resultar un espacio propicio para que tenga lugar el intercambio, la discusión y el debate en torno a nuevos criterios de validación del saber pedagógico contenido en los relatos. Por ello, ambos momentos demandan, como en la fase de generación de condiciones políticas e institucionales, la activa participación de los distintos actores involucrados en los colectivos de narradores como gestores y facilitadores del proceso. Trabajaremos a continuación sobre estos momentos.

2.3. La publicación y circulación de relatos pedagógicos

“Por eso dar el texto es ofrecerlo como un don y, en ese mismo ofrecimiento, abrir una deuda y una tarea, la deuda y la tarea de la lectura, la deuda que sólo se salda asumiendo la responsabilidad de la lectura, la tarea que sólo se cumple en el movimiento de leer” (Larrosa, 2000: 139).

Mediante la indagación narrativa de sus experiencias, y a través de su registro, sistematización, comunicación y debate, los educadores llevan adelante procesos de formación horizontal y de trabajo pedagógico entre pares. La escritura, la lectura, la conversación, la publicación y la circulación de los relatos pedagógicos ponen en foco la reconstrucción e interpretación de las experiencias y saberes, desde la voz de los protagonistas. Tal como lo plantea Rivas Flores (2009), la construcción de conocimiento público desde las perspectivas biográficas y narrativas supone dar valor a las voces propias de los sujetos participantes, como portadoras de sentido y de contenido. Coincido con este autor cuando, al referirse a documentos autobiográficos, afirma que los relatos de experiencias pedagógicas

... son textos en que la persona interpreta y elabora el contexto en el que vive y el modo en que participa del mismo. Representa una *lectura* de contexto, por un lado, en cuanto a viene a presentar el modo en que cada

uno entiende el mundo en el que vive y la experiencia que tiene en el mismo, y por otro lado, su *escritura*, ya que presenta la construcción expresa que se hace de esta misma experiencia. La identidad se nos presenta, de este modo, como decodificación (o reconstrucción) del mundo, en primer lugar, y como construcción de la actuación en el mismo, en segundo lugar. Reflexión y acción integradas en una dimensión personal y en un mismo marco de comprensión (Rivas Flores 2007: 125).

De este modo, como señalaba, entendemos la intervención en el debate público de la pedagogía y la educación como el tercer componente de la serie *investigación-formación- acción*. En el proceso colectivo de investigación y formación desarrollado, los docentes producen comprensiones e interpretaciones críticas sobre situaciones y procesos educativos que amplían, profundizan y ponen en tensión la reconstrucción de la memoria docente y pedagógica.

Por ello, desde el dispositivo se plantean los momentos de *publicación* y *circulación* como procesos centrales para la validación tanto del saber producido y reconstruido a través de los relatos, como de las formas de organización para la producción de dicho saber y los recaudos metodológicos y criterios adoptados por los colectivos docentes. Pero, ¿qué supone el proceso de *publicación* y *circulación*? ¿Qué recaudos lo amparan? ¿En qué sentidos puede pensarse como un aporte a la formación de docentes? Es por ello que interesa analizar también la centralidad de esos dos momentos en la promoción de reconfiguraciones de posiciones de sujeto en el campo pedagógico y, por otro lado, en la posibilidad de dar impulso a formas de organización colectiva en la que los docentes sean reconocidos como productores de saber pedagógico y de sus propios recorridos formativos.

2.3.1. La palabra emplazada en el debate público

Cuando los relatos circulan en comunidades de docentes lectores-escritores de narraciones pedagógicas y se vuelven públicamente disponibles, esas historias de enseñanza se constituyen en *documentos pedagógicos*: los educadores se tornan autores de materiales documentales que dan cuenta de experiencias y saberes pedagógicos que los tienen como protagonistas y habitantes del mundo escolar. Con la publicación, los relatos participan en el debate público de la pedagogía promoviendo procesos de toma de la palabra y de deliberación pública

que resignifican el desarrollo profesional entre docentes a través del intercambio y la conversación acerca de lo reconstruido, narrado y documentado.

La publicación de los relatos de experiencia, y la correspondiente autoría de los docentes narradores, marcan la culminación de un proceso colectivo y sistemático de indagación y formación en el que los docentes han sido autorizados (por instituciones o sectores del campo académico, por colectivos y movimientos de docentes, por el Estado) y se autorizan a sí mismos, no sólo como actores del *currículum* y de su propia formación profesional, sino también como indagadores de sus propias experiencias y mundos pedagógicos. Y con esto, son reconocidos también como sujetos activos en la producción de saberes y conocimientos pedagógicos, como sujetos políticos habilitados a participar en el debate público de la educación con su propio lenguaje y a partir de sus propias experiencias. Los relatos se insertan en el espacio de lo común, de lo plural, y se abren a múltiples lecturas, y con ello, a múltiples intercambios. Como señala Larrosa,

... el texto se convierte en palabra emplazada, en palabra colocada en la plaza, en el lugar público, en el lugar que ocupa el centro para simbolizar lo que es de todos y no es de nadie, lo que es común (...). Y lo común no es otra cosa que lo que da que pensar para pensarse de muchas maneras, lo que da que preguntar para preguntarse de muchas maneras y lo queda que decir para decirse de muchas maneras. La lectura nos trae lo común del aprender en tanto que ese común no es sino el silencio o el espacio en el blanco donde se despliegan las diferencias (2000: 142).

La voz de los docentes se ofrece al intercambio, al debate, a la pregunta, ya no en el interior del colectivo y bajo el cobijo de la “comunidad de atención mutua” construida en torno del dispositivo, sino que son reposicionados y se reposicionan colectivamente en el entramado de relaciones de poder y de saber del aparato escolar y del campo pedagógico. Por otra parte, los documentos publicados se constituyen en un material de información y de interpretación que permiten capturar las decisiones, los anhelos, las marchas y contramarchas y los saberes que los docentes ponen en juego en su hacer pedagógico cotidiano. Estos documentos no sólo podrán ser dispuestos y utilizados como materiales pedagógicos para la formación y desarrollo profesional docente (para mostrar aspectos "no documentados" de los ámbitos locales) o como insumos críticos para

la toma de decisiones en materia de política educativa. También podrán ser utilizados como "materiales empíricos" densamente significativos para la investigación narrativa e interpretativa especializada de los mundos escolares y las prácticas de enseñanza (Suárez, 2011) ⁴⁹. De esta manera, a través de la indagación narrativa de sus propias prácticas, de la producción de sus propios relatos y de las comprensiones e interpretaciones pedagógicas que ponen en juego para configurar la intriga narrativa de sus historias de enseñanza, los docentes narradores están engrosando el "corpus" de materiales documentales y narrativos.

En este trabajo me centraré, particularmente, en indagar las redes y colectivos de docentes trazados por la circulación pública de estos documentos pedagógicos, en tanto comunidades de docentes escritores-lectores de experiencias pedagógicas. Esto es, formas de organización plurales en las que sean posibles las diferencias y disidencias entre comprensiones e interpretaciones en torno a algo que, sin embargo, permanece común y compartido. El proceso de publicación en el marco de una red supone no sólo el desarrollo de actividades o acciones de intervención en el ámbito de lo público, sino que implica también la participación en instancias convocadas por otras redes, organizaciones o instituciones (congresos, jornadas, seminarios, encuentros de formación) y que promueven dichos espacios como ámbitos de debate acerca de los criterios de validación de formas de producción colectiva de conocimientos.

Por ello, la circulación de las narraciones pedagógicas en diferentes espacios del aparato escolar, de instituciones dedicadas a la formación docente, de organizaciones, sindicatos, redes y agrupaciones docentes; y su eventual utilización como materiales pedagógicos de la formación docente centrados en las experiencias y los saberes de los docentes, demanda la activa participación de distintos actores como gestores y facilitadores del proceso.

2.4. La construcción de saber pedagógico como resultado de una dinámica colectiva

⁴⁹ El autor agrega que, tal como lo hacen otras producciones textuales elaboradas de acuerdo a los principios teóricos y metodológicos de la investigación interpretativa (transcripciones de entrevistas, notas de campo, diarios, registros de observaciones), estos documentos pedagógicos también pueden ser usados legítimamente como documentos de campo dispuestos al análisis y la interpretación (Suarez, 2009)

Me interesa delinear aquí en qué términos y en qué consiste la participación del colectivo en la publicación y circulación de documentos pedagógicos.

Como vimos hasta ahora, publicar el relato de la experiencia pedagógica supone tornarlo públicamente disponible y, en el mismo movimiento, transformar en documento pedagógico la narración construida por el docente autor en la intimidad de la comunidad de docentes escritores y editores de relatos pedagógicos, donde la cercanía y la comunicación directa lo contenían y protegían de lecturas "extranjeras". En este momento clave del proceso de documentación los docentes narradores se posicionan y afirman como autores de experiencias, saberes y relatos pedagógicos, pero, al mismo tiempo, pierden el "control" sobre su texto ya que al pertenecer al ámbito de lo común, el relato se encuentra ahora fuera de su dominio y alcance directos. Ha trascendido la familiaridad del colectivo de pares y se ha tornado público. Ya no está al alcance de la mano, ni es posible reponer sentidos de manera oral y autorizada.

Es por ello que las decisiones sobre la publicación del relato también requieren la mirada atenta del colectivo de docentes e investigadores, exigen procesos de deliberación y debate acerca de su comunicabilidad y suponen la previsión de los posibles públicos lectores del relato.

Según sostiene Suárez (2005), este momento del dispositivo supone un "compromiso de publicación" de los relatos, que se establece desde el inicio del itinerario de trabajo con los docentes. Dicho acuerdo funciona como recaudo y ha sido previsto con motivo de atender a la preocupación por generar, a través del itinerario de trabajo, una producción intelectual crítica por parte de los participantes. La participación, la horizontalidad y las "relaciones amistosas" propiciadas por estas modalidades de indagación son importantes en términos políticos, éticos, y metodológicos. Pero sólo podrán ser considerados elementos críticos de la co-investigación y de la co-formación si están dispuestos de tal manera que propicien la posibilidad de construir nuevos saberes y conocimientos, nuevas formas de denominación y narración del mundo educativo. Para eso es fundamental generar conocimientos tanto locales como públicos a través de esas indagaciones. Los acuerdos logrados al interior de los colectivos docentes y dirigidos a tornar públicos y hacer circular los relatos de experiencia, vehicularían las pretensiones de producción intelectual crítica que sugiere el dispositivo

metodológico de la propuesta. Pero además, se recuperaría así la advertencia de la investigación-acción participativa de que debe garantizarse la “participación auténtica” (Anderson, 2001) de *todos* los actores de la co-investigación en *todos* los momentos del proceso de construcción de conocimientos. Esto lleva a considerar la necesidad de incluir la participación de los docentes en cada “momento” del dispositivo de la documentación narrativa.

En efecto, los docentes narradores también deberán participar de manera activa y colectiva en la definición de los criterios y las acciones de publicación y en la puesta en circulación de los relatos planteados por el dispositivo. Este recaudo metodológico comenzó a ser evaluado de manera sistemática a partir de la constitución de los “comités editoriales” (integrados por investigadores, coordinadores y docentes narradores). En esas instancias se discuten y toman decisiones acerca de los criterios, los términos y los alcances a partir de los cuales determinar el sentido, los modos y los soportes de publicación de los relatos, así como de los circuitos por los cuales se darán a conocer y propagarán los documentos narrativos producidos en los colectivos docentes.

Pero, ¿cómo identificar esos criterios? ¿Cómo ponderarlos? ¿Qué relaciones, semejanzas o diferencias existen con los criterios de publicación de otros circuitos, como el académico o el de la gestión del sistema educativo? ¿Qué relevancia tienen dichos criterios referidos a la publicación y circulación de documentos, en relación con las prácticas de investigación y formación desarrolladas en el marco del dispositivo?⁵⁰

Reflexionar sobre cómo la palabra del docente puede circular en el espacio público e indagar e idear formas de intervención en consonancia con este encuadre, forman parte del proceso de formación atravesado por los docentes. Esto es así ya que el colectivo define, reflexiona y debate acerca de los modos más pertinentes de inscribir su palabra y saber pedagógicos en el espacio público. Las “comunidades de atención mutua” configuradas por el dispositivo son condiciones de posibilidad para que “algo diferente suceda” con lo que saben, dicen y piensan los docentes acerca de sus mundos y sus prácticas pedagógicas, tanto en materia de investigación educativa como de formación entre docentes. Pero, para esto,

⁵⁰ Abordaremos algunas de estas cuestiones en el capítulo 5, a través de la experiencia desarrollada por la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas.

resulta necesario que, además, se produzcan nuevos saberes y conocimientos pedagógicos de acuerdo a una serie de criterios y recaudos, y que, finalmente, tomen estatuto público (Suárez, 2011).

El compromiso de publicación de los relatos puede, en apariencia, significar acuerdos o gestiones de carácter técnico y operativo, pero supone

...otra gama de recaudos metodológicos importantes relativos a la “autoría” de los relatos y, en términos más generales, a la política de conocimiento que informa a esta estrategia, que son decisivos para garantizar sus propósitos. En efecto, en esta propuesta de indagación-formación-acción los docentes que indagan y narran sus experiencias pedagógicas son reconocidos como los autores de los documentos narrativos publicados, y esto constituye un auténtico acontecimiento político-pedagógico: a partir de la publicación de sus relatos de experiencias pedagógicas una relación de poder y de saber se invierte y deja huellas perdurables y reconocibles para otros (Suárez, 2009:263).

Esto tiene también importantes implicancias intelectuales que reconfiguran las “condiciones de producción” y “de recepción” que regulan las prácticas de interpretación de los investigadores educativos cualitativos. Los documentos narrativos pueden ser considerados “fuentes” para investigaciones cualitativas del mundo escolar, pero no desde el anonimato (tal como hacen hasta ahora las prácticas más extendidas de la investigación educativa). A partir del reconocimiento de la autoría de los docentes narradores respecto de sus propios textos, se busca propiciar encuentros, intercambios y conversaciones entre los autores de los relatos, para que ellos mismos produzcan interpretaciones sobre las interpretaciones contenidas en los textos.

Sobre esta cuestión crítica de la investigación biográfico-narrativa, Rivas Flores advierte que

... desde estas dimensiones “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 (2007: 137).

No obstante, resulta oportuno señalar los riesgos de que esa “violencia epistémica”, exigida por los procesos de construcción de conocimientos críticos, se convierta en una estrategia de “colonización” o manipulación disfrazada de “rigor científico” en manos de investigadores académicos que intentan extender sus propios criterios de validez y confiabilidad a las prácticas narrativas de los docentes. Como destaqué en el capítulo 1, me refiero a *criterios de validación heterodoxos* que deben responder a los propósitos y las condiciones de la investigación participativa, y que permitan dar cuenta de que el conocimiento producido a través de los relatos es potente y valioso.

En estos sentidos es viable pensar en la posibilidad de quebrar la distinción jerarquizada entre los “sujetos” y los “objetos” de la investigación social y educativa ortodoxa. Y también la posibilidad de que las prácticas de indagación coparticipadas se integren activamente en las propuestas pedagógicas de formación y desarrollo profesional de los docentes, tal como lo propone la documentación narrativa, en el ámbito de colectivos y redes de docentes.

CAPÍTULO 3

Redes pedagógicas y colectivos docentes. Experiencias de organización y producción de saber para la intervención y movilización político-pedagógica

“Las redes de maestros y profesores son una oportunidad para generar ámbitos más democráticos, donde la horizontalidad es posible, en tanto cada uno de los miembros del colectivo asuma que siempre hay algo que enseñar y algo que aprender. Esto daría un horizonte de posibilidades que no es imposición ni búsqueda de disciplinamiento, sino emergencia del diálogo” (Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela, 2009: 17).

“Buscamos encontrarnos con un entramado de actores, escenarios, palabras y gestos que no permiten diferenciar cuál es el ‘adentro’ y dónde comienza el ‘afuera’. Esto nos obliga a replantearnos las maneras de entender la relación escuela-comunidad, pensar que los territorios se amplían, a veces se diluyen, otros se recomponen o se afirman” (Red DHIE, 2009: 56).

En este capítulo me propongo introducir, describir y problematizar la emergencia y participación de un nuevo sujeto colectivo en el campo pedagógico latinoamericano: los movimientos pedagógicos de docentes. Se trata de colectivos de trabajo, agrupamientos y redes de maestros y educadores que han dado sus primeros pasos como parte de la resistencia a las reformas educativas tecnocráticas y neoliberales, y que están llevando adelante procesos autorregulados de formación, investigación educativa e innovación de las prácticas y discursos pedagógicos. En este sentido, me interesa abordar las disputas que estas experiencias plantean en torno a la producción de conocimiento en el campo de la pedagogía, así como también acercarnos a las propuestas, desarrollos y estrategias de construcción colaborativa y colectiva de saber pedagógico y de innovaciones pedagógicas (para la escuela y para otros procesos y espacios educativos) que estos colectivos docentes llevan adelante en nuestra región.

¿Cómo se concibe la investigación y la producción de saber pedagógico en estas experiencias diversas y articuladas? ¿Qué, cómo y para qué se investiga? ¿Qué papel asume el docente frente a la producción de saber pedagógico? ¿Los debates teórico-metodológicos planteados por redes y colectivos docentes pueden aportar a la formación docente inicial y continua? ¿En qué sentido pueden hacerlo? ¿Qué tipo de prácticas, experiencias y saberes que circulan al interior de los colectivos interpelan las dinámicas institucionales de la formación docente?

Algunas de estas inquietudes hacen parte de la agenda común de las redes y colectivos docentes que protagonizan los movimientos político-pedagógicos, y a su vez se combinan y rearticulan al interior de cada red en función de los intereses, dificultades y particularidades que estas experiencias asumen en sus contextos específicos, en tanto experiencias situadas y plurales. Considero que, más allá de los aportes que serán delineados en este trabajo, resulta de interés dar cuenta y plantear el debate en torno a la movilización social e intelectual que estos actores promueven en su afán por aportar a la construcción colectiva de saber, la reconstrucción de la memoria escolar y la recreación del lenguaje pedagógico y de la agenda educativa.

3.1. Hacia nuevas políticas de conocimiento y formación

En las últimas décadas, en América Latina se han conformado colectivos de trabajo, agrupamientos y redes de maestros y profesores que llevan adelante procesos autorregulados de formación, investigación educativa e innovación de las prácticas y discursos pedagógicos. Como anticipara, estas experiencias se constituyen como nuevas formas de organización entre los educadores, originadas como respuestas alternativas y de resistencia a las reformas educativas neoliberales y tecnocráticas impulsadas en la región desde la década de 1980. Aunque de manera menos explícita y masiva, actualmente continúan actuando e implementándose dispositivos de administración y gestión escolares centralizados y verticalistas, orientados por la racionalidad del control técnico y fundamentadas en la preeminencia del saber experto, especializado y científico-técnico, y que habilitan posiciones diferenciadas y jerarquizadas respecto a la capacidad de los distintos actores del campo pedagógico para producir saberes legítimos (Suárez, 2005). Frente a estas políticas y discursos hegemónicos vinculados a la producción del conocimiento educativo, diversos movimientos de docentes sostienen experiencias alternativas de investigación, formación y producción de saber pedagógico. Se trata de procesos de organización y conformación de colectivos y redes de maestros en distintos lugares de la región⁵¹ vinculados con la

⁵¹ Como antecedentes importantes e influyentes en el campo pedagógico latinoamericano, y entre las múltiples experiencias de la región, vale destacar el Movimiento Pedagógico Nacional y la Expedición Pedagógica Nacional de Colombia; los Centros de Autoformación Docente en Perú; y la Red Iberoamericana de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su

reconstrucción del saber pedagógico, la activación de la memoria de la escuela y la movilización e intervención en el campo educativo. Pilar Unda Bernal plantea una breve caracterización de las redes pedagógicas, a las que entiende como: a) producto de la insatisfacción y la crítica a las prácticas existentes de formación; b) alternativas frente a la incapacidad de los modelos de investigación diseñados por investigadores externos a la escuela para comprometer acciones y solucionar los problemas educativos de los centros escolares; c) estructuradas sobre la necesidad de consolidar concepciones y prácticas diferentes a las de la cultura tradicional hegemónica en la escuela. Además, Unda Bernal aclara que “en todas ellas se ponen en juego otras maneras de concebir al maestro” (2002: 5).

En Argentina, por su parte, están desarrollándose desde el año 2000 diversas formas de organización y trabajo pedagógico entre educadores, orientadas a la investigación, la formación y la elaboración colectiva, descentrada y plural de nuevos discursos para la educación y la pedagogía. Redes y colectivos docentes están diseñando y llevando a la práctica líneas de acción diversas y articuladas y, a su vez, estrechando vínculos de trabajo colaborativo con otras instituciones y organizaciones⁵².

Escuela, actualmente conformada por: BRASIL: Red RIE (Red de Investigación en la Escuela) - COLOMBIA: Red CEE (Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio); Movimiento Expedición Pedagógica; REDLENGUAJE (Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Red de Lenguaje); Red ESMAESTRO (Escuela del Maestro, Medellín) - ESPAÑA: Red IRES (Investigación y Renovación Escolar) - MÉXICO: REDIEEM (Red de Investigadores/as Educativos/as en el Estado de México); Red RETE (Red Estatal para la Transformación Educativa en Michoacán); Red de Educadores que hacen Gestión Compartida; REDLENGUAJE (Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje); Red LEE (Red de Lenguajes por la Transformación de la Escuela y la Comunidad) - PERÚ: CPDHIEC (Colectivo Peruano de Docentes que Hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y Comunidad) - VENEZUELA: Red CIRES (Colectivos de Investigación y Redes Escolares) - URUGUAY: Red DHIE Uruguay (Centro Regional de Profesores del Litoral, DFyPD, ANEP, Salto) - ARGENTINA: Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores que hacen Investigación desde la Escuela; Red DHIE (Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa); Red IPARC (Red Investigación Participativa Aplicada a la Renovación Curricular); Red DRIA (Red de Docentes que Realizan Investigación desde el Aula); Red ORES (Red de Orientadores Escolares); Grupo de investigación IFIPRACD (Investigación en Formación Inicial y Práctica Docente); Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas (FFyL-UBA); REDISP (Red de Institutos Superiores de Profesorado de Gestión Pública Estatal de Santa Fe); REDINE (Red de Investigación Educativa- Universidad Nacional de Misiones); AGCEJ (Asociación de Graduados Ciencias de la Educación de Jujuy); Unidad de Investigación "Educación, Actores Sociales y Contexto Regional" (F. H. y Cs. Soc. - UNJu).

⁵² Podemos señalar, entre otras experiencias, al Colectivo Argentino de Docentes que Hacen Investigación desde la Escuela, que reúne a un conjunto de educadores y educadoras que se desempeñan en organizaciones sindicales, instituciones del sistema educativo formal y en experiencias pedagógicas alternativas.

Desde diversos ámbitos (ya sean organizaciones docentes profesionales, sindicales, pedagógicas o movimientistas, instituciones educativas públicas o instancias de gestión) se están planteando serios cuestionamientos a las formas que históricamente han adoptado el diseño, el desarrollo y los productos de la investigación educativa en sus modalidades más convencionales y extendidas. Según plantea Suárez:

Maestros y profesores no ven en ellas ni una lente para mirar, interpretar y recrear sus prácticas profesionales, ni un espacio de conversación que estimule su imaginación pedagógica y creatividad didáctica y, mucho menos, la solución a los múltiples y heterogéneos problemas prácticos con los que día a día se enfrentan en las escuelas (2009: 78).

Las críticas se dirigen, fundamentalmente, a cuestionar el lenguaje con el que la investigación educativa convencional nombra sus problemas, objetos, procesos y resultados. Lenguaje que, según denuncian, resulta hermético y ajeno al discurso de la práctica educativa. En las generalizaciones –muchas veces abstractas y descontextualizadas– elaboradas por gran parte de la investigación educativa, los docentes no se ven reflejados a sí mismo ni a las circunstancias locales, específicas e históricas en las que desenvuelven sus prácticas. En la misma línea, observan que la investigación académica no escucha ni interpela a los docentes, ni concede lugar a sus propias palabras, comprensiones y experiencias (Suárez, Ochoa y Dávila, 2005). Por el contrario,

... gran parte del aparato teórico y metodológico con el que la investigación educativa convencional interviene sobre la escuela y sus actores se orienta a cubrir necesidades y expectativas externas, más vinculadas a la predicción, administración y control de los acontecimientos de los sistemas de enseñanza, que a alimentar e informar la producción y recreación de comprensiones pedagógicas que tienen lugar en los escenarios de la práctica escolar y como protagonistas principales a los docentes (Suárez, 2009: 79).

Es decir, no se atiende a las demandas específicas ni se promueve la producción de saberes pedagógicos sobre los escenarios que a diario transitan y construyen los docentes. Tal como lo plantean Connelly y Clandinin, los docentes “se han visto a sí mismos sin una voz propia en el proceso de investigación, y

muchas veces han encontrado difícil el sentirse animados y autorizados para contar sus historias. Se les ha hecho sentir desiguales, inferiores” (1995: 30)⁵³.

Como ya denuncia abundante literatura, los docentes son interpelados como sujetos incapaces, mal formados, con una pobre dotación de capital cultural, por las políticas de conocimiento y subjetividad hegemónicas vigentes en el aparato escolar y en el campo educativo. Y son posicionados –e incluso muchas veces ellos mismos se posicionan– en el lugar de la carencia, el silencio y la subordinación al “saber experto”. El discurso y la agenda de la reforma educativa de los ‘90 en Argentina y en gran parte de América Latina, sin duda colaboraron en la consolidación y profundización de estas relaciones de saber y de poder marcadamente asimétricas y antidemocráticas vigentes en el aparato escolar. En síntesis, estas políticas contribuyeron a la descalificación de los docentes y a la desacreditación de sus saberes y experiencias pedagógicas; y a la configuración de relaciones y de condiciones institucionales y políticas que dejaron pocos márgenes para la participación activa y comprometida de los docentes en la producción sistemática y validada de conocimientos y saberes pedagógicos (Suarez, 2007, 2009; Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela, 2009).

Frente a esto, muchas organizaciones colectivas de docentes, sobre todo las sindicales y algunas redes pedagógicas de maestros y profesores, han comenzado a constituir en su seno equipos de investigación propios, conformados por investigadores y docentes que definen –en sus propios términos y de acuerdo con sus intereses específicos de conocimiento y acción– proyectos que suponen la construcción de conocimientos educativos alternativos a los modelos instalados. Cada vez tienen más lugar proyectos de intervención e investigación pedagógicas tendientes a involucrar a los docentes de manera activa en la producción y reconstrucción crítica de saberes pedagógicos construidos al ras de la experiencia escolar. Estas iniciativas se llevan a cabo, fundamentalmente, en las universidades públicas pero también en centros de investigación, instituciones de formación

⁵³ Según Suárez (2009), por esta misma razón a menudo los docentes rechazan muchas de las orientaciones técnicas que se derivan de la investigación educativa académica y resisten activamente a gran parte de las recomendaciones de política y de práctica pedagógica que se fundamentan en sus supuestos.

docente, instancias de gestión y en movimientos político-pedagógicos impulsados por organizaciones y colectivos de docentes (Suárez y Argnani, 2011).

Sin embargo, estas iniciativas suponen y demandan un trabajo permanente de generación y sostenimiento de condiciones político-institucionales para sean posibles las experiencias de producción y recreación de saber pedagógico por parte de los docentes.

Pero también existen cada vez más casos de gobiernos educativos nacionales, provinciales y locales que orientan gran parte de su política educativa a coordinar acciones con dichos espacios. Tarea que resulta compleja ya que supone impulsar políticas educativas tendientes a desarticular las ideologías educativas de la imposibilidad, la desconfianza y el control técnico ya instaladas –y muchas veces naturalizadas– en las prácticas, cultura y estructuras escolares. Por otro lado, esta tarea implica también promover y sostener activamente políticas de conocimiento (pedagógico) y de subjetividad diferentes, que interpelen y ayuden a reposicionar de otra manera a los docentes en el campo pedagógico: que los autorice y los interpele como actores centrales en las tareas intelectuales vinculadas con la producción y reconstrucción crítica del saber pedagógico de la escuela, así como también en tanto partícipes en la construcción misma de las condiciones institucionales y políticas para la creación, difusión y circulación pública de ese saber (Suárez, Ochoa y Dávila, 2007; Suárez, 2014). En este sentido, el Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela parte de entender el trabajo docente “como estructura y condición para la producción de conocimiento” (Red DHIE, 2009: 57), destacando una particular relación entre investigación educativa y trabajo en red: colectivos que investigan desde la escuela, realizan producciones e intercambios de conocimientos acerca de las propias prácticas y contextos para analizarlas y transformarlas. Por ello, se proponen:

Revalorizar la tarea docente y el trabajo de investigación en red como un modo alternativo de organización horizontal para la producción de saber pedagógico sobre las propias prácticas y como plataforma para la recreación de los sistemas de formación docente (Red DHIE, 2009: 26).

Pero este proceso no está exento de tensiones. Tanto el debate y las reivindicaciones sobre las condiciones de trabajo docente para el desarrollo de tareas de investigación así como el reconocimiento de las mismas como prácticas

constitutivas de la docencia, y los posicionamientos de las redes y las disputas frente al Estado en un contexto que difiere notablemente del escenario de emergencia y despegue de las redes en la región, plantean desafíos, nuevas agendas y definiciones por parte de los colectivos docentes.

En esta línea, se ha avanzado desde hace ya más de una década en diversas políticas y programas educativos que están incorporando y articulando estrategias narrativas, (auto)biográficas y formativas en la planificación de sus líneas de acción, en los materiales y documentos destinados a los diversos actores del sistema educativo y en las acciones que promueven y regulan (Suárez, 2011). A su vez, se ha implementado una serie de redefiniciones curriculares de la formación docente de grado que le otorgan un espacio importante y específico a la práctica situada⁵⁴, reconociendo y visibilizando, a su vez, estrategias que ponderan las prácticas narrativas y (auto)biográficas como dispositivos de formación de los futuros docentes y de formación en servicio mediante la indagación narrativa de la propia práctica y de intervención pedagógica individual y colectiva en el debate público de la educación⁵⁵.

Por ello, la formulación de una nueva política de conocimiento para la escuela y los docentes necesita de una fuerza social y política que requiere, sostiene Suárez (2005), de una movilización social, política y cultural de los actores educativos más allá del gobierno escolar estatal.

⁵⁴ Algunos de los proyectos en los que el Grupo Memoria ha participado y co-coordinado con instancias de gestión educativa provinciales y locales son: “Documentación de Proyectos y Experiencias Pedagógicas. Fortalecimiento del carácter educativo de Jardines de Infantes Comunitarios a través de la inclusión de docentes”, con la Secretaría de Educación - GCBA, en el año 2003; “Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas”, desarrollado en el marco del proyecto “Centros de Actualización e Innovación Educativa (CAIEs)” del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación, durante 2007 y 2008; durante los años 2011 y 2013, junto con la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPA), la Dirección Provincial de Nivel Inicial y la Dirección General de Investigación Educativa de la Provincia de Buenos Aires, se desarrollaron los proyectos denominados “Relatos de experiencia, docentes y prácticas pedagógicas en el Nivel Inicial. Reconstrucción narrativa y autobiográfica de experiencias docentes de La Matanza, San Martín y Pilar” y “Memoria Pedagógica e Innovación Educativa en el Nivel Inicial. Documentación narrativa de experiencias de innovación pedagógica en redes de investigación-formación-acción entre docentes”; con la Jefatura Regional de Educación n° 3 de la Provincia de Buenos Aires actualmente está se llevando a cabo un proyecto de diseño, gestión y desarrollo co-participado denominado “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas en redes de investigación-formación-acción entre docentes, directivos e inspectores de la Jefatura Regional N° 3 del Municipio de La Matanza”.

⁵⁵ Estrategias y dispositivos que, “hasta hace poco tiempo, constituían parte de las estrategias secretas de los formadores de formadores o del currículum en acción que se vivía, se decía y se reflexionaba en soledad, pero no se documentaba públicamente en los institutos de formación docente” (Suárez, 2014: 773).

La democratización de la educación es un proceso complejo que implica el compromiso del Estado y el protagonismo de los educadores, articulados en la acción pedagógica a través de políticas educativas (...). Un punto central de este proceso es la democratización de la producción de los conocimientos pedagógicos necesarios para el desarrollo de la actividad educativa escolar y, en particular, de la formación docente (Cardelli, 2009: 9).

Resulta fundamental, entonces, atender desde diversos espacios del campo pedagógico (tanto desde el Estado y la administración de los aparatos educativos, como desde los ámbitos académicos e intelectuales vinculados con la educación, los sindicatos, las escuelas e institutos de formación docente) a las experiencias y formas de organización de los educadores, orientadas a la producción colectiva de saberes pedagógicos, las cuales, además, generalmente involucran modalidades de organización social e intelectual de los docentes íntimamente relacionadas con otros movimientos sociales.

3.2. Redes pedagógicas: organización, formación y movilización docente

Diversos autores (Universidad Pedagógica Nacional, 2002; Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela, 2009; Unda Bernal y otros, 2001, 2001b; Unda Bernal y Martínez Boom, 2002) sostienen que el ámbito de las redes y colectivos docentes constituye espacios privilegiados para construcción de saberes en tanto configura un entramado de voces plurales, de identidades en construcción, de procesos colectivos en desarrollo, de prácticas y conocimientos en constante revisión, de formas organizativas flexibles, esto es, una comunidad pedagógica entre los sujetos que la conforman.

Así, es en el tejido de la red, como forma de organización colectiva en el campo educativo, donde los docentes se encuentran, comparten y conversan, “realizan producciones e intercambios de conocimientos acerca de sus propias prácticas y contextos socioeducativos” transformándose en “sujetos de experiencia” y en “sujetos de saberes”, construyendo “formas propias y singulares de ser maestros y de hacer escuela” (Duhalde y otros, 2009: 22). Por otro lado, el trabajo en red favorece diversas formas y vías de encuentro y participación, ya sean presenciales o virtuales (de lectura entre pares, reuniones de coordinación, publicaciones colectivas, intercambio de experiencias o desarrollo de actividades

conjuntas) que permiten la circulación y la producción colectiva del saber pedagógico. El “entramado de hilos y nudos” permite a la red asumir la “vitalidad del intercambio y la inmensa perspectiva creadora del aprender con otros” (Awad, 2002: 121). Se destaca aquí la potencialidad del carácter horizontal del trabajo en red como espacio colaborativo y de formación entre pares.

Algunos ejemplos de esas experiencias colectivas que involucran la movilización político-pedagógica y un fuerte reposicionamiento en los procesos de producción del saber pedagógico por parte de los docentes y educadores son: la Expedición Pedagógica Nacional de Colombia, promovida y organizada por la Universidad Pedagógica Nacional; los sindicatos y colectivos de docentes en el marco del Movimiento Pedagógico Nacional; los Centros de Autoformación de Docentes de Perú, orientados y asesorados por el Instituto de Pedagogía Popular; las diversas y variadas experiencias pedagógicas del Movimiento de los Sin Tierra de Brasil; algunas experiencias de luchas sindicales docentes de Argentina, que combinaron las tradicionales reivindicaciones sectoriales (sobre todo, salariales y de condiciones de trabajo) con movilizaciones en defensa de la educación pública y con actividades de producción intelectual y político-pedagógica en manos de docentes y profesores; las redes de docentes que investigan desde la escuela de distintos países de América Latina; y el movimiento pedagógico impulsado en Chile por algunos sindicatos docentes.

Todas estas experiencias de movilización político-pedagógica, muy diversas entre sí, combinan procesos de formación y desarrollo profesional horizontal entre pares, centrados en la reconstrucción y difusión del saber pedagógico puestos en juego por los docentes al ras de la experiencia educativa, y suponen la indagación crítica y la conversación pluralista y abierta entre esos saberes y experiencias y sus protagonistas. Desde las diversas redes se desarrollan distintos modelos de investigación pero, en general, se trata de modalidades de investigación basadas en la “reflexión sobre las prácticas” (Bolívar, 2002; Connelly y Clandinin, 1995; Mc Ewan, 1998; Anderson y Herr, 2007; Suárez, 2007), ya sea investigación-acción; investigación-formación-acción coparticipada (entre docentes e investigadores universitarios); o modalidades de desarrollo curricular centrados en la experiencia educativas de los participantes (Suárez, 2009). Las estrategias se orientan, básicamente, a tornar discursivo y relativamente sistemático aquellos “saberes de experiencia”, saberes tácitos, silenciosos, construidos por sus actores al ras de la

experiencia escolar, pero con pocas oportunidades para tornarse públicamente disponibles (y, por ende, potencialmente evaluables, discutibles y criticables en el espacio público). Esas redes también comparten el supuesto y la recomendación metodológica de que los docentes deben participar activamente (aunque en distinto grado, según la tradición de investigación de que se trate) en los procesos de objetivación, publicación, conversación, debate, crítica y reconstrucción de saberes (Suárez, 2011). De este modo, el desarrollo de distintos procesos de investigación supone y promueve la visibilización, el reconocimiento y la interlocución con otras experiencias, saberes y sujetos del campo pedagógico. Este tipo de investigaciones pedagógicas (en términos de Contreras, 2010), se propone interpretar y poner en debate los sentidos, comprensiones y saberes de experiencia puestos a jugar por los sujetos escolares. En estas características se apoya la demanda de reconocimiento de la especificidad pedagógica de estas iniciativas, como venimos sosteniendo a lo largo de este trabajo, con reglas de composición y criterios de validación específicos, propios al campo pedagógico, diferentes a la investigación “científica” de la educación.

Sin embargo, también algunas de las propuestas investigativas de diversas redes se encuentran más cercanas a los enfoques convencionales de investigación cualitativa en educación pero, en este caso, desarrollados por los propios docentes. En estos espacios se destaca la necesidad de la formación –incluso inicial– de los docentes en investigación, en estrategias de indagación y sistematización que se implementan en las propias instituciones o escenarios de las prácticas, para plantear nuevas preguntas, reflexionar críticamente sobre la realidad o dar respuestas a problemáticas específicas. Si bien aclaran que no se trata de formar investigadores, respecto de la formación inicial, señalan que:

Formar “en” investigación implica para nosotros poner en contacto a los alumnos futuros docentes con el oficio de investigador –con los procedimientos, capacidades y habilidades asociadas a dicho oficio– y con las modalidades teórico-metodológicas conocidas para generar conocimiento científico –esto es, normas, cánones, códigos, lenguajes, tradiciones, formas científicas de hacer investigación. Todo ello con la esperanza de que aprender a investigar, derive o no en la formación de un investigador o en la ejecución concreta de proyectos de investigación –lo que requiere condiciones específicas casi siempre inexistentes en las instituciones escolares–, siempre redundará en una contribución positiva a

la mejora de las prácticas docente (Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de Jujuy, 2009: 135).

No caben dudas respecto de la importancia de que la investigación educativa pueda ser abordada como parte del currículo de la formación docente, ni respecto del valor de “enseñar las prácticas y procesos que integran la generación de conocimientos científicos” (Sánchez Puentes, 2000 citado en Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de Jujuy, 2009: 137) para que el docente pueda problematizarlo, cuestionarlo, recrearlo y posicionarse, de este modo, como un constructor de saberes pedagógicos. Sin embargo, la pregunta aquí sería por qué sostener (o incluso reproducir) las perspectivas, estrategias y modalidades propias de la investigación académica en lugar de aportar la investigación pedagógica desde una mirada peculiar y también experta: la mirada del docente. Si bien encontramos mayores coincidencias y acuerdos respecto del *para qué* investigar, no está saldada, al interior de las redes, la discusión sobre el *cómo*.

Sin embargo, y más allá de las diferentes perspectivas, la conformación y expansión de redes permitiría la vinculación de diversos actores y experiencias pedagógicas, lo que a su vez haría posible la generación y promoción de espacios descentrados y colaborativos de diálogo, intercambio y producción colectiva donde también este tipo de discusiones hacen parte de la escena.

En esta línea, Santos plantea la conveniencia y la necesidad de trabajar con otros actores para la construcción de conocimiento a partir de relaciones de colaboración, y sostiene que la posibilidad de diálogo y disputa epistemológica entre diferentes saberes se apoya en el concepto de ecología, que ofrece “la idea de multiplicidad de relaciones no destructivas entre los agentes que la componen” (Santos, 2006: 82). Por ello, como sostuve en el capítulo 2, uno de los propósitos de la documentación de experiencias pedagógicas a través de la narrativa es generar un espacio de trabajo pedagógico colectivo entre educadores que promueva y habilite la constitución de una comunidad de docentes narradores de experiencias pedagógicas (Suárez, Ochoa y Dávila, 2007). Esa intencionalidad se apoya en la idea de que las redes, al favorecer estructuras más flexibles y vínculos de colaboración, permiten extender y diversificar actividades, experimentar nuevos desarrollos, fortaleciendo el trabajo de cada uno de los nodos y generando a la par nuevos espacios y producciones, como consecuencia de la sinergia y el intercambio

producido. La red, como forma de colaboración horizontal, constituye una herramienta potente para la formación y la investigación así como para el propio desarrollo, ya sea organizacional y/o institucional.

Respecto a la formación, las redes no la entienden como un entrenamiento técnico-didáctico, una capacitación, o un proceso de “reciclaje profesional”, ni la conciben como una instancia individual. Por el contrario, se entiende en términos de una “formación social” de los docentes al tratarse de un proceso de conformación de colectivos y de comunidades de discursos y prácticas pedagógicas. Esto supone, al interior de las redes y agrupaciones, el diseño y la elaboración de dispositivos, estrategias y criterios pedagógicos para la formación entre pares apoyados, a su vez, en la investigación-acción de la propia práctica docente. Al respecto, el Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela sostiene:

Se intenta mostrar una de las potencialidades del trabajo en redes, en el que se puede observar la importancia de la construcción y la resignificación de la propia producción, en el marco de instancias de encuentro con el otro (par) y socialización (2009: 16).

Según plantean integrantes de la Expedición Pedagógica Nacional de Colombia⁵⁶ (una de las experiencias y antecedentes más significativos de la región), las redes se constituyen en un espacio formativo para los maestros, ya que se configuran como formas de organización y relación que permite enriquecer, apoyar o crear los espacios de interlocución entre los protagonistas de las propuestas. Se trata de lugares de encuentro entre maestros que intentan romper con la insularidad de sus propuestas, y abordan conjuntamente las prácticas pedagógicas, innovaciones e investigaciones. De este modo, al desarrollar un escenario donde la articulación se entiende como una integración activa, el trabajo en red propiciaría el reconocimiento de la dimensión social y comunitaria de los problemas al mismo tiempo que habilita la posibilidad de pensar juntos los procesos necesarios para la

⁵⁶ La Expedición Pedagógica Nacional se define a sí misma como una movilización social por la educación, como un viaje de los maestros y maestras por las escuelas de Colombia, y se propone desplegar la diversidad de las regiones culturales y pedagógicas del país a través de procesos de recuperación, registro, reconstrucción, sistematización y disposición pública de los diferentes modos y prácticas locales de las comunidades educativas. Alrededor de 700 maestros, profesores e investigadores expedicionarios, consolidaron una estrategia de intervención, formación e investigación pedagógica entre pares, para la construcción de una mirada acerca de la diversidad pedagógica y riqueza cultural colombiana.

transformación, potenciando a su vez la intervención. Es decir, el trabajo en red permite ampliar los horizontes de acción así como fortalecer los vínculos entre los educadores, para configurarse como “(...) una alternativa viable para la producción de conocimientos pertinentes a la realidad educativa que se aspira transformar” (Cardelli, 2009: 11).

Por su parte, la distribución en red, como estrategia organizativa, se preocupa por constituirse en el espacio propicio para la socialización y confrontación de los saberes producidos por los equipos de trabajo de tipo institucional, interinstitucional, disciplinares e interdisciplinares que se comprometen con la dinámica de esta particular comunidad educativa: el maestro se forma en esta instancia colectiva y es reconocido por otros a través de la sistematización y socialización de sus experiencias y participación en foros, seminarios, redes, tertulias, anillos, congresos, simposios y publicaciones, entre otros (Martínez, 2006).

Así, las redes y colectivos promueven la recreación de las modalidades convencionales de organización colectiva de los docentes (sistémicas, burocráticas, centralizadas, jerárquicas, corporativas, disciplinadas) y de organización social, para la producción, circulación, evaluación, validación y uso del saber pedagógico (Suárez y Argnani, 2011). Se ensayan, exploran y redefinen otras estructuras de participación y toma de decisiones y se revisan las relaciones de saber y poder en esas comunidades de prácticas y discursos entendidas como “comunidades de atención mutua” (Connelly y Clandinin, 1995).

Asimismo, las prácticas organizativas, requisitos para la movilización y la acción colectiva, constituyen también “resultados” de la formación. Es decir, se expresa el carácter formativo del movimiento y la organización colectiva. Al involucrarse y ser parte de las redes se fortalecen, amplían y revisan las instituciones, organizaciones o colectivos, planteando nuevas articulaciones y relaciones y otras formas de organización pedagógica en las cuales los maestros son protagonistas.

3.3. Territorio y movilización: la participación de múltiples y plurales actores sociales y educativos

Las movilizaciones pedagógicas, políticas y sociales promovidas por redes y colectivos docentes generalmente comprometen a las comunidades locales, sus territorios y organizaciones sociales, culturales y educativas, que son convocadas para participar y poner en juego su palabra en la construcción colectiva de saber, en la organización y puesta en marcha de sus intervenciones político-pedagógicas y en la recreación del lenguaje pedagógico y de la agenda político educativa (Suárez, 2010).

Por ello, y a su vez, los movimientos político-pedagógicos protagonizados por educadores entran en contacto e intersección con las experiencias, luchas y desarrollos que los movimientos sociales plantean en el campo educativo. Nos referimos a las estrategias de formación desplegadas en el marco de los proyectos políticos de los movimientos y organizaciones sociales y territoriales, que expresan la lucha por generar propuestas educativas capaces de aportar a la generación de sujetos críticos y que promuevan la superación de las diferentes formas de opresión social (Gluz y otros, 2008).

El carácter movimientista de las iniciativas en cuestión supone una desorganización parcial y temporal de los lugares, tiempos y fines de la política, desbaratando las relaciones de poder (Tapia, 2008). En este caso, esa desorganización se refleja en la recreación de las formas organizativas de las relaciones pedagógicas en el campo educativo: redes y colectivos de maestros participan en una producción colectiva, territorial, plural e inédita de saber pedagógico. Para pensar las redes y colectivos en términos de movilización resultan interesantes los aportes de Ouviaña, quien propone leer los movimientos como “una mixtura desbordada por prácticas creativas que combina al mismo tiempo continuidad y ruptura, pasado y presente, legado y originalidad con respecto a las formas tradicionales de pensar y hacer política” (2007: 186) y, en nuestro caso, las formas tradicionales de pensar y hacer escuela. Las prácticas y dinámicas de las diversas organizaciones, instituciones y sujetos que conforman las redes se tejen en una trama, en una urdimbre que, a su vez, resignifica y redimensiona las prácticas y discursos de cada uno de sus nodos.

Al respecto, Suárez delimita, por un lado, a los *movimientos pedagógicos de docentes en torno a los saberes escolares* como un tipo o modalidad particular de los que denomina *movimientos pedagógicos latinoamericanos orientados a la*

reconstrucción crítica del saber pedagógico; y, por el otro, identifica a los *movimientos sociales que participan e intervienen en el campo pedagógico* (2013: s/p). Esto es, movimientos y organizaciones sociales y territoriales que, como parte de su agenda, llevan adelante experiencias de la praxis pedagógica (educación popular, alfabetización, bachilleratos populares, formación de cuadros y militantes de organizaciones sociales y territoriales); producen saber pedagógico a partir de esas experiencias; y, a partir de esta producción, también disputan hegemonía y producen sentidos, posiciones e intereses político-pedagógicos que ponen a jugar en el campo de la educación⁵⁷.

En líneas generales podemos señalar que las experiencias de los movimientos sociales expresan la lucha en el campo educativo por aportar a la generación de sujetos críticos y autónomos que pugnen por superar las diferentes formas de opresión social, ya sea a través de propuestas de escolarización formal⁵⁸ (alfabetización, primarias y bachilleratos de adultos, jardines de infantes comunitarios) o de instancias formativas desarrolladas en el marco mismo de los procesos y dinámicas de participación en las acciones de lucha y organización del movimiento. No pretendo aquí abarcar ni dar cuenta de los amplios y variados debates, desarrollos y alcances teórico-metodológicos vinculados a los movimientos sociales y sus experiencias educativas, sino que, por el contrario, pretendo delinear algunos puntos de articulación y coincidencias con los movimientos pedagógicos protagonizados por docentes, en tanto ambos se posicionan como sujetos colectivos en el campo pedagógico.

Más allá de que ambos tipos de movimientos pedagógicos son diferentes (con objetivos, dinámicas y territorios distintos) y son impulsados por actores del campo pedagógico también diferentes⁵⁹, se involucran en y llevan adelante procesos

⁵⁷ Algunos ejemplos son los bachilleratos populares de organizaciones sociales y empresas recuperadas; las experiencias pedagógicas desarrolladas por el Movimiento Sin Tierra de Brasil, el Movimiento Zapatista de México y el MOCASE de Argentina.

⁵⁸ Gluz y otros (2008) destacan que en los últimos tiempos estas experiencias han obtenido mayor visibilidad y han logrado entrar a la agenda social y de política educativa.

⁵⁹ Los denominados “nuevos actores de la acción colectiva” suponen nuevos modos de representación política y de identidad colectiva, así como la resignificación de antiguas formas de expresión de las luchas populares. Se trata de organizaciones que se originan al amparo de los procesos de empobrecimiento, vulnerabilidad y exclusión social producto de las políticas de apertura comercial y reestructuración del Estado. Es en ese contexto que surgen nuevas formas de organización y representación de intereses populares por fuera y en confrontación con las estructuras sindicales tradicionales. Sus principales expresiones son los movimientos piqueteros,

simultáneos de producción, circulación y recreación del saber pedagógico y de formación; desarrollan y experimentan formas de organización colectiva heterodoxas (redes, colectivos, movimientos descentrados, sin centro doctrinario ni núcleo de irradiación normativa), diferentes a las convencionales (redes burocráticas, centralizadas, jerarquizadas); y, fundamentalmente, se inclinan a intervenir políticamente en el campo pedagógico para el cambio educativo y social y la defensa del derecho a la educación.

De este modo, los movimientos sociales y pedagógicos interpelan y convocan a todas las fuerzas sociales a ocuparse de la educación, a debatir las políticas institucionales y políticas públicas, y a situar en el centro del debate público a las escuelas y sus prácticas, a los espacios formativos y sus actores, al trabajo docente y sus implicaciones culturales. La participación política y la incidencia en la agenda pública educativa aparecen como ámbitos colectivos, como una praxis que busca la transformación de las relaciones existentes y “el cambio de las políticas públicas bajo la demanda, confrontación y negociación con el Estado y los gobiernos” (Seoane, Taddei y Algranati, 2010: 23).

Es decir, estos movimientos se constituyen en sujetos pedagógicos colectivos que, en determinadas y contingentes circunstancias históricas, articulan sus demandas, críticas e intervenciones político-pedagógicas en pos de disputar los sentidos planteados por la política de conocimiento dominante. En estos lineamientos conjuntos encuentran articulación y amparo las demandas, disputas y propuestas de los que hemos llamado *movimientos pedagógicos latinoamericanos orientados a la reconstrucción crítica del saber pedagógico* (Suárez, 2013).

Tomados en conjunto o por separado, estos movimientos, redes, colectivos y experiencias de la praxis pedagógica latinoamericana podrían estar contribuyendo a una revitalización de la tradición crítica en educación y a una reconfiguración del campo pedagógico, en tanto plantean nuevos posicionamientos de los sujetos respecto de la producción de saberes (ya no entendidos como objetos de conocimiento), rompiendo así el monopolio académico de la producción del conocimiento crítico sobre las experiencias pedagógicas y sociales. De este modo, estas iniciativas plantean el desafío de construir “ecologías de saberes” como

las asambleas barriales y las organizaciones de trabajadores en el marco de empresas recuperadas (Gluz y otros, 2008).

conversaciones entre diferentes formas de saber, recuperando (y reconstruyendo críticamente) el “saber de la experiencia”.

En esta línea, para continuar indagando las posibles articulaciones entre las propuestas de movilización político-pedagógicas y las luchas sociales, interesa recuperar nuevamente algunos aportes de unos de los antecedentes más significativos y con una trayectoria de varias décadas en la región: el Movimiento Pedagógico y la Expedición Pedagógica Nacional de Colombia⁶⁰.

Como señalan algunos de sus documentos, la Expedición se propone enfatizar y profundizar aún más su carácter de *movimiento*, entendido como un movimiento de carácter cultural que, al interrogarse por la dimensión cultural de lo político y la dimensión política de lo cultural, “las luchas culturales devienen en hechos políticos” (Unda Bernal y Martínez Boom, 2002: 25). Se trata de un movimiento cultural y pedagógico que, sin ser indiferente a las luchas sociales, se define más cercano a la conquista de una subjetividad en lo pedagógico, lo político y lo social:

No se trata solamente de una confrontación contra el Estado, contra la opresión o contra la explotación (...) es una movilización que se propone en el campo de las luchas del maestro por el saber y de lucha por saberse en su autonomía (...). Es en este retorno a lo público, que el maestro como sujeto colectivo delibera y participa en la construcción de políticas públicas (Unda Bernal y Martínez Boom, 2002: 25).

Al pensar al maestro como sujeto colectivo y como trabajador de la cultura, y reconociendo la importancia de las luchas políticas, sociales y gremiales por las mejores condiciones laborales y de vida de los maestros, la Expedición destaca la

⁶⁰ El Movimiento Pedagógico Nacional surgió a principios de la década del '80 por la confluencia de: la reforma curricular que se pretendía imponer por parte del Ministerio de Educación Nacional; el auge de movimientos sociales que intentaban construir proyectos alternativos y pugnaban contra los modelos en boga; y de la emergencia de los movimientos como actor social colectivo. A partir de la imposición de políticas estatales orientadas al control político y pedagógico se creó, en efecto, un ambiente propicio para generar un proceso de estudio, investigación y respuestas por parte del magisterio. En este escenario se crearon, entonces, tanto grupos de investigación en universidades como espacios de educación popular que se proponían desarrollar un proyecto pedagógico alternativo, situando “lo pedagógico” como una parte de la lucha política y sindical. La Federación Colombiana de Educadores (FECODE) tuvo un papel central en esta empresa pedagógico-cultural, destacándose el encuentro del sindicalismo con los intelectuales e investigadores de la pedagogía (Gantiva, 1984; Mejía, 2006; Rodríguez, 2002; Tamayo Valencia, 2006). La capacidad del sindicato para canalizar, articular y proyectar las múltiples expresiones de protesta y las propuestas dispersas a lo largo del país fue decisiva para construir una alternativa frente a las políticas públicas viable y visible a nivel nacional (Suárez, 2010).

dimensión política y cultural de la pedagogía y se articula, a su vez, con otros movimientos locales e internacionales para pensar la sociedad, avanzar en la crítica al modelo imperante y propiciar la construcción de nuevas formas de solidaridad y de proyectos emancipatorios (Unda Bernal y otros, 2001).

En cuanto a las relaciones y articulaciones que se establecen como movimiento, Unda Bernal y Guardiola (2008) sostienen que la Expedición Pedagógica no se ve a sí misma como parte de una estructura, tampoco como un proyecto o un programa de una determinada institución (aún cuando estos puedan confluir en él y se considere deseable que así ocurra) y afirman que la Expedición está reivindicando el ejercicio de su autonomía. En este sentido, la experimentación y el ensayo de prácticas organizativas no jerárquicas, no institucionales y no verticales recrean y amplían las propuestas de las redes que le dieron origen. Como señalé antes, no son las definiciones o intereses particulares de las instituciones y organizaciones participantes los que orientan el rumbo de la Expedición, sino que se trata de una construcción colectiva, en red.

De esta manera, la Expedición se ha propuesto recrear las modalidades convencionales de organización colectiva de los educadores, ha promovido nuevas estructuras de participación, deliberación, validación y toma de decisiones en los colectivos de docentes y redes pedagógicas, y relaciones de saber y poder más horizontales y democráticas en esas comunidades de prácticas y discursos (Suárez, 2010).

Fue, de hecho, la experiencia de movilización político-pedagógica trazada en torno de la Expedición la que hizo posible que se dibujaran, en el Atlas Pedagógico Nacional⁶¹, las miles de experiencias de la praxis educativa de toda Colombia. En la “geopedagogía” (entendida como la vinculación estrecha entre territorio-cultura-pedagogía) el territorio es concebido como una construcción social e histórica, bajo múltiples determinaciones políticas, económicas, ideológicas y culturales en complejos procesos de continuidad y cambio social; y como una construcción permanente y nunca acabada, cambiante y contradictoria sobre los procesos de ocupación y apropiación de la espacialidad social, la cual hace referencia a las determinaciones y procesos que tienen o desarrollan sujetos o actores al

⁶¹ El Atlas busca establecer una nueva cartografía pedagógica a través de esos espacios, tiempos y lugares, desplazamientos y movimientos, estableciendo rutas que permiten hacer visible lo oculto, lo escondido, pero no siempre en línea recta (Martínez Boom, 2004).

interrelacionarse en el espacio y al interactuar con los soportes materiales y físicos sobre los que se desenvuelve su trabajo en el conjunto de la vida social (Boada y otros, 2011).

Las múltiples experiencias y prácticas educativas sistematizadas y publicadas, las rutas recorridas, los cientos de maestros expedicionarios y los procesos de formación llevados adelante, la articulación entre espacios de formación docente y las universidades, los nuevos mapas educativos trazados y el Atlas Pedagógico, entre otros, dan cuenta de la factualización de alternativas generadas por la Expedición. Alternativas pensadas como “arma de lucha dirigida a convencer al Estado y a la sociedad civil de la posibilidad de hacer, organizar, dirigir y vivir las cosas de otro modo”, otro modo de ser docente, de hacer y pensar la escuela, y de la capacidad lograda de “pasar de la crítica a la reorganización de las cosas” (Tapia 2008: 60). Los expedicionarios afirman el interés por

... nombrar de otra manera, con otros términos el producto de la experiencia expedicionaria. Hacer estallar el lenguaje, acuñar términos que digan aquello que no había sido visto ni nombrado. Nombrar de nuevas maneras prácticas que no son reconocibles con el viejo lenguaje (Unda Bernal y Guardiola, 2008: 78).

Al estar vinculadas con territorios, comunidades y prácticas pedagógicas determinadas, estas nuevas formas de nombrar de los relatos señalan experiencias singulares y únicas y, por ello, no pueden ser utilizadas para nombrar a todas las escuelas, todos los docentes, ni a la pedagogía como una sola⁶². Lejos de buscar “etiquetas” para organizar y sistematizar experiencias o recoger recetas, los relatos ofrecen la riqueza y la multiplicidad de saberes que los docentes construyen y ponen en juego en su hacer pedagógico cotidiano, en los espacios que habitan junto con sus alumnos, cuando llevan adelante sus prácticas en determinados contextos institucionales y culturales.

Al respecto, resulta interesante el planteo de James Scott (2000, citado en Ouviaña, 2007: 187), quien indaga en los mecanismos cotidianos a través de los

⁶² Formas de nombrar prácticas como “escuela placer”, “asamblea rector”, “pedagogía de la resistencia” o “pedagogía de la afirmación cultural”, parten de la realización de “lecturas temáticas” sobre los escritos, las cuales permiten encontrar o hacer visibles problemáticas, hallazgos, manifestaciones concretas, otras miradas y registros de prácticas y experiencias específicas, en una lectura que busca reconocer en los fragmentos de discurso qué dicen de las prácticas pedagógicas (Unda Bernal y Guardiola, 2008).

cuales los dominados resisten a su situación opresiva, es decir, aquellos espacios de resistencia que se desarrollan fuera de escena y que apuestan a debilitar las normas culturales autorizadas, que escapan “de la semántica del poder”. En este caso, cabe preguntarse si los relatos producidos por los maestros “al ras” de la experiencia, en el intento por nombrar las prácticas de manera tal que no permanezcan ocultas en el lenguaje, abren campos semánticos más amplios que las prescripciones curriculares y las normativas escolares, en tanto discursos autorizados. ¿Podemos pensar que las experiencias de aula o las prácticas docentes relatadas por sus protagonistas se muestran más ricas y complejas – particulares e irrepetibles en tanto experiencias situadas en un contexto, tiempo y espacio– que lo que un diseño curricular puede prever? ¿Las diversas formas de hacer, pensar y por ende de nombrar *las escuelas*, desbordan las formas “oficiales” y unívocas de nombrar y pensar *la escuela colombiana*?

Así, el territorio de las redes se constituye en torno al campo pedagógico –ya no al sistema educativo–, lo que posibilita la intervención de diversos actores (docentes, educadores, municipios, organizaciones, instituciones educativas, universidad) y define otros sistemas de relaciones de poder y de saber, también en disputa y en permanente redefinición. Por ello, lo que está en juego con la idea de “geopedagogía” que retomamos de la Expedición, es el reconocimiento y la expansión de una nueva forma escribir y nombrar de la pedagogía, más asequible al maestro, más expresiva y plural. Las redes como modalidad descentrada de organización entre docentes, pueden ayudarnos a pensar de manera ampliada el territorio de la formación docente más allá de las definiciones, regiones o jurisdicciones “oficiales” en que se organiza y gobierna la educación, trazando nuevos territorios. Como señala Fernandes (2005), el territorio se constituye, al mismo tiempo, como una convención y una confrontación: dado que posee límites y fronteras, es un espacio de disputa y conflicto. Esta nueva mirada del tiempo y el espacio pedagógico desata procesos de autoformación, de formación entre pares y de conformación de comunidad educativa. En las redes se parte de supuestos diversos, en cada una de ellas se enfatizan problemas educativos diferentes y se ensayan múltiples estrategias y acciones.

Entonces, una característica definitoria de estos movimientos pedagógicos de docentes (frente a la diversidad de experiencias y formatos que cobijan) es que son agrupaciones, redes y colectivos de docentes y educadores que se organizan y que,

en sus respectivos territorios y en el escenario público, han sabido combinar, por un lado, resistencia y lucha frente a determinadas políticas educativas y racionalidades pedagógicas y disputas a la política de conocimiento hegemónica en el campo de saber y de poder de la pedagogía. Es decir, disputan los modos en que se nombra, se piensa y se hace la educación, la escuela y la pedagogía. Y, por otro, se orientan a la elaboración y desarrollo de estrategias de construcción colaborativa y colectiva de formas alternativas de saber pedagógico y de innovaciones pedagógicas (Suárez, 2013). Se trata de procesos colectivos de construcción, puesta en circulación e intervención pública de nuevos discursos pedagógicos acerca del mundo escolar, el conocimiento educativo y el trabajo docente. Para ello, documentan, tornan públicamente disponible y hacen circular la experiencia y el saber pedagógico reconstruido y documentado por los docentes movilizados y en red.

Mediante la movilización intelectual, política y pedagógica, personal y colectiva de los docentes, estas formas alternativas de organización social y técnica para la producción y recreación de los saberes pedagógicos se perfilan y se presentan a sí mismas como un sujeto colectivo de conocimiento, de formación, de política pedagógica que pretende contribuir a transformar las maneras de mirar, decir, pensar y hacer la escuela y sus prácticas pedagógicas (Suárez, 2013: s/p).

Acercarse a los debates teórico-metodológicos y político-pedagógicos que tienen lugar en estas instancias permitirá realizar un aporte a la pedagogía respecto de “otras” formas de conocimiento y de formación de docentes. Lo que puede aportar el movimiento pedagógico es la búsqueda y revisión de otras formas de organización colectiva para los docentes, de producción colectiva y de registro y documentación del saber pedagógico, desde otro “juego del lenguaje”, otras reglas de comprensión diferentes a las del mundo académico; y su lucha por constituirse como sujeto colectivo del campo pedagógico.

Volviendo a la experiencia en torno a la cual se ha construido esta tesis, me interesa señalar aquí que la “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” intenta contribuir a la movilización político-pedagógica de los docentes y a la construcción de modalidades alternativas de organización colectiva para la elaboración y la reconstrucción del saber pedagógico a través de la conformación

de colectivos de docentes orientados a la producción de narrativas pedagógicas autobiográficas, escritas, publicadas y puestas a circular colectivamente en red. Se parte de entender que dichos documentos pedagógicos constituyen un instrumento, un soporte y un género adecuado y potente tanto para nombrar el mundo y la experiencia escolares como para mostrar y poner en tensión los saberes pedagógicos que elaboran los docentes mientras lo habita y las hacen.

Los relatos de experiencias pedagógicas y los escritos autobiográficos que desarrollan los docentes, a través de las modalidades de investigación-formación-acción que la Red dispone en sus diferentes iniciativas, permiten acceder y tornar visibles, existentes, mundos escolares vividos y reflexionados y sujetos pedagógicos negados por la racionalidad tecnocrática y burocrática. Esa polifonía de textos pedagógicos elaborados en colaboración por docentes que indagan y se interrogan por las experiencias que viven y hacen, es, además, el territorio del encuentro y el motivo de la formación que se dan a sí mismos, colectivamente, mientras colaboran para recrear la imaginación y la memoria pedagógica de la escuela mediante nuevas maneras de decir y pensar en pedagogía.

Las reformas educativas neoliberales y gran parte de la racionalidad pedagógica dominante de América Latina, desde hace tiempo vienen configurando posiciones de sujetos pedagógicos asimétricas, jerárquicas y verticalistas que relegan al saber de la experiencia a un lugar subordinado y carente de valor, y a los maestros y profesores a posiciones pasivas, silenciosas, impotentes. En estos contextos, el saber experto, formalizado y académico ha sido ponderado y cualificado como el vehículo para la innovación y la mejora, y las comprensiones e interpretaciones pedagógicas de los docentes fueron desacreditadas como herramienta de cambio o de intervención eficaz en el campo escolar (Suárez, 2005). Por eso, las redes tejidas por relatos de experiencias pedagógicas de distintas geografías, situaciones y paisajes, puestas en conversación con otras formas de organización colectiva para la producción de saber pedagógico y la formación horizontal entre docentes, permitirían constituirse, al mismo tiempo, como una estrategia de resistencia frente a esas modalidades de dominación y sujeción y una experiencia alternativa de vinculación plural entre actores diversos del campo pedagógico, escolar y académico. De este modo, acercan y ponen en diálogo diferentes formas de saber y de nombrar el mundo y la experiencia

educativa, y promueven comunidades interpretativas descentradas, plurales, democráticas y orientadas al cambio.

CAPÍTULO 4. RECONSTRUCCIÓN NARRATIVA DE LA EXPERIENCIA DE LA “RED DE FORMACIÓN DOCENTE Y NARRATIVAS PEDAGÓGICAS”

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como dispositivo de formación y organización en red para la producción y circulación de saber pedagógico

En la presentación de esta tesis y a lo largo del capítulo 1 di cuenta de cómo ha sido mi acercamiento a las redes pedagógicas y colectivos de docentes narradores, así como de las inquietudes y desarrollos teórico-metodológicos que orientaron mi trabajo. En este capítulo me propongo presentar una reconstrucción narrativa de mi experiencia de investigación de la “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” (de aquí en más, la Red). Este informe narrativo (Connelly y Clandinin, 1995) pretende dar cuenta del proceso de investigación-formación-acción dispuesto por el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas⁶³ al ser implementado *en red*, proceso del cual participé como integrante del Nodo Filosofía y Letras y como coordinadora de colectivos de docentes narradores.

El abordaje de las peculiaridades que asumen los colectivos y las redes docentes conformadas en torno a la reconstrucción narrativa de sus experiencias pedagógicas fue un eje central de esta investigación. Complementariamente, la pregunta por las potencialidades de la documentación narrativa en su creación, desarrollo y consolidación adquirió un lugar central, ya que la conformación de colectivos de docentes autores de relatos pedagógicos es uno de los resultados y propósitos centrales del dispositivo. Presento en este capítulo algunos debates teórico-metodológicos adoptados para el trabajo co-participativo y las marchas y contramarchas del recorrido que venimos realizando en este proceso de experimentación metodológica del dispositivo de documentación narrativa. En este caso, interesó estudiar, poner a prueba, ensayar y redefinir el dispositivo al ser puesto en acción en un proceso de organización y trabajo en red.

Me propongo desarrollar, entonces, los sentidos que fui construyendo desde mi experiencia, así como las conceptualizaciones desplegadas y los problemas

⁶³ Presentado en el Capítulo 2.

construidos a lo largo de la investigación-experiencia (Contreras, 2010). De este modo, me interesa dar a conocer, y ofrecer para el debate, algunas (nuevas) lecturas: qué podemos aportar, discutir, tensionar desde esta experiencia colectiva y desde este dispositivo de trabajo colaborativo entre pares respecto de la producción de saber pedagógico y la formación docente, luego de más de dos años de investigación y de trabajo conjunto.

4.1. Una red en torno a la documentación narrativa de experiencias pedagógicas

Como vimos en los capítulos precedentes, desde el Grupo Memoria Docente y Documentación Pedagógica (de aquí en más, Grupo Memoria), y en consonancia con una serie de discusiones teórico-metodológicas respecto de las políticas de (re)conocimiento y las relaciones de participación en el campo pedagógico, veníamos reflexionando y trabajando sobre las posibilidades y las potencialidades de sostener lazos y articulaciones entre investigadores y otros sujetos de conocimiento (actores sociales, movimientos y organizaciones) para la producción y la validación del saber. Esto es, la conveniencia y la necesidad de trabajar junto con otros actores para la construcción de un conocimiento pedagógico sensible y potente, a partir de relaciones de colaboración y de llevar los espacios de producción conjunta más allá de la labor entre académicos de diversas filiaciones disciplinarias o institucionales. Por eso, desde el Grupo Memoria se llevaban adelante diversos programas de investigación y desarrollo profesional docente involucrando a institutos superiores de formación docente, organizaciones sociales, e instancias de gestión educativa tanto locales como provinciales y nacionales.

Un antecedente fundamental en la constitución de espacios de trabajo en red entre colectivos de docentes narradores fue el proyecto “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas”, implementado a nivel nacional por el Grupo Memoria desde el Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires, durante los años 2007 y 2008. Dicho proyecto consistió en la puesta en marcha de un proceso de documentación narrativa de experiencias pedagógicas y de formación docente, y fue desarrollado en el marco del proyecto Centros de Actualización e Innovación Educativa (CAIEs) del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación. Para ello se formaron 241 coordinadores de CAIEs de todas las provincias y participaron más de 2400 maestros y profesores, quienes

indagaron narrativamente sobre sus prácticas pedagógicas y produjeron documentos narrativos que fueron dispuestos públicamente⁶⁴.

Una vez finalizado formalmente este proyecto, algunos de los colectivos de docentes narradores que habían participado de la experiencia continuaron funcionando de manera independiente, por fuera de la propuesta inicial, pero manteniendo relaciones entre sí y con algunos de los coordinadores integrantes del Grupo Memoria. Este fue un puntapié inicial para convocar y reunir a aquellos educadores y docentes que, por diferentes motivos y en distintos momentos, se habían acercado a la documentación narrativa de experiencias pedagógicas desde institutos de formación docente, escuelas e institutos de formación sindical, universidades y ámbitos de gestión del sistema escolar. Estos espacios se articularon, además, con otros colectivos docentes que venían trabajando desde perspectivas vinculadas a la investigación narrativa⁶⁵, lo que llevó a la posterior conformación de la denominada “Red Formación Docente y Narrativa”. La Red nació, de este modo, con la intención de articular y potenciar espacios de formación e investigación en virtud de la reconstrucción narrativa y reflexiva de la experiencia educativa y de los saberes pedagógicos construidos en torno a ella, su sistematización, publicación, difusión y deliberación públicas. Esto es, se propuso articular y poner en conversación a colectivos de educadores con espacios dedicados a la formación docente y experiencias educativas protagonizadas por actores de comunidades locales.

Como he desarrollado en el capítulo 2, la conformación de colectivos y redes de docentes autores de relatos pedagógicos no es resultado del azar o simplemente de la buena predisposición de los participantes, sino que se trata de uno de los propósitos centrales del dispositivo de documentación narrativa. Por ello, una preocupación del Grupo Memoria, respecto de la implementación de dicho

⁶⁴ Disponibles en www.memoriapedagogica.com.ar

⁶⁵ Me refiero a algunos programas y proyectos que había coordinado el Grupo Memoria, entre ellos: “Documentación de proyectos y experiencias pedagógicas. Fortalecimiento del carácter educativo de Jardines de Infantes Comunitarios a través de la inclusión de docentes”, de la Secretaria de Educación-GCBA, 2003; “Proyecto de Formación Horizontal para Educadores Populares del Foro Social Educativo Paulo Freire para la Alfabetización”, 2004; “Seminario de capacitación en la documentación narrativa en educación popular” en la Carrera de Especialización en Educación Popular del Instituto de Profesorado Sagrado Corazón, 2004; “Seminario de posgrado: Documentación narrativa, experiencias y formación docente: hacia la reconstrucción del saber pedagógico y la memoria docente”, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2004; “Proyecto SUTURA. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas en cárceles” 2007. Pero también a la Red de Maestros Escritores, de la Ciudad de Buenos Aires.

dispositivo en red, es la posibilidad de generar un espacio de trabajo pedagógico colectivo entre educadores que promueva y habilite la constitución de una comunidad de docentes (y futuros docentes) narradores de experiencias pedagógicas. Es decir, se apuesta a sostener un espacio de organización colectiva vinculada con la reconstrucción del saber pedagógico, la activación de la memoria escolar y la movilización en el campo educativo.

En el año 2010, ya en el marco del trabajo de docencia e investigación desarrollado por el Grupo Memoria en la Facultad de Filosofía y Letras/UBA, y luego de varios años de trabajo en la “Red Formación Docente y Narrativa”, decidimos convocar a los –por aquel entonces diseminados– integrantes de la Red para conformar y participar de un programa de extensión universitaria de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (de aquí en más, SEUBE), que retomara la experiencia inicial de la Red, pero en un marco institucional que permitiera fortalecer las instancias de intercambio entre las instituciones y organizaciones que la integraban. Convocamos, además, a docentes y coordinadores que habían participado de proyectos anteriores junto al Grupo Memoria y a otros que estaban trabajando con narrativas pedagógicas o desarrollando líneas de trabajo afines; a profesores de la formación docente inicial interesados en desarrollar procesos de documentación con estudiantes; y a grupos de educadores que trabajaban en instancias de gestión municipal. El contacto se estableció entre colegas, entre conocidos, entre antiguos compañeros narradores e integrantes de colectivos.

El programa de extensión se proponía articular, de este modo, las diversas redes y colectivos de educadores con otros grupos en conformación, con espacios dedicados a la formación (institutos superiores de formación docente y la Facultad) y con actores de comunidades locales (grupos de educadores que participaran a través de programas, direcciones y secretarías municipales). Es decir, la propuesta fue promover una “red de redes” conformada por Nodos con distintos anclajes institucionales y organizacionales, que permitiera generar espacios de confluencia y articulación de redes locales y regionales; de nuevos colectivos con redes ya conformadas y experimentadas; de diversos espacios de formación; y de participación local, promoviendo así el intercambio de saberes pedagógicos con vistas a fortalecer y potenciar los procesos formativos de los actores individuales y colectivos involucrados.

La propuesta era generar un espacio protegido de las dificultades que había enfrentado la “Red de Formación Docente y Narrativa” –que muchas veces había visto condicionado su desarrollo y permanencia por falta de reconocimiento institucional o de recursos– y, a su vez, conformar un espacio al interior de la Facultad de Filosofía y Letras que albergara a docentes, investigadores, becarios, estudiantes y actores comunitarios preocupados por la indagación de las prácticas educativas y la intervención en el debate pedagógico desde la voz y la experiencia de los docentes.

4.1.1. Los Nodos de la Red y el tejido con otras redes

Los Nodos que conformaron inicialmente la Red se encuentran ubicados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en diversos puntos del conurbano bonaerense y de la provincia de Buenos Aires⁶⁶ y en Villa Constitución, provincia de Santa Fe⁶⁷.

Como miembros de la Red, los Nodos participan de los espacios y actividades que se desarrollan de manera conjunta y, por su parte, llevan adelante acciones en articulación con actores locales vinculados a las temáticas específicas que cada Nodo define para su trabajo. A su vez, participan de las acciones desarrolladas por redes más abarcativas que trabajan a nivel nacional y/o regional, de las cuales la Red forma parte.

Cada Nodo designa coordinadores de colectivos de docentes narradores, quienes están a cargo, por un lado, de llevar adelante talleres de formación y procesos de documentación narrativa para grupos de docentes del Nodo y, por otro, de trabajar en articulación con los demás Nodos a través del intercambio de experiencias, el desarrollo de actividades conjuntas y el asesoramiento teórico-metodológico junto con el equipo de coordinación de la Red (conformado, este último, por un coordinador de cada Nodo). En un primer momento el Nodo Filosofía y Letras asumió el rol de articulador y promotor⁶⁸, para luego ir avanzando

⁶⁶ Los Nodos se ubican en las localidades de Lomas de Zamora, Quilmes, Avellaneda y Morón. Por otro lado, las instituciones educativas que conforman la Red de Investigación Participativa Aplicada a la Renovación Curricular (Red IPARC), red que constituye un Nodo de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas con múltiples inscripciones territoriales, se encuentran Olavarría, Chivilcoy, Tigre, Florencio Varela, entre otros.

⁶⁷ Ver anexo A, página 158.

⁶⁸ Se han firmado convenios y acuerdos de colaboración entre la Facultad y las instituciones, organizaciones y municipios de los Nodos.

paulatinamente hacia una forma de organización con mayor autonomía y vinculaciones más potentes entre los Nodos.

Al interior de los Nodos se despliegan procesos de documentación mediante los cuales los colectivos de docentes indagan narrativamente sus propias experiencias pedagógicas y prácticas de enseñanza, a través de su registro, sistematización, comunicación y publicación⁶⁹.

Como señalaba, la Red participa de las acciones desplegadas por otras redes de docentes investigadores del país y de América Latina⁷⁰ con quienes articula y sostiene instancias de trabajo conjunto. Esta apuesta por construir “redes de conocimientos” con otros colectivos de la región se desprende de la intención y la necesidad de intercambiar y aprender también de los aportes del campo pedagógico y académico latinoamericano.

El trabajo desarrollado por la Red planteó, por un lado, la posibilidad de llevar adelante un proceso particular de documentación narrativa de experiencias pedagógicas que ha permitido revisar el dispositivo de trabajo al ser implementado en red: es decir, en una instancia de trabajo co-participativo y en una forma de organización descentrada y plural entre docentes. Y por otro lado, permitió establecer contactos y relaciones con otros espacios dedicados a la investigación (auto)biográfico-narrativa y a la formación docente. El trabajo en red dio lugar a que tanto docentes como coordinadores participaran de diversas modalidades de encuentro, fueran presenciales o virtuales (de lectura entre pares, reuniones de

⁶⁹ Los colectivos de docentes narradores que llevan adelante procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas en el marco de la Red son:

- Colectivo de Docentes y Colectivo de estudiantes del Profesorado de Historia del Instituto de Formación Docente Alfredo Palacios de la Sociedad Luz, Ciudad de Buenos Aires, Nodo Barracas;
- Colectivo de Docentes del Instituto Superior de Formación Docente N°100, Nodo Avellaneda;
- Colectivo de Docentes y Colectivo de Estudiantes del Profesorado de Nivel Primario del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 103, Villa Urbana, Nodo Lomas de Zamora;
- Colectivo “Ex Libris”, Colectivo de docentes jubilados “La experiencia cuenta”, Colectivo de docentes de la Escuela Primaria N°78 y Colectivo de docentes “Mirar la escuela con perspectiva de género”, de la Subsecretaría de equidad de género e igualdad de trato y oportunidades de la Municipalidad de Quilmes, Nodo Quilmes;
- Colectivo de docentes de educación ambiental y Colectivo de docentes del Espacio de la Práctica de ISFDs, Nodo Morón;
- Colectivo de docentes que documentan experiencias sindicales y pedagógicas del Instituto Rosita Ziperovich- AMSAFE, Nodo Santa Fe;
- Colectivo de educadores populares, Nodo Filosofía y Letras.

⁷⁰ Ver anexo B, página 161.

coordinación, publicaciones colectivas, intercambio de experiencias o desarrollo de actividades conjuntas), que potenciaron la circulación de los relatos y el intercambio de experiencias vinculadas a la producción colectiva del saber pedagógico con integrantes de otras redes. Se esperaba que, al favorecer estructuras más flexibles y vínculos de colaboración, la Red permitiera a cada uno de los Nodos extender y diversificar actividades, experimentar nuevos desarrollos y generar a la par nuevos espacios, tiempos y producciones. Acciones que difícilmente hubieran sido posibles de ser desarrolladas por cada institución de manera individual o por fuera del espacio de la Red, fuertemente apoyada en la generación de lazos y articulaciones.

4.1.2. Desarrollos y tensiones del trabajo en red

Como señalaba, el programa de extensión se propuso articular colectivos de docentes que, desde diversos espacios geográficos, organizacionales e institucionales, llevaran adelante procesos de indagación narrativa, publicación y circulación de sus prácticas y del mundo escolar, informados en el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Sin embargo, y respecto a la forma de organización y las relaciones de colaboración al interior de la Red, el proceso de institucionalización de la experiencia que tuvo lugar mediante la conformación del programa de extensión generaba algunas inquietudes. ¿Sería posible lograr una organización horizontal y co-participada que conviviera con las pautas y culturas instituciones de cada Nodo? ¿Cuál sería el papel del Nodo Filosofía y Letras en el proceso de articulación y construcción de relaciones entre diversos sujetos, al ser un programa de extensión anclado en esa misma institución?

Desde el Grupo Memoria advertíamos en aquel momento que la dinámica propia de una forma de organización horizontal y descentrada, como lo es una red, escapa a las posibles regulaciones institucionales o inter-institucionales: las “entradas” y “salidas” de este tipo de espacios difícilmente puedan ser reguladas o pautadas de antemano por un proyecto, así como tampoco resulta viable “institucionalizar” el grado de involucramiento o el “compromiso” de los integrantes en la participación y toma de decisiones colectiva, o la coordinación de intereses y expectativas cuando se trata de un espacio que pretende consolidarse como descentrado y horizontal. Por ello, fuimos dándonos cuenta de que el programa de

la SEUBE tendría una dinámica particular, con un pie en la cultura institucional universitaria y la perspectiva de la extensión, y otro en el desafío de conformar un equipo de trabajo diverso y plural en cuanto a intereses, trayectorias y anclajes institucionales. El programa no “absorbería” la experiencia previa de la Red, ni funcionaría como un “corsé” que condicionara su desarrollo y líneas de acción sino que, de hecho, la “Red de Formación Docente y Narrativa” convive de cierto modo con el programa de extensión “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” en tanto se desarrollan dinámicas, actividades, lazos y articulaciones que exceden las previsiones y propósitos del programa como tal, pero que vienen a enriquecerlo y permiten redefinir sus términos y condiciones, resignificarlo y potenciar su apertura y expansión.

En el marco de las discusiones y desarrollos que veníamos sosteniendo en el Grupo Memoria, me propuse profundizar a través de esta tesis el estudio del dispositivo de documentación narrativa como un dispositivo de organización colectiva de docentes, movilizados pedagógica y políticamente. Mi interés se centró en indagar a los colectivos y redes como instancias de formación docente y como posibles espacios propicios para el intercambio, la discusión y el debate en torno a nuevos criterios de validación del saber pedagógico producido desde experiencias colectivas y contenido en los relatos de experiencias.

Sin embargo, y como veremos a lo largo de este capítulo, la conformación de colectivos y su articulación en torno de una red no resulta un proceso libre de dificultades y contradicciones. En el trabajo en red he identificado conflictos y tensiones vinculados a la participación y toma de decisiones de los involucrados (requisito y recaudo metodológico adoptado de la investigación-acción docente⁷¹), así como también la necesidad de revisar algunos aspectos del dispositivo de documentación narrativa, puntualmente aquellos referidos a la publicación. También pude identificar como dificultad la posibilidad de acompasar, al interior de la dinámica de la Red, los tiempos de las instituciones participantes, de los programas o proyectos involucrados, de las organizaciones y de los actores. La apuesta por la heterogeneidad, la pluralidad y la polifonía puso en danza una serie de acuerdos y desacuerdos, de intereses y necesidades diversos, y de diferencias en cuanto a cómo operativizar las propuestas de acción. Con ello se puso en juego,

⁷¹ Ver capítulo 2.

a su vez, la revisión y resignificación del dispositivo de documentación narrativa. Revisión que no se planteó desde una mirada teórico-metodológica sino que el dispositivo se vio interpelado desde el desarrollo mismo de la experiencia, sobre todo respecto del momento de la publicación: ¿qué fue lo que sucedió y aquello que, si bien estaba previsto, no sucedió en términos de las disposiciones y los recaudos del itinerario de documentación narrativa? ¿Cómo se entramaron las condiciones de producción y enunciación que fueron generadas por la Red, y cómo se reconfiguraron para cada uno de los Nodos?

Recupero aquí la idea de que la noción misma de “red” se encuentra en permanente discusión, y este debate y resignificación permanente acompaña el proceso de construcción de la propia identidad colectiva como organización (Duhalde y otros, 2009). Estas disputas en torno a los sentidos que asume la idea de red, compartido con otras redes y colectivos, nos permite dimensionar las potencialidades y también los límites de la construcción en red y las múltiples posiciones, negociaciones y tensiones que supone el trabajo co-participado y plural.

4.1.3. La Red y el programa de extensión universitaria

Señalaba antes que la Red está “tejida”, entrelazada por medio de relatos de experiencia, y que estos relatos son generados a lo largo de un itinerario y a través de un dispositivo específico: el de documentación narrativa de experiencias pedagógicas. En el Grupo Memoria creíamos que este dispositivo encontraría, en el marco de la extensión universitaria, un ámbito con fuertes potencialidades en tanto se orientaba –desde una perspectiva de trabajo de investigación-formación-acción– a sostener lazos y articulaciones no sólo entre miembros de la comunidad académica, sino también entre los investigadores y otros sujetos de conocimiento (actores sociales, movimientos y organizaciones) para la producción y validación del saber pedagógico.

La iniciativa de establecer la Red como programa de extensión se planteó como una posibilidad para sistematizar algunas de las experiencias y reflexiones que estaban desarrollándose de manera dispersa. Desde el Grupo Memoria pensábamos que un marco de institucionalización de las relaciones de cooperación permitiría “amparar” el trabajo y generar ciertas condiciones político-institucionales y materiales para el trabajo articulado. La posibilidad de avanzar en la firma de

convenios de cooperación entre la Facultad de Filosofía y Letras y las instituciones participantes para formalizar los acuerdos de trabajo y colaboración, permitió avanzar hacia una peculiar forma de institucionalización de la Red. Aquí podemos plantear, como ya señalé, una tensión entre las pautas institucionales que regulan el desarrollo de los programas de extensión y la dinámica descentrada de una organización horizontal: tiempos, intereses, “entradas y salidas”, formas de participación, responsabilidades y jerarquías.

En este sentido, una preocupación que me acompañó durante la investigación se vincula a las dinámicas y formas de relación que se dieron desde los Nodos respecto al programa de extensión: en algunos casos, el programa parecía marcar las reglas de juego y las articulaciones posibles, ya que algunos Nodos se limitaron a desarrollar lo previsto sin problematizar ni revisar las acciones y articulaciones que se habían establecido en la propuesta inicial del programa, ni proponer otras relaciones o intervenciones. En el polo opuesto, algunos Nodos desarrollaron acciones de manera autónoma y por fuera de lo acordado, como respuesta a las demandas locales y de los colectivos de docentes. Estas acciones permitieron, además, convocar e incorporar a los demás Nodos de la Red y a otros actores, potenciando así los desarrollos y las relaciones de la Red. Por otro lado, establecieron también contactos e intercambios con otros colectivos y redes tanto a nivel local como regional⁷².

⁷² Es el caso del Nodo Avellaneda y la articulación con la Red RETE y la Red LEO de México. Una experiencia muy significativa para nuestra Red fue la participación del coordinador del Nodo Avellaneda (Gabriel Roizman) y del coordinador del Nodo Filosofía y Letras (Daniel Suárez) en una serie de talleres, seminarios y conferencias que se desarrollaron en distintas instituciones, redes y colectivos de México durante el mes de abril de 2011. Convocados por la Red LEO, de Oaxaca, Roizman y Suárez iniciaron su recorrido en Teposcolula donde coordinaron un conversatorio para más de 100 docentes y un taller para los integrantes del diplomado "La enseñanza de la lengua desde la pedagogía por proyectos", de la Universidad Pedagógica Nacional; ambos proyectos dirigidos por Roberto Pulido Ochoa y Carmen Ruiz Nakasone. Allí, durante el ateneo de docentes-autores, la maestra Lilliana García Santa Cruz leyó su relato "A la caza de noticias". Además, durante un taller, compartieron las producciones realizadas por los docentes y fue leído en plenario el relato del maestro José Gilberto Corres García "El pozo de las letras", publicado en el libro "Rostros de la lectura". Los coordinadores participaron, asimismo, en una reunión de la Red LEO en vistas a fortalecer el trabajo en articulación de ambas redes. Finalmente, compartieron un taller en la Universidad Pedagógica Nacional de Ajusco organizado por la Red Lee Metropolitana.

En la Ciudad de Morelia, convocados por la RETE, Suárez y Roizman dictaron un seminario para los integrantes de la Red que habían participado en los talleres "Atlas Pedagógico de Michoacán 2010" En el seminario se trató el tema de la coordinación de procesos de documentación narrativa y se inició un trabajo con más de 40 coordinadores que ya activan la práctica sindical y la gestión en redes y colectivos, escuelas y universidades. El maestro Juan Chagoya fortaleció el compromiso de continuar estas acciones a través de una plataforma en conjunto con el CREFAL. Allí, en los jardines de la Universidad Pedagógica, Daniel Suárez realizó una entrevista con la Lic. Laura Rendón

Los propósitos centrales que se plantearon para el programa se orientaban, por un lado, a constituir colectivos docentes en cada Nodo y a fortalecer los Nodos ya conformados, consolidando lazos y articulaciones entre sí y con la Facultad; por otro lado, se apuntaba a desarrollar procesos de formación docente y de formación en documentación narrativa; y finalmente, a organizar y desarrollar actividades conjuntas entre los Nodos y con otras redes locales e internacionales. Estas intenciones se orientaban a tornar públicas las producciones, las líneas de acción y las instancias de intervención de la Red, y a fomentar su difusión y circulación entre diversas instituciones, organizaciones y ámbitos de gestión educativa.

En el diseño del programa de extensión, que entendíamos como marco general o agenda de trabajo conjunto, se tuvo presente que algunos Nodos y sus integrantes ya venían desarrollando actividades y líneas de indagación vinculadas a la investigación (auto)biográfica y al trabajo con narrativas pedagógicas. Por ello se encontraron, al interior del programa, espacios con antecedentes y experiencias diversas. Para la presentación del proyecto a la SEUBE, desde el Grupo Memoria acordamos incorporar, para cada Nodo, un breve relato que diera cuenta de su experiencia, de cómo había sido su conformación, cuáles eran sus temas de interés, las acciones que venía desplegando, cómo se habían generando condiciones político institucionales para la consolidación del Nodo y cuáles eran las dificultades identificadas al respecto, los recursos específicos que aportarían al proyecto y los espacios de formación que desarrollarían. La elaboración de estos textos supuso la reconstrucción narrativa de la experiencia de cada Nodo y, a partir de allí, se dio lugar a la planificación de las líneas de trabajo conjunto. De este modo, la escritura del proyecto fue pensada como una conversación entre los Nodos sobre los fundamentos del trabajo en red y como una posibilidad para dar a

Carreras (Directora de Carrera Magisterial de Michoacán) sobre las estrategias metodológicas de la documentación narrativa. Los coordinadores participaron también del XXXI Foro de Educación Preescolar organizado por la Escuela Normal para Educadoras "Prof. Serafín Contreras Manzo", de Morelia, al que asistieron 2000 educadoras y educadores y donde se realizaron talleres, conferencias y la coordinación de mesas de investigación. Por último, en la ciudad de Pátzcuaro, en la sede del CREFAL, Suárez y Roizman fueron invitados al "3° Encuentro Nacional de Red de Redes de Educadores y Educadoras que hacen Investigación desde la Escuela y la Comunidad", donde participaron redes del D.F. Estado de México, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Morelos, Oaxaca, Puebla, Sinaloa, y Tabasco en un conversatorio sobre la Perspectiva del VI Encuentro Iberoamericano y la Narrativa como Estrategia de Formación en Investigación Educativa, temario que se propuso adelantar temas y discusiones para seguir la conversación en el encuentro Iberoamericano que unos meses después se realizaría en Córdoba.

conocer las intenciones y expectativas de los diversos participantes así como el camino recorrido por cada uno de ellos.

El texto del proyecto volvió a ser revisado y actualizado incluso después de haber sido presentado y aprobado por la SEUBE, debido a que fueron creándose nuevos Nodos y colectivos de docentes narradores. Incluimos en el proyecto a los coordinadores de los Nodos y a los coordinadores de los colectivos docentes con la intención de que todos los docentes e investigadores involucrados (y no sólo quienes somos parte de la Facultad) pudieran conformar el equipo del programa y, de este modo, obtener acreditación por parte de la SEUBE. En aquel momento, este aspecto se presentaba como prioritario debido a las dificultades que significaba para docentes y coordinadores no poder acreditar el trabajo y el proceso de formación desarrollados, ya fuera como reconocimiento y puesta en valor de lo realizado o a través de la obtención de credenciales.

Ya en el proceso de elaboración del proyecto y de negociación con la SEUBE fueron apareciendo algunas de las tensiones vinculadas a los tiempos diferentes de las instituciones, los procesos de organización colectiva, la conformación de los Nodos, y los proyectos de extensión. Una situación que explicitó estas tensiones fue el vencimiento del plazo fijado por la SEUBE para la presentación del proyecto, debido a que, para esa fecha, algunos Nodos aún no habían definido quiénes serían los coordinadores de colectivos de docentes narradores. Los tiempos y ritmos de cada una de las instituciones y organizaciones involucradas, y sus proyectos, eran evidentemente distintos de los que exigía un programa de extensión universitaria⁷³. Sin embargo, la propuesta de organizar un espacio participativo, con la modalidad de red, en la que interactuaran distintos tipos de organizaciones (municipios, institutos de formación docente, sindicatos) nos llevó a tensionar y revisar la idea de acompasar ritmos y tiempos, y nos desafió a pensar nuevos modos de articulación y de participación para la toma de decisiones conjuntas.

Por otro lado, incorporarnos como programa de la SEUBE significó la presentación periódica y sistemática de diversos documentos y materiales, entre

⁷³ Por ejemplo, el desarrollo de los Programas UBANEX se limitan a un año de duración. Se trata de proyectos de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la UBA, que ofrecen subsidios para el desarrollo de diversas líneas de trabajo, se proponen jerarquizar la tarea docente en el marco de acciones pedagógicas que resignifiquen la práctica social, valorando el impacto en el currículo y propiciar la participación de estudiantes, fomentando además la interdisciplinariedad. Más información en: <http://www.uba.ar/extension/contenidos.php?id=53>

ellos: planificaciones anuales; acciones a desarrollar y actores involucrados, plazos y períodos de implementación de cada una; objetivos y propósitos; información acerca de las instituciones con las cuales se trabajaba; artículos y ponencias utilizados y elaborados por el equipo; presentación de informes y diagnósticos; etc. Como referente de prensa⁷⁴ estuve a cargo de asegurar la circulación de la información entre el equipo y la SEUBE. Al interior de la Red, esta modalidad y mi posición como interlocutora condicionaron los canales de comunicación ya que los Nodos –en general, pero con mayor frecuencia los integrantes nuevos– me enviaban información pero no la hacían llegar entre los demás Nodos. Era yo quien, efectivamente, debía encargarse de hacer circular las invitaciones, los avisos y las convocatorias. A partir de este manejo de la información nos interesaba, por un lado, difundir las actividades, las novedades y los avisos de los Nodos de la Red; y, por otro, sistematizar información de contacto de los integrantes de Nodos (coordinadores, docentes narradores, estudiantes y colaboradores) con la intención de armar un “mapa de la Red” que pudiera dar cuenta de las múltiples participaciones, vinculaciones y anclajes que se iban entramando. También nos interesaba compilar publicaciones o materiales de trabajo de los Nodos para poder difundirlos a través de la página del Grupo Memoria⁷⁵ y que fueran de libre acceso para los usuarios. De este modo, dentro de la Red, la información fue solicitada casi exclusivamente desde mi rol en el Nodo Filosofía y Letras hacia los otros Nodos para ser sistematizada en la página y, a la vez, para cumplimentar con las demandas de SEUBE. Esta dinámica fue vinculándose cada vez más al proceso de institucionalización de la Red, donde se puso en juego un formato de organización

⁷⁴ Cada programa de extensión define una persona a cargo de gestionar la información referida al equipo y de mantener las comunicaciones con la SEUBE.

⁷⁵ Se buscó fortalecer la articulación entre los Nodos en un espacio de intercambio virtual, más allá de los encuentros presenciales: mientras estuvimos diseñando y desarrollando nuestro sitio web, utilizamos un sitio de la Red en Facebook como herramienta para mantenernos comunicados. Desarrollamos más adelante una página web que permitió agilizar la circulación de la información, la difusión de actividades y la disponibilidad de documentos: www.memoriapedagogica.com.ar Participan del sitio casi 150 personas que comentan, comparten y publican información y producciones. Se desarrolló una plataforma virtual (campus) para el trabajo colaborativo en red, de acompañamiento del proceso de formación, de intercambio de producciones y comentarios entre los participantes. La plataforma permitió el desarrollo de tutorías virtuales, a través de las cuales los coordinadores de talleres asesoraron y asistieron metodológicamente a los docentes narradores, dándole continuidad a las actividades planteadas en los encuentros presenciales. La plataforma permitió mantener comunicaciones e intercambio de comentarios y materiales en torno de los relatos pedagógicos.

radial a través del manejo de la información, que terminaba caracterizando a la Red más como un programa que como un espacio descentrado⁷⁶.

En este mismo sentido, otra inquietud se vinculaba al manejo de recursos. Al ser reconocido el programa de la Red como proyecto de extensión, la Universidad de Buenos Aires otorgaría recursos materiales y simbólicos (desde viáticos hasta certificados). Si bien este aspecto fue concebido por la Red como un logro (la Universidad reconoce, valida y financia acciones de este tipo), me significaba una preocupación en cuanto a la centralidad que el Nodo Filosofía y Letras podría asumir dada su posición “privilegiada” como administrador de dichos recursos y lo que ello podría traer aparejado respecto de las dinámicas de relaciones. Pero, se decidió también que cada Nodo aportaría recursos para el desarrollo de las acciones conjuntas y gestionaría aportes desde sus instituciones. De este modo, el proyecto de extensión permitiría ser un marco de acción para los Nodos, garantizaría ciertos recursos y certificaciones para los asistentes (en tanto sanción simbólica e instrumento para gestionar tiempos y espacios para participar), y podría ser la base para que los Nodos elaboren otras propuestas mediante las cuales podrían gestionar recursos y condiciones materiales e institucionales.

Por su parte, al momento de definir acciones o de proponer iniciativas percibí un gran peso del Nodo Filosofía y Letras en cuanto a la elaboración de propuestas y la toma de decisiones (¿por la experiencia acumulada del equipo?, ¿por una relación desigual entre las instituciones?). También noté una gran diferencia entre

⁷⁶ Otra tensión tuvo que ver con la preocupación por la incorporación de estudiantes a las acciones de la Red. No profundizaré aquí a este respecto pero espero retomarlo en estudios futuros. Interesa destacar, brevemente, que este fue uno de los primeros interrogantes que se plantearon. ¿Cómo el trabajo puede ser significativo para los estudiantes y puede colaborar con la red? Una posibilidad era incorporar estudiantes que se desempeñaran como maestros. También se veía como interesante la posibilidad de que los estudiantes (o futuros docentes) pudieran transitar y conocer espacios de formación docente desarrollados en los municipios participantes de la Red, en tanto instancias formativas “por fuera del sistema”. Los intercambios sobre la participación de los estudiantes referían también a la necesidad de discutir temas de formación docente en el marco de la Facultad y poder aportar a dicho debate desde la experiencia de la Red. Por otro lado, y más allá del interés por ampliar la formación a los estudiantes e incorporarlos como actores al trabajo en red, también se jugaba como un compromiso institucional ya que, al formar parte de la SEUBE y tener un UBABEX, era requisito integrar estudiantes al equipo. ¿En qué instancias y con qué tareas podrían participar los estudiantes? Se desarrollaron Créditos de Investigación y de Práctica Profesional, en el marco de la formación de grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación: un trabajo de investigación donde se abordó el estado del arte de redes pedagógicas, Nodos, relatos; y prácticas profesionales donde invitamos a los estudiantes a realizar una experiencia de intervención y acompañar los procesos de coordinación en los Nodos de la Red. Estuve a cargo de trabajar con los coordinadores de Nodo en la elaboración de los planes de trabajo para los estudiantes, de modo de articularlos con la propuesta de Créditos de la carrera. Como resultado de estos espacios, se incorporaron seis estudiantes como integrantes del Nodo Filosofía y Letras.

quienes ya eran parte de la Red y los nuevos Nodos respecto de la autonomía y la iniciativa para desarrollar actividades, innovar y proponer, así como también en el interés por “mostrar lo que se hace” y en la necesidad de certificar y sancionar simbólicamente lo realizado, en el caso de los primeros. Pero, a medida que avanzó la puesta en marcha del programa fui percibiendo una mayor apropiación del dispositivo de trabajo por parte de las instituciones y organizaciones participantes. Este proceso fue, en gran parte y como veremos en el próximo apartado, favorecido por el desarrollo del “Seminario-taller de formación para coordinadores de procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas” como espacio de formación horizontal a través de procesos sistemáticos de investigación-formación-acción sobre las prácticas pedagógicas desarrolladas en cada Nodo. Asimismo, con el paso del tiempo pude identificar también un mayor grado de autonomía de los Nodos en cuanto a la formulación de propuestas y acciones en el marco de la Red, vinculadas con las problemáticas específicas que cada Nodo aborda (perspectiva de género, educación ambiental, derechos humanos, formación docente inicial, entre otros) y un creciente interés por conformar nuevos colectivos de docentes-escribidos-lectores, acompañado por una efectiva incorporación de nuevos Nodos y colectivos a la Red a lo largo del desarrollo del programa. La Red permitió a los Nodos, además, participar e involucrarse en las líneas de acción y de investigación que llevan adelante otras redes que se encuentran en funcionamiento a nivel nacional y regional, como ha sido la participación en encuentros, jornadas y actividades promovidas por otros colectivos y redes⁷⁷.

4.2. Espacios colectivos de coordinación y de formación en documentación narrativa de experiencias pedagógicas

Durante los primeros meses del año 2010 desarrollamos una serie de encuentros con docentes e investigadores (que habían participado o que estaban involucrados en programas o proyectos vinculados a la documentación narrativa)

⁷⁷ Nos referimos, entre otras instancias, a la participación y organización del “VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros y Maestras que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela” desarrollado en Córdoba en julio de 2011; al desarrollo de un ateneo de docentes narradores en el marco del “II Congreso Metropolitano de Formación Docente”, en el año 2012 en la Facultad de Filosofía y Letras-UBA; y a la participación anual en los encuentros nacionales del “Colectivo Argentino de Educadores y Educadoras que hacen Investigación desde la Escuela”. A su vez, participamos con ponencias y exposiciones en congresos de investigación educativa nacionales y regionales.

para delinear y poner en marcha la iniciativa de conformar una red de colectivos docentes en el marco de la SEUBE de la FFyL. El proceso de trabajo en las sucesivas reuniones estaba orientado a definir la propuesta de la Red (tanto la dinámica que se le daría como el tipo de proyecto que se presentaría a SEUBE para que la Red se constituyera como un programa de extensión). A partir de dichas instancias se conformó un equipo de coordinación, se definió la organización de la Red en Nodos y con un coordinador como referente, y el anclaje de cada uno de ellos en una organización o institución.

Inicialmente participaron de las reuniones los coordinadores de los Nodos Avellaneda, Quilmes y Filosofía y Letras, todos integrantes del Grupo Memoria. Luego, se incorporaron los coordinadores de Barracas, Lomas de Zamora y Morón. Más adelante, hacia mediados de 2011, se incorporó el Nodo Villa Constitución y, en diciembre de ese mismo año, el Nodo Red IPARC.

A medida que los Nodos iban incorporándose a la red –y como instancia fundamental para el trabajo en conjunto– sus coordinadores se sumaban a las reuniones. Esta modalidad trajo aparejada una dinámica particular de trabajo ya que la agenda de actividades y las líneas de acción planteadas para la Red se revisaban y redefinían con la incorporación de cada nuevo Nodo y su coordinador, que llegaba con sus propias inquietudes y expectativas.

Progresivamente, en las reuniones de coordinación, “lo operativo” adquirió gran relevancia ya que la generación de condiciones políticas e institucionales para el desarrollo de procesos de documentación narrativa es un aspecto central, contemplado además por el dispositivo de trabajo. Esto significa que el equipo de coordinación estuvo a cargo de las gestiones institucionales, políticas y operativas para garantizar los tiempos, espacios y habilitaciones necesarias para el desarrollo de las líneas de trabajo, y con ello, de la conformación de los colectivos de docentes. La propuesta acordada al interior de la Red fue “largar a rodar” cada uno de los Nodos al mismo tiempo en que se desarrollaba el proceso de conformación de al menos un colectivo de docentes narradores, y retrasar el inicio de los procesos de documentación narrativa a la espera de que el colectivo estuviera consolidado o que el Nodo se hubiera definido en su composición.

Por ello, a medida que los Nodos iban dando inicio a sus actividades, y que se iba planteando el desarrollo de acciones conjuntas como Red, lo operativo

(definición de la agenda de trabajo, división de tareas, organización de tiempos y espacios, convocatoria a actividades conjuntas, planificación y desarrollo de actividades, entre otras acciones) fue ocupando mayor tiempo en las reuniones de coordinación. Se acordó, entonces, que resultaba fundamental generar, por fuera de esas reuniones de coordinación, una instancia de formación para los nuevos coordinadores de Nodos desde donde poder atender las inquietudes y necesidades referidas al itinerario de trabajo del dispositivo.

En ese momento se planificaron tres encuentros de acompañamiento y asesoramiento, a realizarse fines de 2010, y se les dio el nombre de “reuniones de formación-coordinación”. Allí se trabajaría, de manera articulada, tanto la profundización del estudio de los fundamentos teórico-metodológicos del dispositivo de documentación narrativa como las implicancias del rol de coordinador en la puesta en marcha de procesos de documentación. El objetivo de estos encuentros también era organizar y acompañar una agenda conjunta referida a cuestiones operativas implicadas en el proceso de conformación de los colectivos de docentes que integrarían los Nodos (entre otras, cómo disponer de tiempos y espacios específicos para el trabajo, la convocatoria a los docentes y la gestión de habilitaciones institucionales).

El eje de los tres encuentros se centró, además, en trabajar el sentido de ese espacio como instancia de co-formación entre coordinadores y en abordar el trabajo colaborativo entre los diversos actores e instituciones involucrados en la Red. Para esto, se propuso que cada uno de los coordinadores elaborara un texto (relato de coordinación) que mediaría las conversaciones entre los participantes. Ya desde estos encuentros iniciales la propuesta de trabajo fue avanzar en la formación de los coordinadores a medida que fueran surgiendo inquietudes y dificultades. Es decir, se propuso seguir el ritmo de la experiencia de los coordinadores y no fijar de antemano un “paquete” teórico-metodológico a ser aplicado o transferido a los nuevos integrantes.

Durante esta instancia, me inquietaba pensar cómo íbamos a conjugar las necesidades y, sobre todo, los diversos intereses que confluían en las “reuniones de formación-coordinación”. Cada coordinador de Nodo tenía sus propios motivos por los que se había acercado a la Red y a la investigación (auto)biográfica y narrativa, y, por lo tanto, también sus expectativas y los resultados deseados eran

diferentes. En los siguientes fragmentos de relatos de coordinación vemos cómo los coordinadores se fueron acercando a la documentación narrativa por diversos motivos, resultado de las propias trayectorias, intereses o motivaciones:

“Hasta ese momento yo me había acercado impulsada por la inquietud que me había generado un ateneo del año anterior, y para trabajar con mis alumnos del profesorado de Educación Física. Y también, siendo sincera, por mis ganas de escribir. Pero allí estaba, reparando en el peso de la palabra coordinador. Un peso que viene de sentir que me estoy iniciando en este camino de documentar narrativamente, y ya voy a coordinar un grupo. Voy a trabajar con mis alumnos del campo de la Práctica de tercer año, y siento que vamos a crecer en esto juntos” Andrea Frascetti, 2012.

“(…) fui formándome en una forma de hacer ejercicio de la narrativa donde mi persona se escondía en los formatos estereotipados de la escritura. Los informes, las evaluaciones externas, las correcciones de proyectos insistieron en dejarme al margen en nombre de la objetividad. Desde allí, con certezas sobre el valor del trabajo de escribir y la curiosidad de un camino desconocido, empecé a trabajar con un colectivo de docentes” Claudia Santillán, 2011.

“La directora del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 103, del cual formo parte, me propuso, allá por junio de este año, cubrir la vacante que se produjo en el CAIE. ¿Qué es el CAIE? Son Centros de Actualización e Innovación Educativa que se enmarcan dentro de un proyecto nacional, que se propone favorecer la calidad educativa. Tiene seis líneas de acción previstas para ser desarrolladas y una de ellas trata sobre la “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas”, línea en la que venía trabajando mi compañera, ex coordinadora del CAIE. Soy heredero de un compromiso que en el transcurso de este corto pero significativo tiempo, fue adquiriendo diferentes pesos. La cuestión es que esta herencia me mostraba distintas caras para enfrentar, pero sobre todo la idea de trabajar con pares sobre esta temática me provocaba un desafío que nunca había tenido. El hecho de coordinar el Nodo del Instituto, y a la vez coordinar el grupo de docentes narradores, se tornó en una propuesta llena de misterios y encrucijadas a resolver” Gustavo Blasco, 2011.

“Una ‘compamiga’ de andanzas académicas me comenta que se había sumado a la propuesta como coordinadora de un grupo de docentes en Morón: ‘En Capital no hay nada formado ¿por qué no lo hacemos en el Profesorado?’.

Me entusiasmé de inmediato. Veía ahí la posibilidad de sumar nuevas actividades al Instituto, de provocar movimiento, de sacudir comodidades y me subí a un nuevo tren. Convoqué a propios y ajenos, egresadas y egresados, estudiantes a punto de recibirse, profesores y profesoras de la casa, de otras casas, a sabiendas de dos cosas: que la propuesta valía la pena y que no sería una tarea sencilla poner en funcionamiento ese espacio” Nancy Fallieres, 2011.

Además, los recorridos de los participantes y sus experiencias vinculadas a la documentación narrativa eran diversos. Frente a esto, me preguntaba si era posible dar respuesta a las inquietudes sin “legar una receta” y favoreciendo la recreación del dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas pero, en este caso, con la novedad de ser puesto en marcha en una red. El desafío y la complejidad, entonces, se incrementaban: estábamos desarrollando un proceso de formación en documentación narrativa con coordinadores, cuyo propósito específico era generar una red de colectivos de docentes que indagaran y documentaran sus experiencias y, a la vez, esperábamos que dicho proceso aportara a la revisión del propio dispositivo de la mano de la experiencia desarrollada en cada uno de los Nodos. En los proyectos previos se venía trabajando fuertemente en la formación y revisión del dispositivo de documentación narrativa (como señalé, en un procesos de experimentación metodológica), sin embargo, esta revisión no se había realizado recuperando y sistematizando los aportes en simultáneo de diversos grupos de trabajo (colectivos docentes) vinculados entre sí (al interior de los Nodos) y a la vez con otros (a nivel de la red), sus demandas, dificultades, intereses específicos y dinámicas propias.

Luego de estos tres encuentros del año 2010, en el equipo de coordinación acordamos desarrollar una instancia específica de formación en documentación narrativa para coordinadores, para los cual realizamos reuniones con el objetivo de diseñarla y organizarla. Desde el Nodo Filosofía y Letras se propuso presentar dicho espacio como parte de la oferta de la SEUBE, lo que permitiría –además de sistematizar la propuesta y disponerla para todos los integrantes de la Red– que los docentes a cargo del curso y los docentes participantes pudieran acceder a acreditaciones. Presentamos, entonces, el “Seminario-taller de formación para

coordinadores de procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas”⁷⁸. Ambos espacios –las reuniones de coordinación y el seminario-taller– no quedaron escindidos, sino que desde las reuniones se planificó y se dio seguimiento al desarrollo del seminario-taller, espacio que quedó instaurado como actividad permanente de la Red. Además, los docentes que participaban del seminario-taller de formación eran parte de la mesa de coordinación: esto permitió que no se diera una división entre quienes “se forman” y quienes toman las decisiones respecto de la red.

Por otro lado, en las reuniones del equipo de coordinación también se programó colectivamente la agenda de trabajo y las líneas de acción de la Red para el año que iniciaba. Lo acordado en las sucesivas reuniones se presentó bajo la forma de una agenda de trabajo común. La definición de esa agenda implicó también debatir sobre el sentido de las actividades propuestas, cómo aportarían o en qué sentido resultarían significativas para el fortalecimiento de la Red y cuáles eran los términos y los propósitos de la participación como red en determinadas actividades, en especial cuando se trataba de acciones organizadas por otras redes o instituciones.

El 2011 inició con una nueva “reunión de formación-coordinación”, en la cual se convocó a cada Nodo a presentar su plan o dispositivo de trabajo para el año y a avanzar en la definición de un cronograma de acciones conjuntas de la Red. Para el primer encuentro de febrero, desde el Nodo Filosofía y Letras consideramos importante recuperar y contar el proceso experimentando en cada Nodo, a través de la escritura de un relato que respondiera a la consigna “¿Cómo llegó el Nodo hasta aquí?”. Esto es, reconstruir narrativamente la experiencia de convocar y coordinar un colectivo de docentes en el marco de cada organización o institución. Pedimos a los coordinadores que llevaran al encuentro dicho relato sobre el Nodo, y también su relato de coordinación, con la intención de hacer un intercambio de textos y abrir una nueva ronda de lecturas y comentarios para retomar los intercambios de los encuentros realizados a fines de 2010. De este modo, en esos encuentros con los coordinadores poníamos en práctica los

⁷⁸ Debido a los tiempos institucionales, el seminario pudo realizarse formalmente como curso de extensión recién en el segundo cuatrimestre de 2011. Aquí aparecen nuevamente las tensiones respecto de los tiempos institucionales de la SEUBE y las decisiones y acuerdos de trabajo pautados en el colectivo de coordinación.

momentos del itinerario de trabajo que ellos iban desarrollando con sus colectivos. Esto les permitía vivenciar el proceso de trabajo con los relatos de experiencias pedagógicas desde un lugar diferente al de la coordinación: se tornaban narradores.

Desde el Nodo Filosofía y Letras notábamos que en ese momento las condiciones de trabajo eran distintas a las de mediados de 2010, cuando habíamos dado inicio a las actividades: la firma de los convenios estaba en marcha, se había emitido una resolución que aprobaba el proyecto de la red como programa de extensión y se había presentado un proyecto a la convocatoria UBANEX. Es decir, había un apoyo y reconocimiento de la Facultad para que los equipos docentes llevaran adelante los proyectos de modo integrado a la vida académica, y no por fuera o como oferta paralela. Evaluamos, entonces, que este escenario favorable era resultado del trabajo realizado y sostenido de manera conjunta, escenario que permitió a la Red proyectarse a partir de los propios avances. Por ello sosteníamos que el desafío de la Red para ese año era anudar lo que se venía realizando a los intereses y posibilidades de acción de los Nodos en el marco de las condiciones logradas. Es decir, se esperaba un proceso de consolidación de la Red.

Ya en la segunda “reunión de formación-coordinación” de 2011, en el mes de abril, se perfilaron los temas que serían parte de la agenda de las reuniones de todo ese año: la organización de un seminario itinerante; la participación como red en “VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros y Maestras que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela”; el desarrollo de una página web como estrategia comunicacional (links institucionales, agenda pedagógica, relatos pedagógicos de los Nodos); el desarrollo del seminario-taller de formación de coordinadores como seminario de extensión destinado a integrantes o invitados de los Nodos; y la relación con la SEUBE. Además, cada Nodo daría continuidad o inicio a los talleres de documentación narrativa con sus respectivos colectivos de docentes.

Dado que el trabajo con los colectivos docentes fue avanzando, comenzaron a delinarse con mayor precisión las características de los Nodos y sus inquietudes. Cada Nodo comenzó a plantear debates referidos a las temáticas que sus colectivos de docentes abordan a través de la documentación de experiencias e interrogantes vinculados a las propuestas y los obstáculos que se presentaban en

la institución en la cual se insertaba el Nodo. De esta manera, se pudo visualizar cierta pluralidad y se abrió un abanico de intercambios pedagógicos sobre experiencias situadas en contextos diversos⁷⁹. Esto, sumado a las inquietudes de los nuevos Nodos referidas al itinerario de documentación narrativa y la necesidad de formación e intercambio sobre la puesta en marcha de los colectivos docentes, fueron los insumos para el desarrollo del seminario-taller, el cual se inició en el segundo cuatrimestre de 2011.

4.2.1. Seminario-taller de formación de coordinadores

Como señalaba, esta propuesta formativa se estableció a partir de 2011 como un curso de extensión la SEUBE. En el marco del “Seminario-taller de formación para coordinadores de procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas”⁸⁰ se realizaron encuentros de formación con los coordinadores que estaban a cargo de acompañar los procesos de documentación narrativa de los colectivos docentes en cada Nodo; así como también se acercaron docentes y estudiantes interesados en incorporarse al trabajo de la Red e interiorizarse sobre la documentación narrativa de experiencias pedagógicas y la investigación (auto)biográfica y narrativa. El seminario-taller fue conformándose como un espacio de encuentro entre los Nodos, de socialización de lo trabajado y producido en cada colectivo. Un espacio donde fue posible “dar a conocer” lo recorrido y, a partir de las propuestas e inquietudes planteadas, revisar tanto las líneas de trabajo de la Red y las estrategias para el desarrollo del itinerario de documentación, como el propio dispositivo de documentación narrativa en el marco del permanente proceso de experimentación metodológica en el cual no hemos embarcado desde el Grupo Memoria.

Para esta instancia formativa el trabajo en red fue fundamental en tanto favoreció diversos modos y vías de encuentro y participación, presenciales y virtuales, que posibilitaron la circulación y la producción colectiva del saber

⁷⁹ Las líneas de trabajo para el Nodo Filosofía y Letras se orientaban, por un lado, a actividades de intervención y difusión: participar a través de publicaciones en diversos encuentros (ateneos, congresos, jornadas); fortalecer las relaciones con otras redes internacionales; diseñar una página web del Grupo con información de las acciones de la Red; avanzar en el desarrollo de las tesis en curso; e incorporar estudiantes. Y por otro, a fortalecer la articulación con la universidad: participamos de las convocatorias Ubanex y nos integramos como equipo del CIDAC.

⁸⁰ Ver anexo C, página 164.

pedagógico. El seminario-taller se pensó como una instancia de co-formación, de intercambio de información y de articulación de las acciones que se encontraban en marcha en cada Nodo. Se convocó a los coordinadores de Nodo y a los coordinadores de colectivos de docentes narradores a participar en instancias de trabajo colaborativo para diseñar, gestionar y desarrollar procesos de documentación narrativa de las prácticas pedagógicas en sus Nodos, a través de la construcción y difusión de relatos de experiencias; y para elaborar, desarrollar y poner a prueba espacios para la formación, reflexión y desarrollo profesionales de los actores educativos involucrados en la Red.

Específicamente, el seminario fue pensado como un trayecto de formación horizontal para que los docentes participantes desarrollaran procesos sistemáticos de indagación-formación-acción sobre sus prácticas pedagógicas, puntualmente aquellas vinculadas a la gestión y conformación de un colectivo de docentes narradores. Para ello, se propuso producir un cuerpo de relatos pedagógicos escritos por los docentes-coordinadores (relatos de coordinación) que permitieran dar cuenta de aspectos cualitativos estratégicos de las prácticas de coordinación y acompañamiento de docentes y que contribuyeran a reconstruir y tornar públicos los saberes pedagógicos que las sustentan.

El eje que ha atravesado al seminario a lo largo de sus distintas ediciones es el interés por aportar a la constitución de una comunidad de docentes escritores-lectores que genere espacios de intercambio y trabajo colaborativo y se articule con otros colectivos o redes de docentes narradores a través de su participación en la Red. Por ello, los seminarios-taller se propusieron conformar un colectivo de coordinadores que pudieran promover y acompañar a los maestros, educadores y profesores de sus Nodos en los procesos de indagación, escritura, lectura y publicación de relatos. Para esto, en las distintas ediciones del seminario-taller, se generaron espacios de plenario para la lectura, análisis y discusión teórica y metodológica, centrados en la reflexión y sistematización escrita, y donde se presentaron y analizaron diversas perspectivas y abordajes de la documentación narrativa en tanto estrategia de formación horizontal y desarrollo profesional de los docentes; de investigación cualitativa e interpretativa; y de prácticas escolares. Por otro lado, los encuentros presenciales se desarrollaron como instancias de trabajo en taller en los que se pusieron a disposición criterios generales y orientaciones operativas para el diseño, desarrollo, monitoreo y evaluación de procesos de

documentación en cada uno de los colectivos docentes. De esta forma, el trabajo se orientó a la formación y entrenamiento de este colectivo docente en las estrategias metodológicas de la indagación pedagógica y la investigación cualitativa y narrativa, así como en la discusión acerca de las modalidades y formatos organizativos e institucionales que habilitarían o restringirían iniciativas de este tipo.

A partir de la reconstrucción del proceso formativo desarrollado en las diversas ediciones del seminario-taller, quisiera señalar dos cuestiones que fueron abordadas a partir de las inquietudes de los participantes: por una parte, y como aspecto a revisar e innovar en el dispositivo, se planteó la pregunta acerca de cómo organizar en red el proceso de formación, tanto de los coordinadores como de los docentes involucrados en los colectivos y Nodos. Y, por otra parte, la pregunta sobre cómo llevar adelante el itinerario de trabajo de documentación narrativa desde este encuadre y, en relación a esto, cómo construir la posición de coordinador.

4.2.1.1. Cómo llevar adelante la documentación narrativa: de “pasos a seguir” a un encuadre de trabajo en red

Como señalaba, se propuso que la conformación de los colectivos de docentes narradores al interior de los Nodos fuera sistematizándose mediante el proceso de documentación narrativa, es decir, que la experiencia de desenvolver un trayecto proyecto de documentación narrativa sería el motor y el itinerario para la conformación del colectivo docente. En función de ello, aparecieron inquietudes respecto de los fundamentos teórico-metodológicos del dispositivo de documentación narrativa y de su implementación. Los coordinadores noveles se preguntaban sobre los “pasos” o “marcas” a seguir para desarrollar el tránsito por el itinerario de trabajo. Otras inquietudes se referían específicamente a las instancias de trabajo con los docentes: ¿cómo llevar adelante los encuentros presenciales? ¿Era indispensable desarrollar una modalidad de taller? ¿Cuándo y cómo realizar las prácticas de escritura y lectura? ¿Cómo trabajar con las sucesivas versiones de los relatos? Al respecto, durante los encuentros del seminario-taller, los coordinadores que veníamos trabajando con el dispositivo señalábamos que éste había sido pensado y diseñado para habilitar los tiempos, espacios y recursos para el desarrollo de procesos de documentación narrativa; y que establecía el

trabajo en colaboración al interior del colectivo de docentes narradores así como también con otros colectivos. En tanto serie sucesiva y recursiva de momentos, que incluye desde la convocatoria hasta la circulación de los relatos una vez publicados, cada coordinador adoptaría la estrategia que considerara apropiada según las características del colectivo docente y de los intereses y propósitos específicos del Nodo. Esto no significaba abandonar al coordinador a su suerte o a su imaginación para generar propuestas de trabajo, sino que, por el contrario, se buscaba promover una instancia de análisis y reflexión sobre las características del Nodo, sus demandas institucionales, sus requerimientos formativos y sus posibilidades en cuanto a tiempos y espacios. Reconocer las particularidades de cada contexto permitiría un trabajo más comprometido y efectivo en cuanto a la generación de condiciones político-institucionales para que el itinerario de trabajo fuera posible de ser desarrollado, y que de este modo la participación en la Red fuera viable y vivida como espacio de pertenencia y sostén, y no como una exigencia de tiempos, dinámicas, tareas o ritmos a los cuales adaptarse.

Además, los coordinadores más antiguos transmitíamos a los noveles nuestra experiencia acompañando procesos de documentación narrativa y ofrecíamos sugerencias, recomendaciones y materiales, entre ellos, ejercicios de escritura, consignas para el trabajo grupal, cartas de convocatoria utilizadas, agendas de trabajo de los encuentros, planificaciones, relatos en diversas versiones y relatos publicados.

Para trabajar sobre los momentos del itinerario y el papel o tareas del coordinador se abordaron algunos de los recaudos metodológicos que informan al dispositivo y que enmarcan la tarea específica de acompañar los procesos de documentación narrativa

Convocatoria y generación de condiciones

Los recaudos metodológicos en los que se apoya el dispositivo de documentación narrativa –y que fueron trabajados con los coordinadores a lo largo de los encuentros del seminario-taller como respuesta a sus inquietudes frente al desafío de convocar y coordinar la tarea– referían centralmente al trabajo con los textos y con los docentes participantes de los colectivos.

“Convocar a un grupo de docentes para invitarlos a narrar sus experiencias pedagógicas y acompañarlos desde el rol de coordinadora. Esa fue la consigna, la desafiante tarea para el hogar del primer encuentro de este seminario. Confieso que de inmediato lo sentí como algo casi imposible. ¿A quiénes podría proponerle esto, y a esta altura del año? Yo pensaba que llegaríamos a la instancia de coordinación más adelante. Pero al mismo tiempo comencé a evaluar posibilidades, porque aparte de una tarea también era la ocasión de acercar a otros esta perspectiva de investigación en nuestra profesión. Si yo encontré un marco teórico y formadores que apuntan definitivamente a la búsqueda de un conocimiento pedagógico generado en las prácticas cotidianas, ¿cómo negarme a la difusión y la extensión de la red?” Claudia Sciutto, 2010.

Respecto al momento de la convocatoria, los coordinadores señalaban que las condiciones políticas e institucionales eran diferentes en cada Nodo. En los institutos de formación docente ubicados en la provincia de Buenos Aires, por ejemplo, existe un encuadre previo (aunque no necesariamente condiciones institucionales) ya que el diseño curricular reconoce la narrativa como herramienta de formación⁸¹. Pero, ¿qué sucedía con los Nodos anclados en los municipios? ¿Cómo generar, desde una instancia de gestión municipal, un espacio formativo para docentes y educadores, orientado a la indagación sobre la propia experiencia pedagógica? A diferencia de otros tipos de estrategias de indagación o de formación que suponen ciertas condiciones garantizadas desde el inicio, aquí se destacó como recaudo la necesidad de generar y sostener ciertas condiciones para que el trabajo de documentación narrativa pudiera desarrollarse. Es decir, la generación de condiciones políticas e institucionales, así como la disposición de tiempos y espacios específicos, atañen directamente a la tarea del coordinador. El trabajo en red constituye una forma de generar condiciones ya que ampara el desarrollo de procesos conjuntos y articulados, permite la concurrencia de los Nodos y de las experiencias de sus coordinadores, supone la puesta en común de recursos y saberes, la disposición de tiempos y la designación de coordinadores que acompañen el proceso de conformación de colectivos docentes. Pero, más allá

⁸¹ El diseño curricular de la formación docente en la provincia de Buenos Aires incluye, para el 3° año, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como herramienta de la formación del campo de la práctica. Esto, sin duda, ha permitido ir encontrando un lenguaje común entre el enfoque que el Grupo Memoria viene desarrollando y el trabajo con narrativas pedagógicas en los institutos superiores de formación docente de la provincia, lo que permite recuperar y poner en valor la subjetividad y el trabajo de sí a través de la escritura en el horizonte formativo de los docentes.

del escenario que ofrecía la red, emergían los límites de cada uno de los ámbitos institucionales, las habilitaciones, las acreditaciones que era necesario formular, y que hacían a la tarea del coordinador junto al trabajo del coordinador de Nodo.

“Nos viene resultando difícil con Valeria encontrar un espacio donde comenzar con un grupo de docentes narradores, que sea el puntapié inicial para el desarrollo de un Nodo local/regional. Ella sin trabajo, yo, con un cambio de funciones por disfonía crónica que me impide tomar horas cátedra. Lo intentamos sin mucho éxito en el instituto de formación docente donde siempre trabajamos. El interés está, pero, una vez más, faltan los modos materiales para concretarlo. Ambas nos hemos propuesto no caer en los voluntarismos que vienen caracterizando nuestras trayectorias como docentes” Gabriela Nemiña, 2012.

“Nuestros encuentros siguieron, a veces, un poco decepcionadas porque éramos pocas, otras, con el espíritu enaltecido después de escuchar algunos relatos y de reconocer los cambios respecto al primer escrito. Conversábamos de lo placentero que nos resultaba encontrarnos pero, a la vez, confesábamos las dificultades que se presentaban a la hora de acordar los días de encuentro ya que en un par de oportunidades nos reunimos sólo 3 o 4 personas” Helga Aquino, 2012.

“Sin embargo, no fue fácil convocar y muchísimo menos mantener el número de personas que se fue desgranando a los largo de los meses. Lo que me mueve es encontrar respuestas a interrogantes que surgieron a partir de esta tarea de querer formar un grupo: ¿es posible lograr que mayor cantidad de gente participe de estos grupos? ¿Cómo hacer para retenerlos? ¿Cómo insistir en la invitación sin ser cansadores? ¿Cómo superar la valla de los que no se pueden acostumbrar al mail? ¿Cómo hacer que nos entreguen los textos o que los compartan vía Internet? ¿Cómo salir de la anécdota y “raspar” en la experiencia pedagógica? ¿Cuál será el aporte teórico que me permitía crecer y lograr hacer comentarios más apropiados y bien dirigidos? ¿Cómo valorizar esta tarea y que cobre valor para los demás? También debo reconocer que me atrae la idea de tener una certificación que de alguna manera avale nuestra tarea” Gabriela Anaya, 2011.

Pero esta generación de condiciones requería implicar de alguna manera también a los docentes narradores. ¿Cómo generar y promover, como coordinador, un proceso de formación colectivo? ¿Cómo hacer para que la institución recibiera y

alojara al colectivo? ¿Cómo hacer para que el colectivo se organizara para demandar y obtener mejores condiciones? En sucesivas reuniones se debatió sobre las diversas dificultades de sostener en el tiempo al colectivo docente como espacio formativo. Resultaba central, entonces, identificar los propósitos e intereses formativos del Nodo para focalizar las estrategias de trabajo y dar respuesta, de esta manera, a las demandas de los docentes participantes y a las necesidades de la institución-organización en la que se anclaba el Nodo. Aparecieron, entonces, en el seminario- taller, los debates e intercambios referidos a los criterios y modalidades que asumía el momento de convocatoria. Cada Nodo tramitó dicho proceso de forma particular. En algunos casos se invitaron colegas, conocidos, docentes que habían compartido un proyecto en particular, que tenían algún interés común o que eran parte de la institución. ¿Sobre qué temáticas trabajar? ¿Qué dinámicas de trabajo proponer? ¿Cómo articular el colectivo docente con la institución u organización en la cual se anclaba el Nodo?

“La primera convocatoria fue por teléfono. La primera satisfacción, que todos dijeron ‘sí’ en esa instancia. Aclaro: pensé específicamente en cinco personas, integrantes de viejos grupos de estudio, amigos de la vida. El siguiente paso fue el envío de un mail, en el que incluí una especie de carta de convocatoria y unas breves consignas de escritura para poder ingresar en este texto también sus voces. Hice una síntesis con las características de la documentación pedagógica que, aclaré, me habían cautivado a mí y los invité a pensar en posibilidades de reunirnos (lugares, horarios, fechas que respeten los compromisos propios de la etapa final del ciclo lectivo). Les envié también mi primer texto. Todos fueron respondiendo, también vía mail” Claudia Sciutto, 2010.

“La idea es presentar la propuesta para comenzar a desarrollarla en el ámbito de las jornadas institucionales con quienes estuvieran interesados/as. Entramos a un espacio amplio, con mesas y sillas dispuestas en ronda y un grupo numeroso de docentes. Enseguida encuentro caras conocidas, amistosas y de las otras. Una ex alumna se levanta a saludarme con efusivo afecto. Otras miran con recelo. El ambiente cordial, donde circula el mate también para nosotras, no deja de tener un dejo de tensión.

Mientras les contamos quiénes somos, de dónde venimos y cuál es la propuesta, no puedo dejar de experimentar una sensación conocida y el recuerdo de mis últimos años frente al aula. Entre algunos rostros que siguen con atención,

asienten y muestran el impacto de las palabras, pululan las caras de nada (“con ojos de vaca que mira detrás del alambrado”, solía decir un profe amigo), las que miran el reloj, las que ya están con la cartera puesta, las que sólo tienen allí el cuerpo depositado.

(...) Damos la primera consigna de escritura para el próximo encuentro. Hay debate alrededor de lo que sería “una experiencia significativa”. Sugerimos traer los relatos para la próxima. Vale propone que nos mantengamos en contacto por mail, que los hagamos circular para ir leyéndolos.

Pasamos una hojita para que se anoten lxs que quieran. Mientras tanto sigue la charla con la vice, me dice que son veintidós docentes, más unos seis u ocho maestrxs especiales. Algunas maestras se acercan, intercambiamos inquietudes y pareceres, se arman grupitos de charla. Otras, la mayoría, se paran y se van.

Vuelve la hoja. Hay cuatro inscriptos. Con Vale nos miramos. ‘Bueno’, le digo, ‘no me sorprende. Y es suficiente’” Gabriela Nemiña, 2012.

La generación de condiciones es un recaudo metodológico central, no solamente político sino que implica también forjar condiciones de enunciación de los relatos⁸². Durante uno de los encuentros iniciales, una coordinadora compartió su reflexión sobre la generación y sostenimiento de condiciones, a partir la experiencia de docentes del Nodo Quilmes en la que participación de un encuentro y las gestiones necesarias para poder asistir:

“... los docentes de Quilmes decían que querían ir a Córdoba con sus relatos para presentarlos y participar del encuentro. Y como era en período de clases, tenían que pedir los días. Incluso con los relatos ya publicados se sigue trabajando para generar condiciones”. María Laura Galli, 2011.

Este fragmento deja ver que la construcción de condiciones y la lucha por espacios y reconocimiento es permanente, incluso, una vez publicados los relatos. Aparece aquí también, incipientemente, una preocupación por la circulación de los relatos publicados, cuestión que abordaremos más adelante.

Identificación y selección

⁸² En el Nodo Filosofía y Letras, si bien existían ciertas condiciones para el desarrollo de propuestas formativas y de indagación, las mismas se preveían para otro tipo de iniciativas (proyectos de investigación por un lado o programas de extensión por otro), por lo que la propuesta de trabajar desde la documentación narrativa demandó generar y gestionar nuevos escenarios al interior de la Facultad, y por otro lado, de cierto modo posicionó a ese Nodo como “promotor de condiciones” por su vinculación directa con la SEUBE .

En los encuentros del seminario-taller los nuevos coordinadores plantearon inquietudes sobre la posibilidad de que el colectivo de docentes narradores escribiera sus relatos en torno a “un tema”.

Un coordinador de Nodo (ubicado en un Instituto Superior de Formación Docente) planteaba su preocupación en este sentido y, tal como logramos identificar luego de algunos intercambios, se refería, en realidad, a “lo que pudiera aparecer” en los relatos de los docentes: concepciones, miradas que se alejasen de lo planteado por el diseño curricular o de las perspectivas de trabajo del Nodo. Por otra parte, una coordinadora preguntaba si era requisito trabajar con todo el colectivo docente en torno a un tema en común, “que nos interese a todos” decía, o si los temas deberían ser distintos en tanto cada experiencia de los docentes sería singular. Señalaba que:

“Lo que yo veo es que es que cada docente narrador no habla de un tema sino una experiencia puntual. Busca dotar de sentido a esa experiencia, pero lo pensé en términos de *tema* porque en el primer encuentro las cuestiones que surgieron eran sobre la escuela secundaria”. Patricia Tiscornia, 2012

Ante estas intervenciones, me preguntaba cómo se conjuga “el tema” y “lo singular” de la experiencia al interior de un colectivo, es decir, cómo juega el colectivo de pares sobre las decisiones del narrador referidas a la selección de una experiencia o de sus aspectos a documentar, y qué papel asume allí el coordinador. Y además, qué efectos tiene sobre los momentos de *identificación* y *selección* el hecho de que el trabajo en documentación narrativa sea desarrollado en red. En ese momento, me generaba curiosidad si este tipo de inquietudes o apreciaciones aparecerían luego en los relatos de coordinación. Y así fue:

“¿Qué escribo?’ ‘¿Te parece que tengo cosas importantes para decir?’ ‘¿Qué podré decir de diferente, de distinto y que *sirva*?’ Estas preguntas invadieron los dos primeros encuentros de trabajo (las mismas preguntas que estaban presentes en el ‘hacer de la coordinación’ pero con la convicción de colaborar en hacer visibles prácticas de educación ambiental, tramas locales del hacer para una educación participativa)” Claudia Santillán, 2010.

“Una de ellas, tal como lo había hecho en la jornada, se seguía mostrando conflictuada con respecto a la experiencia, sobre cuál escribir, y pedía más precisiones. Planteaba su necesidad de escribir sobre un hecho más ligado a lo político-sindical pero que a partir del cual su práctica docente había cambiado.

Indagaba acerca si las experiencias debían ser áulicas... Traté de animarla a que escribiera sobre lo que sintiera como necesario para ella, pero el debate quedó planteado” Gabriela Nemiña, 2012.

Sin embargo, la delimitación de un tema también apareció como posibilidad de trabajar con mayor profundidad sobre los intereses de los Nodos en conformación: la perspectiva ambiental en el Nodo Morón; el diseño curricular para la formación docente y las prácticas de residencia en el Nodo Lomas de Zamora, y las primeras práctica docentes en el marco de la formación de profesores de Historia desde una perspectiva de educación popular, en el Nodo Barracas.

“Incorporar la narrativa como estrategia de construcción de conocimiento en la formación de profesores de Historia ha sido uno de esos nuevos proyectos. Al proponerlo y discutirlo con el equipo docente que trabaja dentro del campo de formación de la práctica profesional en dicha carrera, quedó claro que, como colectivo docente, nos interesaba la posibilidad de construir una narrativa que nos permitiera expresar inquietudes, tensionar lo que acontece en el propio desarrollo del ejercicio del oficio. Y al hacerlo extensivo a distintos espacios curriculares e involucrar a los futuros colegas –los estudiantes– sabíamos que los relatos de las historias desnudarían vivencias y seguramente también correrían el telón para que las prácticas pedagógicas cotidianas, a veces tan celosamente guardadas y silenciadas, salieran a la luz, para, amén de ser contadas, también sean criticadas, tensionadas, valoradas, reformuladas” Nancy Fallieres, 2011.

“El grupo está con ganas de seguir escribiendo. Durante este año la propuesta es la de reunirse una vez por mes después del receso invernal y seguir con el proceso de lectura y escritura a través del correo electrónico. Desde el mismo grupo se pensó en la posibilidad de escribir sobre algunas estrategias utilizadas en nuestras prácticas escolares como aporte para la reflexión y discusión con grupos de docentes que se inician en la docencia o para estudiantes en formación” Helga Aquino, 2012.

“Anclada esta invitación desde la Dirección de Políticas Ambientales del Municipio de Morón, me habilita a ser parte de un nuevo espacio donde la memoria – perdida entre muchas de las prácticas naturalizadas de la educación– nos permitirá recuperar formas de hacer y ser en lo ambiental. Un espacio que despierta curiosidad y demanda la explicitación continua de la propuesta” Claudia Santillán, 2011.

En los Nodos se planteaba, de este modo, el desafío de trabajar reflexivamente sobre la identificación y selección de experiencias a documentar. Tanto la convocatoria realizada como la propuesta concreta de trabajo de cada Nodo (documentar experiencias vinculadas a un proyecto específico, documentar experiencias de interés para los docentes de su trayectoria profesional, documentar las primeras prácticas) se conjugaban y mediaban e incidían a lo largo de todo el proceso de indagación y reconstrucción narrativa protagonizado por el colectivo docente. Desde el dispositivo de documentación narrativa partíamos de sostener que las narrativas de los docentes permiten, de 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 permiten comprender lo que les sucede cuando llevan adelante sus prácticas en determinados contextos institucionales y culturales. Por ello, destacábamos que sería tarea de los coordinadores, por un lado, identificar qué temáticas interesaban a los docentes o qué demandaban documentar, y en segundo lugar, definir, para ese conjunto de prácticas, aquellos aspectos de la experiencia que indagarían y trabajarían junto con el colectivo de docentes a fin de convertir sus narrativas en relatos de experiencias pedagógicas.

Uno de los nuevos coordinadores mencionaba, respecto de la implementación de una consigna de trabajo que había dado al grupo de docentes como disparador de la escritura, que:

“En un tramo de formación docente para profesionales y técnicos, use la consigna ‘¿Cómo llegue hasta aquí?’ con la sospecha de que aparecería [en los textos] cómo fue que muchos profesionales definieron ser docentes y que ahora se ven necesitados de este plan de formación. Algunos hicieron un relato acorde a mis expectativas pero otros no, hicieron algo muy cortito. Lo que ahora sé es que yo no especifiqué bien el tema, ni tampoco a qué me estaba refiriendo con ‘escribir un relato’ o ‘contar una historia’” Gustavo Blasco, 2011.

Aquí podemos apreciar cómo ciertas expectativas o hipótesis del coordinador respecto de la escritura se ponen en juego al atravesar el momento de convocatoria del dispositivo y también se deja ver, como mencioné antes, que la selección y definición del tema se va dando incluso a través de las consignas de escritura y de las propuestas de trabajo presentadas a los docentes.

Este fragmento nos lleva a considerar también otro de los recaudos que fueron trabajados con los coordinadores ante la preocupación por cómo

“direccionar” el tema, la forma, o los sentidos puestos en juego en el relato, en caso de que los mismo se “salieran” de lo pensado o pautado por el coordinador de colectivo. Durante los encuentros con los coordinadores, señalábamos que los textos producidos por los docentes narradores no serían evaluados, ni en función de las expectativas del coordinador sobre el texto ni de lo que éste considerara sobre “lo que un relato debe ser”. Los coordinadores experimentados en documentación narrativa señalábamos que la consigna de escritura requería ser amplia para que cada docente-autor identificara y seleccionara experiencias (y aspectos de la misma) vinculados al tema según su propio criterio. Decisión, que a su vez, sería trabajada al interior del colectivo mediante comentarios y aportes al relato el cuestión.

4.2.1.2. Cómo organizar en red el proceso de formación

Ante la demanda de conocer cómo venían trabajando los Nodos experimentados en los procesos de indagación y documentación de experiencias, se propuso hacer visitas y encuentros en los diferentes Nodos de la Red así como también socializar y hacer circular entre los coordinadores los avances, lo producido, las dificultades, las actividades y estrategias que tenían lugar en cada uno de los talleres de documentación narrativa de cada Nodo⁸³. Esto es, reflexionar sobre cómo hacer y pensar alternativas, conocer experiencias previas y problematizar las propuestas de trabajo implementadas en los colectivos a la luz de los recaudos metodológicos del dispositivo de documentación narrativa y en articulación con los intereses y las necesidades de cada Nodo. Además, se propuso que cada coordinador pudiera reconstruir los procesos de coordinación en un relato de experiencia pedagógica –en este caso, la experiencia de coordinar un proceso de documentación narrativa y la conformación de un colectivo docente– que diera cuenta de la generación de condiciones institucionales, la convocatoria, y los criterios de selección e identificación de experiencias definidos en el Nodo y al interior de cada colectivo docente. A través del relato de coordinación se esperaba desarrollar una reflexión sobre la propia experiencia de coordinación partiendo de la idea de que contar y reconstruir lo sucedido durante el tránsito por el proceso de

⁸³ El “Seminario itinerante” de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, editado anualmente, fue el resultado de esta intencionalidad de circulación por los Nodos como espacios de encuentro y socialización.

documentación narrativa podría permitir, en buena medida, objetivar, sistematizar e informar los aprendizajes y los insumos recogidos en el camino para seguir pensando la formación pedagógica de los coordinadores.

Así, la circulación de saberes y el intercambio de experiencias entre los Nodos experimentados y los noveles se pusieron en el centro de la escena. Se propuso enfáticamente que los nuevos integrantes entablaran conversaciones (mediadas por sus relatos) con los coordinadores más antiguos para abordar, de manera colectiva, cómo venían trabajando en cada Nodo, es decir, cómo se ponían en juego los recaudos metodológicos y cómo se implementaban estrategias para el desarrollo del itinerario de trabajo. Esto, teniendo como telón de fondo la premisa de que no se trataba de legar recetas, ni transferir soluciones sino, muy por el contrario, de recuperar y poner en valor las experiencias previas y aquellas en curso, y así abrir la posibilidad de un encuentro de experiencias que diera lugar al despliegue de miradas, preocupaciones, pareceres y propuestas de acción para el debate colectivo en torno del rol del coordinador en el marco de un proceso específico de formación e indagación en red. El contacto horizontal de saberes que los docentes realizan en los talleres de documentación narrativa, se desplegaba y disponía para los coordinadores en las reuniones de coordinación y formación, siendo el relato de coordinación un mediador para esa discusión.

Retomamos aquí la importancia del trabajo en red no sólo como instancia de encuentro e intercambio de los docentes narradores y como ámbito de publicación y circulación de sus relatos producidos, sino también como espacio de formación de coordinadores y entre coordinadores (experimentados y noveles). En sus palabras:

“Los espacios de trabajo con otros coordinadores dieron lugar a indagar en ello y fue, sin duda, en la discusión creativa con los coordinadores donde pude visualizar una urgencia en este proceso: la necesidad de reencontrarme con mi propio texto para poder acercar al otro a su texto sobre su práctica en educación ambiental. La necesidad de significar estos textos en la circulación que habilita la trama de narradores (...)” Claudia Santillán, 2011.

“En esta ocasión el viaje de la escritura no lo transitó en soledad. Y aquí quiero enfatizar la instancia de los comentarios como lazo inaudito de saberes, como escenario de ‘ternura crítica’ compartida en el vaivén de los encuentros. Hacer y recibir, escribir y leer comentarios me localizó imprevistamente en la suspensión

de las miradas lacerantes y disciplinadas, para escarbar en las palabras que una va desdoblado, desplegando, replegando, esparciendo para mostrar/se en las contingencias de la conformación de un grupo, de un colectivo de docentes narradorxs. La propia escena del comentario fue una breve e intensa travesía, un zambullirse en el relato del otrx y jugar con sus palabras en su propio estilo. Si todo acto de lectura supone una reescritura, el ejercicio de “comentar” consistía, para mí, en una especie de reescritura del relato del compañerx en su propia clave, rastreando sus huellas y señales. Por eso, conformar un colectivo creo que no sólo constituye una comunidad de prácticas y discursos, sino que también, y fundamentalmente, trama una comunidad de deseos. Se siente en los relatos la proliferación del deseo de escribir y de ser leído/a, de leer y de ser escrito/a” Valeria Flores, 2012.

“Me impactó la variada gama de origen formativo que teníamos los participantes del seminario, desde el idioma portugués con los compañeros brasileños, pasando por la compañera que trabaja en el ámbito de la investigación académica, los docentes de los institutos superiores inquietos por la formación de los futuros docentes, los maestros bibliotecarios, como es mi caso, los docentes jubilados, a los estudiantes de ‘Filo’. En fin, ricos ingredientes para tejer tramas y crear vínculos que nos fortalecen” Helga Aquino, 2012.

“Esta experiencia del seminario-taller, por momentos un poco vertiginosa por los tiempos y escritos que había que hacer, me aportó la riqueza de lo heterogéneo, familiarizarme con diferentes espacios en los que la narrativa va filtrándose para aportar un nuevo dispositivo que nos ayude a reflexionar sobre nuestras prácticas dentro del sistema educativo” Helga Aquino, 2011.

Como señalé, la mesa de coordinación propuso que la formación en documentación narrativa de los coordinadores se iniciara y tuviera lugar al mismo tiempo en que se desarrollaba dicho proceso en cada colectivo docente: la misma experiencia pedagógica de poner en marcha el tránsito por el itinerario aportaría el material para el proceso de formación a través de la reconstrucción narrativa de esa experiencia (tal como hacen los docentes narradores), utilizando los propios relatos de coordinación como material a ser trabajado en cada uno de los encuentros como un momento reflexivo.

Así, la instancia de formación de los coordinadores se daría en un doble proceso: el de narrar el propio relato (sobre la experiencia de coordinar el colectivo) y en la instancia de intercambio con pares que ayudan a reflexionar sobre la propia experiencia de coordinación. Esta modalidad ya había sido ensayada en diferentes oportunidades y proyectos desde el Nodo Filosofía y Letras. La formación estaría centrada, entonces, en la experiencia de coordinar, en los desafíos de conformar y acompañar un grupo de docentes, y por otro lado, en compartir dicha experiencia con un colectivo de coordinadores en un espacio de formación.

De esta manera, la organización en red se establecía como un encuadre de trabajo para la formación, donde el encuentro y la conversación se asumieron como dispositivos de trabajo: la pluralidad de perspectivas y experiencias de los participantes y sus instituciones resultaron insumos fundamentales, así como los aportes de los coordinadores experimentados y el intercambio con los noveles. Estos elementos buscaban recrear la “comunidad de atención mutua”, propia de los colectivos docentes, para constituir el seminario-taller como un espacio amparado para la formación en la coordinación de procesos de documentación narrativa. Desde el Grupo Memoria entendemos el “tejido de la red” como una instancia de encuentro, intercambio y conversación. Es decir, que el propio proceso de construcción de vínculos y relaciones, de articulación, de generación con condiciones político-pedagógicas entre instituciones y colectivos docentes, constituye en sí mismo un proceso colectivo de formación, de producción de conocimientos y de desarrollo de otros modos de organización.

Construcción del rol de coordinador

Las propias experiencias de coordinación de los participantes, o sus trayectorias como docentes narradores, constituían elementos centrales para favorecer la conversación, el establecimiento de relaciones entre Nodos y el intercambio sobre los procesos de documentación narrativa, la conformación de colectivos docentes y la consolidación de los Nodos. ¿Qué implica posicionarse frente a los pares –incluso ante compañeros de trabajo– desde un rol diferenciado? ¿Cómo abordar la escritura de los otros? ¿Cómo poner en tensión las lecturas, los comentarios para promover la reflexión y la indagación? ¿Cómo acompañar los procesos de indagación colectivos? En el seminario-taller trabajamos, entonces, las

implicancias del rol y las tareas del coordinador respecto de los procesos de escritura, lectura y reescritura de los relatos y comentarios:

“- No tengo las respuestas -dije en una de las reuniones de trabajo. - Les ofrezco preguntas que pueden colaborar al registro y reflexión de sus prácticas. Les propongo abrir un espacio de intercambio, las convoco a que colectivamente produzcamos textos sobre experiencias de educación ambiental” Claudia Santillán, 2012.

En los encuentros iniciales se destacaba que los lineamientos básicos que enmarcan la tarea del coordinador (en cuanto al trabajo con el colectivo de docentes narradores) se vinculan a: explicitar y recordar permanente al grupo de docentes que van a escribir, leer y comentar; que el material textual de trabajo son sus propios textos y no otros textos o bibliografía; que se trabaja el material de la propia experiencia; que se trabaja junto con otros docentes; y que se plantea el compromiso, por parte de la coordinación, de publicar y hacer circular los documentos narrativos.

Un requisito central del proceso de documentación es que el texto a publicar sea narrativo y pedagógico: allí es donde entra en juego el trabajo del coordinador para que los textos se conviertan en relatos de experiencias pedagógicas a ser publicados. Sin embargo, un recaudo destacado desde el primer momento por los participantes de los Nodos, era que las decisiones sobre el texto siempre están en manos del docente narrador (que devendrá en autor de un documento pedagógico).

Algunos de los intercambios e inquietudes, acerca de la posición del coordinador-comentador, planteadas en los encuentros de formación nos permitieron avanzar en la sistematización de las operaciones implicadas en el ejercicio de comentar. Si bien el momento de edición pedagógica ha sido tratado en diferentes publicaciones y trabajos del Grupo Memoria⁸⁴, las inquietudes 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 “dosificar” los comentarios; cómo organizar la escritura de comentarios durante las sucesivas versiones del relato. Esta posición de lector-comentador del coordinador requiere ser también desarrollada por los docentes: a

⁸⁴ En particular, está siendo abordado en profundidad en la tesis de Maestría de Paula Dávila, y fue desarrollado en la tesis de Doctorado de Daniel Suárez (2009).

lo largo del proceso de documentación narrativa el docente se desenvuelve como lector y comentador de los relatos de sus pares. La construcción de la posición de docente lector, narrador, comentador y autor supone un proceso formativo, no sólo de entrenamiento en estrategias de indagación y documentación narrativa, sino que implica un proceso de investigación, participación y formación horizontal entre docentes que pretende reconstruir y mostrar los sentidos pedagógicos, las comprensiones e interpretaciones que los docentes construyen y recrean acerca de sus propias prácticas.

La edición de relatos pedagógicos supone, en primer lugar, que no hay edición posible *por fuera* de un texto real, es decir, todo aquel que participe con sus lecturas y comentarios de un texto ajeno (escrito u oral en los primeros momentos), ofrecerá al grupo el relato propio. En segundo lugar, que todo texto es mejorable desde la lectura y mirada interesada de los otros y que las observaciones, preguntas, comentarios y sugerencias al texto del autor se sostienen como colaboraciones entre colegas, en el marco de un proceso de formación mediado por la producción escrita. Por ello, los comentarios se dirigen al mundo del relato: no se comenta la experiencia, sino el texto. Los comentarios deben “moverse” en lo que aparece plasmado en el texto (sus frases, sus palabras clave, su estilo) así como sobre lo no dicho, lo naturalizado, la jerga, los supuestos.

En las reuniones iniciales, uno de los nuevos coordinadores cuestionó la posibilidad de realizar intercambios entre los docentes sin “corregir la producción del otro”. Se señaló que esto atañe directamente al quehacer del coordinador, ya que el comentario del coordinador cumple una función modélica: su intervención supone facilitar, promover, y no evaluar, corregir ni juzgar el contenido ni los sentidos puestos a jugar en los relatos. Es tarea del coordinador realizar comentarios sobre la forma en que los docentes hacen comentarios a los pares, amparando siempre al docente narrador. Como ya señalé, la convocatoria y la generación de condiciones se orientan también a conformar una “comunidad de atención mutua”. Es tarea del coordinador disponer el espacio, el tiempo y los recursos para facilitar que los docentes trabajen entre ellos; colaborar para que los textos vayan enriqueciéndose; y operar como facilitador para que se trabajen y discutan los prejuicios improductivos del colectivo.

Me interesa recuperar también el caso de algunos coordinadores que, al inicio de sus procesos de formación, manifestaban conocer las experiencias que relataban los docentes y que, en algunos casos, no coincidían con la lectura que el narrador realizaba de la misma. Otros coordinadores decían que contaban con cierta información acerca de la experiencia relatada y consideraban relevante y deseaban que eso apareciera en el relato. Frente a la condición de establecer una conversación mediada por los textos se les sugería a estos coordinadores “entrevistar al relato” y no a la experiencia en cuestión, es decir, no salirse del “mundo del texto”. El recaudo trabajado con los coordinadores durante los encuentros fue atender a la propia versión de la experiencia y trabajar reflexivamente para que, en todo caso, la intervención de la coordinación pudiera potenciar el relato del docente sin colonizarlo con la propia narrativa.

Pero, ¿cómo se tramitan los prejuicios del coordinador? ¿Se tensionan al interior del colectivo? ¿Cómo entran en escena? El seminario-taller era, específicamente, el espacio donde se trabajaba con los coordinadores sobre los comentarios que circulaban en cada uno de los colectivos y sobre las intervenciones y comentarios que cada coordinador elaboraba para sus docentes. La implicación del coordinador se pone en juego de forma permanente, pero resulta improductiva cuando se juzga o se evalúa la experiencia o el relato; cuando se enfatizan o descartan ciertos aspectos del texto sin revisar esas hipótesis interpretativas; cuando no se atienden las transformaciones de una versión a otra del relato; y al direccionar la narrativa en función de la propia interpretación de la experiencia sin establecer un diálogo con el autor y el colectivo. En este caso se planteó como desafío que cada coordinador pudiera darse lugar para conocer la experiencia a través de la mirada del docente.

La coordinadora de un Nodo vinculado a un espacio de gestión municipal, planteó que su relato estaba escrito “en tiempo presente y futuro, porque tengo que prever, anticipar un proceso de gestión (...) tengo que pensar lo que está pasando ahora con los relatos y cómo el relato tiene que intervenir en el futuro en otros espacios”. Planteaba así la tensión entre los tiempos y demandas de un espacio de gestión municipal y la especificidad de llevar adelante un proceso de documentación narrativa. Ante esta situación, los coordinadores participantes del seminario destacaron la importancia del trabajo conjunto entre coordinadores de colectivos docentes para trabajar “a dos puntas”: en este caso, atendiendo, por un

lado, las dinámica y los procesos de indagación y reflexión del colectivo de docentes narradores sobre sus experiencias de educación ambiental a ser documentadas y, por otro, a las demandas del ámbito organizacional en el que el colectivo está inserto.

Otra inquietud planteada por los coordinadores se refería al propio relato: ¿qué diferencia tiene con el relato que escriben los docentes? Estos relatos de coordinación no circularon al interior de cada colectivo como lo hicieron los relatos de los docentes, sino que se circunscribieron al seminario-taller de coordinadores. A grandes rasgos, en dichos textos se pedía que los coordinadores –ahora posicionados como autores de relatos de experiencias pedagógicas– dieran cuenta narrativamente de las vicisitudes, dudas, decisiones del recorrido realizado para la conformación del Nodo y el colectivo:

“El relato de coordinación me cautivó desde el inicio, alimentando el afán de no recortar detalles ni situaciones de lo que (me) sucedía con la experiencia de hacer grupo, que no es otra casa que hacer ‘común’. Si escribir es un desborde de nosotrxs mismxs, me enfrenté al desafío de tensar el lenguaje buscando los ardidés de la lengua para mostrar las contradicciones, las dificultades, las ambigüedades, las complejidades, lo azaroso, de la conformación de un grupo de docentes escritotrxs, que excede cualquier voluntad de purismo del discurso pedagógico. Un modo de perforar el habitus de la legibilidad escolar –mi propio habitus docente– que destierra el conflicto como catalizador inmanente de su dinámica” Valeria Flores, 2012.

Además, el relato constituye una instancia de reflexión metodológica en tanto permite utilizar la propia narrativa como una objetivación de la experiencia de coordinación y habilita a volver sobre ella junto con los pares y coordinadores de la Red en el marco de los encuentros de formación. Así, el relato de coordinación se concibe como la escrituración de la formación entre pares y entre Nodos.

4.3. De relatos de experiencia a documentos pedagógicos: colectivos y redes en la publicación y circulación de los textos

“Pero el comunicar del texto no es la elaboración de lo común, sino el establecimiento de un *entre* en el que los lectores se separan y se dispersan de un modo no totalizable, en una relación pluralizadora. (...) Por eso la comunidad de los convocados a la

lección tiene su ser en la dispersión y en la discontinuidad, en la divergencia, en la disimilitud, en la distinción y en el disenso. Comunidad de los que no tienen en común sino el espacio que hace posible sus diferencias.” (Larrosa, 2000: 143)

Una de las ideas que ha orientado el trabajo en red refiere a que ella misma potenciaría la producción colectiva del saber pedagógico y su puesta en circulación en trayectos o circuitos especializados y en instancias públicas del debate sobre educación. Pero, ¿qué características o peculiaridades ha asumido dicho proceso, a diferencia de otros procesos de documentación narrativa desarrollados por colectivos docentes de manera aislada? Empezaré por recuperar algunas ideas vinculadas al dispositivo de documentación narrativa y al momento de la publicación.

Además de asumir colectivamente el “compromiso de publicación” de los relatos de experiencias pedagógicas escritos por los docentes -momento previsto por el dispositivo- y de afrontar las implicancias político pedagógicas vinculadas a la disposición pública de los relatos, la propuesta de trabajo formulada desde la Red a docentes y coordinadores de colectivos de narradores fue participar de un proceso de *investigación-formación-acción*. Es decir, desarrollar un proceso de indagación de la propia experiencia, de formación profesional y de intervención en el debate público de la pedagogía. De este modo, la invitación se abrió también a conformar colectivos de docentes congregados en torno de relatos pedagógicos, reunidos y entramados en una red.

Al tomar carácter público, como destacué en el Capítulo 2, los documentos narrativos escritos por docentes pueden ser utilizados como materiales pedagógicos para la formación y desarrollo profesional; como desarrollos textuales para mostrar aspectos "no documentados" del currículum en acción; como insumos críticos para la toma de decisiones en materia de política educativa; o como documentos de campo densamente significativos para la investigación narrativa e interpretativa en educación, dispuestos para el análisis. A su vez, al presentarse en diversos soportes y formatos (como ponencias en congresos o jornadas, como columnas o artículos en revistas educativas, compilados en cuadernillos o módulos, en publicaciones virtuales, en registros fílmicos, en encuentros presenciales) los caminos abiertos a la circulación de los textos fueron tornándose amplios y variados. Así, desde la Red se

pierde cierto control o registro respecto de los circuitos, trayectos, o derroteros a través de los cuales estos relatos entran en movimiento. Sin embargo, la circulación de las narraciones pedagógicas por diferentes trayectos del aparato escolar y espacios del campo educativo demanda la activa participación de distintos actores como gestores y facilitadores del proceso.

Es la misma estructura de la Red quien “ampara” en un primer momento la publicación de los relatos producidos al interior de los nodos, y funciona como un ámbito inicial de circulación de los resultados alcanzando a docentes, estudiantes, institutos de formación docente, escuelas e institutos de formación sindical, universidades y ámbitos de gestión del sistema escolar. La publicación en red supone no sólo la organización de actividades, eventos o acciones de intervención en el ámbito de lo público sino que implica también la participación en instancias organizadas y convocadas por otras redes, organizaciones o instituciones (congresos, jornadas, seminarios, espacios de formación) y la promoción de dichos espacios como ámbitos de debate, no sólo acerca de los saberes y experiencias pedagógicas contenidos en los relatos sino también sobre los criterios de validación de las formas de producción colectiva de conocimientos en que se apoyan dichos escritos. Es decir, que la publicación requiere generar condiciones de circulación así como también de recepción. Implica reflexionar y definir los modos más pertinentes de inscribir en el espacio público la palabra y el saber pedagógicos de los docentes, e idear formas de intervención en consonancia con este encuadre. Por ello, una inquietud de la Red es cómo intervenir para que los espacios de gestión, de formación docente y del sistema educativo en general se constituyan como ámbitos de circulación de los documentos narrativos escritos por los docentes.

4.3.1. El tránsito hacia la publicación y la publicación como pasaje

En los Seminarios-Taller de formación de coordinadores, así como en los Ateneos y jornadas de los Seminarios Itinerantes promovidos desde la Red, se dieron diversas discusiones e intercambios entre los docentes y coordinadores en torno a los momentos de publicación y circulación de los relatos. Pueden reconstruir dos líneas de debate: reflexiones o inquietudes sobre las consecuencias políticas, reivindicativas y de reposicionamiento de los participantes al atravesar el dispositivo; y por otro lado, la preocupación por los “logros” o resultados del

desarrollo del proceso de documentación narrativa que “culmina” con la publicación y circulación.

Al trabajar sobre la publicación y circulación de los relatos producidos, una coordinadora manifestaba su preocupación por los “resultados cuantitativos del proceso” (cantidad de relatos publicados), debido a que la participación del Nodo en la Red sería evaluada en dichos términos, en tanto era parte de una gestión municipal. Ante esta inquietud, algunos coordinadores señalaban que resultaba más apropiado detenerse a pensar sobre los posibles y potenciales canales de circulación de esos relatos (“cuánto calan los relatos”, en palabras de un coordinador). Es decir, pensar en la intervención en circuitos especializados -como son las redes-, pero también en encuentros, instituciones y organizaciones que trabajen sobre determinada temática de interés para el Nodo. Por ejemplo, la participación con relatos sobre educación ambiental en el nodo Morón, desde una perspectiva de género en el colectivo de Quilmes, sobre residencia y prácticas docentes en el Nodo Barracas.

Otros coordinadores de la red indicaban que, si bien el interés de sus nodos refería tanto a la “calidad” como a la “cantidad” de relatos, no querían perder de vista la formación de los docentes narradores y de los coordinadores como parte de los resultados. Llegados a este punto es interesante preguntarse por las tensiones y negociaciones que se activan al interior de la Red al encarar colectivamente el momento de la publicación. Allí entran en juego las distintas demandas de cada Nodo, sus procesos, sus actores, y los distintos sentidos puestos en juego a partir de ese proyecto común.

Por otro lado, en relación a los criterios de publicación, el dispositivo de trabajo de documentación narrativa prevé que éstos se definan en función de los relatos al interior de los colectivos docentes. Con respecto a esta discusión sobre las condiciones de publicación, durante de la reconstrucción del trabajo en Red, pude recuperar una pregunta que resultaba significativa. Esa pregunta fue planteada en diciembre de 2010 en un Ateneo desarrollado en el Nodo Quilmes de la Red. Allí una docente narradora del colectivo quilmeño reflexionaba sobre el proceso de publicación de los relatos desarrollado en su colectivo y destacaba una pregunta que había ocupado varios de sus encuentros de trabajo: “¿qué texto puede ser publicado y dónde y cuál no, y cuándo un texto está “listo” para ser

publicado?". Esta inquietud de la coordinadora se refería a si es posible contar con un criterio o pauta específica que pudiera definir si se trataba de un relato de experiencia que se encontrara en condiciones de salir del amparo del colectivo, pero a su vez su intervención se vinculaba con una inquietud metodológica: si la publicación del relato constituye en sí misma una instancia de validación.

La validación del relato, como portador de saberes pedagógicos y como muestra de un proceso formativo, en su "pasaje" a constituirse en documento pedagógico se realiza, en primera instancia, por los pares al final del proceso de escritura, trabajando con el texto que el docente considere su "versión final". Este proceso se diferencia de una tradicional "corrección de estilo", esto es, si bien son consideradas las reglas de estilo, ellas son aplicadas de modo complementario y en sintonía con la edición pedagógica final de cada relato singular. Es en el colectivo donde se evalúa cuál es el avance de los textos producidos y se identifica el grado de edición pedagógica que necesitan antes de ser publicados (si requiere de una edición fuerte o moderada, o si se encuentra en condiciones de ser publicado). Es el propio colectivo quien decide cuándo y cómo publicar el relato, define los criterios y pautas de publicación y precisa un ámbito propicio para la conversación, donde se habilite la discusión y las voces de los participantes como expertos. Reflexionar sobre cómo la palabra del docente puede circular en el espacio público e indagar e idear formas de intervención en consonancia con este encuadre, hacen parte del proceso de formación atravesado por los docentes.

¿Pero cómo se tramita esto en la red, más allá de lo trabajado y definido al interior de cada colectivo docente? Podríamos señalar a partir del trabajo de sistematización de la experiencia de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas que la toma de decisiones respecto de la puesta a disposición de los relatos en los espacios de publicación conjuntos (Ateneos y Seminarios Itinerantes) se ha centrado en *la comunicabilidad* del relato y en la *pertinencia* de su publicación en función de las preguntas: ¿es *pedagógicamente significativo* lo que se relata? ¿da cuenta de lo que pasó y le pasó a su protagonista? ¿Es potente el relato en términos de promover la reflexión, esto es, *invita* a otros al intercambio y debate en torno de una *tematización* pedagógica específica?

A estas preguntas se suman las condiciones institucionales, los intereses, necesidades y demandas de cada uno de los nodos (en tanto instituciones,

organizaciones, o ámbitos de la gestión), como de los docentes que participan de sus colectivos de narradores. Por otro lado, estas preguntas no pueden ser resueltas ni responderse individualmente, ni definir a priori qué se entiende por “pedagógicamente significativo” o con qué ítems predefinir si un relato promueve “la reflexión pedagógica”. Estos criterios son reelaborados y resignificados al interior de cada colectivo y negociados con el Comité Editorial de la Red, el cual constituye la primera instancia de “salida” del relato del ámbito amparado de los narradores-pares. No porque se trate de una instancia “superior” en términos jerárquicos respecto del colectivo, sino porque en el caso de la Red, en el Comité confluyen las miradas de los diversos Nodos y allí se reedita la generación de condiciones de recepción y la discusión respecto de los canales de circulación en las cuales se entamarán los relatos al ser publicados.

Previamente, desde el Grupo Memoria veníamos trabajando los requerimientos de publicación a través de un instrumento específico: los *protocolos de orientación para la publicación de relatos pedagógicos*⁸⁵. Los protocolos fueron elaborados inicialmente por el equipo de coordinación del Grupo Memoria pero han sido revisados y re-editados al interior de cada colectivo de narradores y colaboran a definir si el texto necesita un grado de edición fuerte y requiere ser re-trabajado; si demanda un grado de edición moderada o si desde una edición liviana, que repare en detalles del texto, logra ser publicable. Estos instrumentos fueron pensados como material de apoyo en el marco de un proyecto específico que contaba con un gran componente de trabajo virtual⁸⁶. Los docentes trabajaban sobre el propio relato en la “aplicación” de este protocolo, que era redefinido por el equipo de coordinación de cada colectivo, contextualizadamente para cada caso en particular a la luz de cómo había acontecido el despliegue del dispositivo. De todos modos, podía preverse que su utilización traería algunas dificultades ya que, si bien no se orientaba a definir a priori criterios en los que debían “encajar” los relatos, las reescrituras de los textos que se operaban luego del trabajo con el protocolo muchas veces se orientaba en función de los criterios allí dispuestos. Sabíamos que contar con un instrumento modelo que presente requisitos generales no

⁸⁵ Ver anexo D, página 167.

⁸⁶ Se trata del Proyecto “Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas” que fue coordinado por el Grupo Memoria durante 2007 y 2008, en el marco del Proyecto Centros de Actualización e Innovación Educativa (CAIEs) del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación, proyecto que señalamos como antecedente fundamental de la experiencia de conformación de la Red.

“resolvería” la edición pedagógica, ya que sus parámetros de intervención no son simples ni mecánicos, y no todos los relatos tienen las mismas necesidades de edición.

A partir de reconocer que la publicación también era un momento formativo de relevancia y significatividad dentro del dispositivo, en tanto que permitía a los docentes 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, se abordó la necesidad de pensar el armado de un comité editorial. En el marco de la Red, conforman dicho Comité algunos representantes de los colectivos docentes, coordinadores de colectivos y coordinadores de los Nodos. Se busca tornar más polifónicas las discusiones y atender a consideraciones de los docentes narradores y extender, de este modo, su participación hacia otras instancias antes reservadas al equipo encargado de la coordinación del proceso.

4.3.2. Repensando la publicación y circulación como dispositivo de encuentro y conversación

Como consecuencia del trabajo de la Red, cada vez más docentes se han interesado en contar lo que (les) sucede con la enseñanza, en preguntarse y conversar sobre lo que hacen y piensan, en reflexionar e indagar sobre sus mundos escolares y lo que interpretan de ellos. Y junto con ese número creciente de docentes narradores e indagadores, el volumen y la densidad del corpus de relatos de experiencias pedagógicas también se fue multiplicando, diversificando, ampliando. Y también los espacios de encuentro, debate y discusión pedagógicas, donde las voces de los docentes y los relatos de experiencias fueron cobrando centralidad, al participar diversos actores de una conversación, interpretación y resignificación de las prácticas y saberes mediados por el relato.

Sin embargo, una de las mayores dificultades que ha enfrentado esta experiencia es la publicación en soporte papel o virtual de los relatos de experiencias pedagógicas y de los relatos de coordinación producidos en el marco de la red. Luego de unos dos años de trabajo conjunto habiéndose desarrollado procesos de conformación y consolidación de colectivos de docentes narradores en los diversos Nodos; habiendo transitado ya dos ediciones del Seminario-Taller de

formación de coordinadores, y habiendo organizado diversas instancias de publicación de los relatos, hacia fines de 2012 se planteó con mucho interés por parte de los coordinadores de Nodo la posibilidad de realizar la publicación de un libro que diera cuenta de todas estas experiencias formativas y de producción colectiva que se venían sosteniendo desde la Red.

Desde mis intereses y preguntas de investigación esto me generaba, particularmente, grandes expectativas e inquietudes. Esperaba y me imaginaba la publicación de un libro y su circulación como momentos de “coronación” del proceso de trabajo co-participado que se venía desarrollando, entendiéndola además como un acontecimiento de pasaje, como ritual y marca de un cambio: de relatos de experiencias construidos en la calidez del colectivo a documentos pedagógicos -sacados a la luz o a la intemperie- inscriptos y materializados en el debate público. Anhelaba poder registrar y reconstruir en esta tesis un evento casi épico de presentación del primer libro de la Red, como reconocimiento y huella material que evidenciara lo trabajado y construido entre los Nodos.

La publicación de un libro con los relatos de los diversos Nodos se definió y gestionó desde el equipo de coordinación de la Red, y se sostendría con aportes de los diferentes Nodos. Pero, si bien se ha avanzado en la propuesta y en la selección y organización de los textos, hasta el momento no se ha logrado concretar la publicación. El proyecto editorial preveía una antología de relatos y la re-edición de materiales pedagógicos sobre el dispositivo de documentación narrativa.

Pero, debido a una serie de dificultades, demoras y falta de acuerdos, la publicación del libro se ha venido aplazando. Esta “no publicación” del libro, nos ha enseñado sin embargo un poco más sobre el dispositivo, sobre la necesaria y permanente generación de y disputa por condiciones político-institucionales, y sobre los intereses y sentidos que en torno del momento de la publicación se han venido construyendo y reconstruyendo al interior de la Red.

Como señalaba, fueron debatidos en el Comité Editorial de la Red algunos criterios y pautas de edición para la publicación impresa de un cuerpo de relatos pedagógicos escritos por los docentes de los Nodos. En este marco, la edición de estilo – no ya la edición pedagógica- de los textos no quedó librada a una mirada externa sino que ese trabajo fue abordado por la coordinadora del Nodo Quilmes y acompañado también desde el Nodo Filosofía y Letras.

El Comité avanzó en el diseño conjunto de un proyecto editorial⁸⁷ para el cual se seleccionaron algunos relatos pedagógicos producidos en el marco de los Talleres desarrollados en cada Nodo. Se trataba de un volumen impreso que se organizaba en una Presentación general de la historia y las características de la Red en tanto ámbito de producción de los relatos, y tres apartados: “Pasado”, compilando relatos de docentes jubilados del Nodo Quilmes; “Presente”, con relatos de docentes en actividad de los Nodos Quilmes, Lomas de Zamora, Morón, Villa Constitución y Filosofía y Letras; y “Futuro”, con relatos de estudiantes de profesorado de los Nodos Barracas, Avellaneda y Lomas de Zamora. Los coordinadores de Nodo estuvieron a cargo de la escritura de una Introducción para cada uno de los apartados, donde se presentaban tematizaciones pedagógicas sobre los relatos allí compilados, se daba cuenta de algunos aportes de dicho corpus para la reflexión en torno de la formación docente, y de la posibilidad de visibilizar o des-invisibilizar a través de éstos ciertas experiencias y sujetos de la práctica docente.

A partir de las presentaciones y tematizaciones elaboradas por los coordinadores de Nodo al corpus de relatos, podemos señalar en líneas generales que allí aparecen diversos estilos, escenas y escenarios, temas y contenidos disímiles. Solo por aludir a algunos, los relatos compilados para el libro presentan el desmoronamiento de prejuicios de los docentes como consecuencia de situaciones inesperadas; otros, expresan frustraciones, obstáculos, ciertos sucesos dolorosos que marcaron a alumnos y docentes; confiesan los retos de los contrastes generacionales; denotan la impronta en las aulas de algunos escenarios y contextos históricos, políticos y sociales. Otros relatos hablan de cómo algunas demandas singulares (de *estos* alumnos, de *aquellos* colegas, de *ciertos* directivos) plantean desafíos inaplazables que desdibujan la mejor y más obstinada de las planificaciones. También muestran cómo se las ingenian los docentes para responder a ellas desde una propuesta valiosa y reveladora desde lo pedagógico, dándose así la oportunidad de desestructurar los propios esquemas y las propias palabras para nombrarla. También, en el apartado “Futuro”, encontramos los que abren el mundo interno, sensible y reflexivo, de quien va por primera vez a la escuela para ejercer como docente.

⁸⁷ Un título posible para la publicación era "Pasado, presente y Futuro: relatos de experiencia de la Red de Formación Docente y Narrativas pedagógicas".

Los relatos pedagógicos, ahora en el marco de un proyecto editorial, pasaban a ser leídos con criterios institucionales. Se evidenciaron, así, diferencias de perspectivas respecto de los intereses de los nodos en relación al encuadre institucional que tomaría la publicación. Es decir, se dieron una serie de disputas y tensiones vinculadas a las condiciones institucionales y a la relación institución-nodo. Por un lado, la publicación requería que cada Nodo realizara las gestiones necesarias para que fuese autorizado el uso de los logos oficiales de las instituciones o los municipios en las que se ancla cada Nodo. Además, debíamos debatir cómo se definirían los créditos de la publicación: si la autoría sería colectiva (la Red como compilador y editor) o de alguna de las instituciones, o de los nodos o de los coordinadores.

Ante las demoras y aplazamientos de la publicación del libro vale preguntarse si acaso este momento del dispositivo resultaba de interés sólo para algunos nodos. Si se trataba, tal vez, de una mirada colonizada desde los nodos o coordinadores vinculados más estrechamente a espacios o circuitos académicos respecto de la centralidad o preponderancia de contar con un volumen que compilara y sistematizara el corpus de relatos.

Más allá de las dificultades y los intereses diversos respecto del libro, podemos señalar como aporte para la revisión y redefinición del dispositivo que la publicación de los relatos en el marco de la Red adquirió relevancia como evento, como instancia de encuentro, como ocasión de apertura de canales de circulación de los relatos, y como “excusa” de movilización de los docentes. La publicación del corpus de relatos en papel o en formato digital continúa siendo un desafío a futuro, un aspecto a retrabajar en el marco del dispositivo. Como señalaba, el aporte de esta experiencia ha sido habilitar la pregunta por los sentidos que se construyen en torno de la publicación de un libro de la Red. Entendemos que el proceso de publicación no ha quedado desdibujado o trunco, sino que ha asumido una forma particular que se validaría por criterios propios del campo pedagógico y no en términos de la publicación académica.

En líneas generales, los criterios de validación y publicación de los circuitos académicos establecen requisitos tanto de forma como de contenido que dan cuenta de cómo se piensa el texto, cómo se define su producción y cómo se concibe el conocimiento. Por ejemplo el reglamento de publicaciones de la FFyL

señala que los textos deben “responder a un campo disciplinario o interdisciplinario reconocido desde el punto de vista epistemológico y académico”. La Revista Iberoamericana de Educación establece que se aceptan sólo “aportaciones empíricas o teóricas de relevancia en el campo educativo”. También apuntan a definir los temas o tipo de estudios que serán publicados, en relación a líneas de investigación o editoriales preestablecidas. Otro criterio refiere a la estructura del texto, la cual suele especificarse en el célebre formato: introducción, desarrollo del tema y conclusiones. Una pauta bastante generalizada, y que configuraría al trabajo a ser publicado, es el requisito del resumen (en uno o varios idiomas, donde se explique brevemente el tema a tratar, el propósito del artículo y cualquier otra información que el autor considere importante) y el uso de palabras clave. Muchas editoriales se reservan el derecho de hacer los cambios editoriales que se consideren convenientes, pero respetando el sentido y el punto de vista del autor. Se desarrolla un proceso de arbitraje por pares o “arbitraje científico” donde suele participar un evaluador externo al comité editorial. La intervención de revisores metodológicos especializados es señal del prestigio de la editora. El empleo de detalladas hojas de evaluación y listas de comprobación de la originalidad, impacto o relevancia de los escritos son prácticas habituales y reconocidas por su importancia. Podemos resumir estos criterios, que estarían pautando definiciones respecto del conocimiento válido o “publicable”, en: originalidad, novedad, actualidad, interés, calidad y rigor metodológico, relevancia. Dichos criterios poco tienen que ver con los propósitos y sentidos de la publicación de documentos narrativos de experiencias pedagógicas escritos por docentes.

En este sentido, las acciones de publicación de la Red se centraron en organizar y generar espacios de encuentro y conversación entre diversos actores del campo pedagógico: me refiero a los Ateneos de docentes narradores y los Seminarios Itinerantes. Entendidos éstos como eventos que ejercieron a su vez como disparadores: se trató de espacios para el convite y la disposición de los relatos, y su posterior circulación y esparcimiento por diversos canales, la mayoría de las veces, de la mano de los participantes allí reunidos.

4.3.2.1. Seminarios Itinerantes y Ateneos de docentes narradores

Como señalé en el Capítulo 2, la publicación en tanto acontecimiento político-pedagógico refiere a que en dicho momento una particular relación de poder y de saber en el entramado de relaciones del campo educativo se trastoca: los docentes se convierten en autores y con ello son autorizados y se reposicionan colectivamente al ser interpelados desde sus saberes pedagógicos y desafiados a dar cuenta de ellos a través de la narrativa. Una de las principales acciones de publicación fueron los Ateneos de lectura, interpretación y debate pedagógicos de los documentos narrativos producidos por los docentes en el marco de la Red.

El Ateneo es entendido como un *dispositivo de encuentro*, que busca constituirse como un espacio de debate público y especializado sobre temas del acontecer pedagógico -condensados en los relatos- y una instancia de publicación que ratifica el saber docente y su palabra. Diferentes actores con un lenguaje común participan de una conversación mediada por documentos narrativos, resultado del proceso de indagación y formación de los docentes.

La dinámica de estos encuentros, en general, consiste en una ronda de lectura en plenario de relatos seleccionados (tres o cuatro relatos) y posteriormente la apertura de una instancia de comentarios, preguntas a los autores e intercambios con los asistentes. Solo por mencionar algunos de estos encuentros, destaco uno que fue de gran interés: el “Encuentro de docentes narradores latinoamericanos”⁸⁸, un espacio para la lectura la conversación y la reflexión en torno de relatos de experiencias pedagógicas en el que participaron educadores de la región. También, un Ateneo del Nodo Villa Urbana donde, de la mano de un profesor mexicano invitado pudimos poner en común textos y visiones de maestros rurales bilingües de México con los relatos y miradas de los docentes del conurbano bonaerense⁸⁹. El Nodo Avellaneda, a su vez, organizó un Ateneo en el que diez docentes presentaron y dispusieron para el debate relatos que recuperaban experiencias de cómo habían aprendido a enseñar a leer y escribir y cómo lo hacen hoy en sus escuelas. Por su parte, el Nodo Quilmes desarrolla periódicamente

⁸⁸ Desarrollado el 25 de julio de 2011 en la Facultad de Filosofía y Letras, contó con la participación de docentes de la Red y de otras organizaciones de Argentina, así como también con la presencia de educadores mexicanos, colombianos y brasileños.

⁸⁹ El ISDF N° 103 de Villa Urbana, anfitrión del encuentro, coordinó una conversación con los invitados Dr. José Luis Ramos de la Escuela Nacional de Antropología e Historia / ENAH, México, el Prof. Gabriel Roizman, coordinador del Nodo ISDF N° 100 de Avellaneda y Belén Casas, autora del libro "Che maestra".

Ateneos donde se comparten textos de docentes jubilados con docentes en ejercicio y estudiantes de profesorado.

Pero, por otro lado, la Red organizó Ateneos de docentes narradores en el marco de encuentros convocados por otras instituciones. Es el caso del Ateneo de relatos pedagógicos de formadores de formadores desplegado en el marco del II Congreso Metropolitano de Formación Docente⁹⁰ en la Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Se llevó adelante, también, un Ateneo en el VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros y Maestras que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela⁹¹, en cuya propuesta inicial sólo se esperaba la lectura de relatos pedagógicos de los docentes de la Red, pero al poner en marcha el dispositivo, docentes de diversos lugares de la región se sumaron a la lectura de sus propios relatos, enriqueciendo profundamente el espacio de debate y reflexión. Otro evento importante fue la organización de un Ateneo de docentes narradores donde se publicaron relatos vinculados a la formación de adultos, a experiencias de educación popular y a la posibilidad de llevar adelante otras prácticas y promover otras lecturas de la realidad cotidiana en la escuela. El Ateneo tuvo lugar en el Encuentro Internacional "*Construyendo nuevas pedagogías a la luz de experiencias fortalecidas con la comunidad*", organizado por el Foro Social Educativo Paulo Freire y el Instituto de Pedagogía Crítica de Argentina⁹². Asimismo, podemos destacar el Ateneo de docentes narradores "Experiencias pedagógicas de Educación Ambiental"⁹³, desarrollado en el marco del I Encuentro Regional de Educación Ambiental y II Encuentro Municipal de Ambiente y Ecología Social "Educar para la Sustentabilidad". Allí, el colectivo de docentes narradores del Nodo Morón coordinó un espacio de intercambio de experiencias pedagógicas vinculadas a la Educación Ambiental. Se convocó a participar, con sus experiencias, preguntas y propuestas, a trabajadores de la educación (docentes, directivos, profesores y no docentes), educadores populares, organizaciones de la sociedad civil, espacios productivos, entidades gubernamentales, vecinas y vecinos, que se encuentran

⁹⁰ Desarrollado en diciembre de 2012, participaron docentes vinculados a la Red, así como investigadores y estudiantes de institutos de formación docente y de la Facultad.

⁹¹ El Encuentro fue desarrollado en Córdoba en julio de 2011, y contó con la participación de docentes de diversas redes que integran la Red Iberoamericana de de Colectivos y Redes de Maestros y Maestras que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela.

⁹² Tuvo lugar en julio de 2012 en el Ministerio de Educación de la Nación, con la participación de organizaciones sociales y territoriales que llevan adelante experiencias educativas y comunitarias.

⁹³ Tuvo lugar el sábado 4 junio de 2011 en el ISFD N° 108 de Morón.

trabajando desde y por una educación para la sustentabilidad en la zona oeste del Gran Buenos Aires.

Otra experiencia relevante fue desarrollada en el marco de un encuentro convocado por redes y colectivos de la región. Se trata del Encuentro "Voces sobre educación. Prácticas educativas de Venezuela, Brasil y Argentina. Relatos compartidos", que tuvo lugar en mayo de 2012 en la ciudad de Centenario, Provincia de Neuquén. El Encuentro fue convocado por la Red DHIE – Argentina, la Escuela Social Rodrigueana Latinoamericana y del Caribe – Venezuela, la Faculdade de Formação de Professores da UERJ – Brasil y el Instituto Superior de Formación Docente N°9 de Neuquén, sede de las actividades. En el marco de este encuentro se realizó un Ateneo donde se leyeron, comentaron y debatieron relatos de experiencias pedagógicas, bajo la coordinación de integrantes del Nodo Filosofía y Letras en conjunto con docentes de Neuquén que participaban, en ese momento, del Seminario-Taller de formación de coordinadores dictado por la Red. En este marco, muchos de los participantes manifestaron el interés y las ganas de continuar trabajando con las narrativas y la posibilidad de conformar un Nodo de la Red en Neuquén, lo que da cuenta de las potencialidad del dispositivo Ateneo no sólo para la circulación de los documentos pedagógicos sino como instancia de socialización de la experiencia de trabajo y de convite para la participación de otros actores.

Resulta central dimensionar la relevancia de estos encuentros en términos de reconocimiento, horizontalidad y voces en juego. No sólo por la lectura y reflexión en torno de los documentos pedagógicos narrativos escritos por docentes, sino porque estos espacios se fueron consolidando también como instancias de indagación y formación: en el marco de los debates de los Ateneos se fueron abordando, a partir de la reflexión en torno de los relatos, inquietudes vinculadas a la posición y la identidad docente frente a la producción de conocimientos en el mundo escolar; a los criterios para validar lo producido desde estos espacios y formas de organización; a las relaciones y tensiones con las administraciones públicas y la academia; a las formas no convencionales de trabajo y formación en espacios horizontales.

Paralelamente, en el intento de generar conversaciones y, a su vez, promover instancias de articulación con otras redes de docentes e investigadores del país y de América Latina la Red desarrolló encuentros públicos y semipúblicos de

intercambio y debate entre diversos actores del campo educativo, que se articularon con una serie de seminarios, talleres y actividades a los que hemos denominado *Seminarios Itinerantes*: el Seminario Itinerante “Narrativas, Formación Docente e Investigación Educativa” en el año 2011 y el Seminario Internacional Itinerante “Formación, narrativas y redes pedagógicas” en el año 2012⁹⁴.

En el marco del Seminario Itinerante se ofrecieron espacios de encuentro e intercambio en los que docentes, investigadores, estudiantes universitarios, referentes de otras redes, especialistas y educadores⁹⁵ conversaron en torno a diversas experiencias de formación e investigación que tienen lugar desde formas de organización colectiva y de trabajo pedagógico entre educadores. Se desarrollaron también Ateneos de docentes narradores⁹⁶ con la participación de investigadores o referentes de otras redes que intervinieron como comentaristas invitados; talleres de documentación narrativa de experiencias pedagógicas; actividades abiertas⁹⁷; visitas y conversatorios con integrantes de diversas redes. Todas estas actividades se desarrollaron de manera articulada, como un itinerario o un recorrido por los distintos nodos de la Red. La idea era recorrer y conocer los territorios, las instituciones, y los integrantes (coordinadores y docentes) de cada Nodo. De esta manera, a través de las múltiples vinculaciones y articulaciones con actores diversos del campo pedagógico, el Seminario Itinerante intentó contribuir a la movilización político-pedagógica de los docentes y promover la organización colectiva para el debate en educación.

⁹⁴ Documentos e información disponible en:

http://www.memoriapedagogica.com.ar/red/seminario_itinerante.html

⁹⁵ Participaron representantes de la Red NAUE; de la Red LEO y de la Universidad Nacional Autónoma (México); de la Universidad de Antioquia y la Casa del Maestro (Colombia); del Colectivo de Docentes Autores (Universidad de Chile); de la Universidad del Estado de Bahía y de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (Brasil); y de la Universidad de Paris 13 Nord (Francia).

⁹⁶ Nos referimos a los Ateneos de Docentes Narradores y Conversatorios “Narrativas, autobiografías y formación”, desarrollado el 26 de octubre de 2011 en la Casa de la Memoria y la vida, coordinado por el Nodo Morón, e “Historias de vida, relatos de experiencias y formación” desarrollado el 27 de octubre en el Instituto de Formación Docente N° 100, Nodo Avellaneda. En la edición 2012 del Seminario Itinerante se desarrolló un Ateneo de Docentes Narradores coordinado por el Nodo Quilmes, el 24 de abril en el Museo de Artes Visuales Víctor Roverano de la Ciudad de Quilmes; y el Ateneo y Conversatorio “El saber de la experiencia: Relatos autobiográficos, formación y redes pedagógicas”, desarrollado en el Nodo Filosofía y Letras de la Red, el día 26 de abril.

⁹⁷ En el marco del Seminario Itinerante del año 2011 se llevó a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras/UBA una Mesa Redonda en la que participaron investigadores dedicados a la formación de docentes y la investigación autobiográfica y narrativa. La Mesa contó con los aportes de Andrea Alliaud - Universidad de Buenos Aires - OEI/ Argentina; Christine Delory-Momberger - Universidad de Paris 13 Nord/ Francia; Elizeu Clementino de Souza - Universidad del Estado de Bahía/ Brasil y Maria da Conceição Passeggi - Universidad Federal de Rio Grande do Norte/ Brasil.

El desarrollo de esta serie de acciones supuso una variedad de discusiones entre los Nodos respecto del carácter de estas actividades, cuáles serían sus propósitos y cuáles serían las dinámicas de trabajo. Por ejemplo, el proceso de diseño y definición de la convocatoria y del afiche de invitación a las actividades del seminario implicó negociar y decidir qué información aparecería en el afiche: si se priorizaba mostrar la pluralidad de instituciones y sujetos de la Red o si se destacaba a los Nodos que estaban a cargo de la organización de esa actividad; si se ponía énfasis en la participación de los invitados (especialistas y referentes de la región) a modo de favorecer la concurrencia; o si se tomaba como oportunidad de presentar la Red y sus actividades. A lo largo del trabajo con las distintas versiones de la convocatoria y el afiche se puso en marcha un ejercicio de reflexividad metodológica que supuso poner en tensión explícitamente relaciones de poder que se estaban generando y disputando al interior de la Red y cómo estas se hacían tangibles al momento de la publicación.

Por otro lado, se buscaba que las actividades del Seminario Itinerante no quedaran atrapadas bajo un formato académico (centrado en exposiciones sucesivas por parte de especialistas y un público dedicado a escuchar), sino que se plantearan como un espacio de conversación y de intercambio entre los diversos actores participantes. Sin embargo, durante este proceso aparecía como una tensión “el peso” que tendría el Nodo Filosofía y Letras en la convocatoria, y cómo sería la participación de los docentes narradores al tratarse de una actividad convocada también por la Facultad. Mi preocupación era por cómo generar y habilitar de forma colectiva un espacio de debate público sin que fuera alguna de las instituciones la que “habilitara”, la que marcara las formas de nombrar o que por el contrario inhibiera o no diera lugar a poner en palabras propias la reflexión y el debate.

Como ya he señalado, la publicación -y en este caso el proceso de organización de las actividades, la articulación entre nodos, y los lazos que se establecían con otras instituciones, organizaciones y redes-, se configuraba como un proceso formativo que permitía al colectivo de coordinadores y docentes narradores asumir otras tareas y fortalecer una posición de sujeto colectivo que define, reflexiona y debate acerca de los modos más pertinentes de inscribir su palabra y saber pedagógicos en el espacio público. Para ello, el diseño y puesta en marcha de un dispositivo de encuentro y conversación entre diversos actores del

campo pedagógico resultaba fundamental, a la vez que oficiaba de disparador para la socialización de lo producido, la disposición de los relatos y la invitación a otros a participar de la “conversación”.

En este sentido, una preocupación que atravesó el conjunto de actividades organizadas por la red se centró en cómo generar y sostener condiciones materiales (tiempos y espacios adecuados) y de enunciación para que los relatos puedan ser presentados públicamente en un ambiente de escucha y de reflexión pedagógica. Respecto de la conversación en torno de los documentos narrativos (relatos publicados), durante los encuentros realizados en el marco de la Red fuimos debatiendo y reflexionando junto con los docentes y coordinadores sobre el hecho de que no se trata de hacer un análisis, de descomponer los relatos en pasos o cronologías; no consiste tampoco en tratar de explicar o justificar lo que allí se narra; ni de intentar dar cuenta de las perspectivas teóricas o metodológicas que han informado el accionar de los protagonistas; ni de aplicarle sentidos adicionales a lo que el texto quiere transmitir en una especie de sobreinterpretación.

Ante la pregunta “¿qué es una buena narrativa?”, Connely y Clandinin sostienen que la investigación narrativa está guiada por un “sentido de totalidad”: la narrativa, o el relato de experiencia pedagógica en este caso, no se escribe según un modelo de causa-efecto sino de acuerdo con las explicaciones derivadas de la totalidad de la narrativa (1995: 33). A partir de lo trabajado en los Ateneos y encuentros, entendemos que es a través de esa totalidad, de esa serie de significados, de sentidos puestos en juego a lo largo del relato, donde los lectores oyentes-comentaristas pueden seguir las “pistas” para analizar y debatir el relato publicado. Es en una *conversación* con los relatos donde pueden plantearse núcleos de sentido (qué y cómo aparece nombrado en los textos, qué series de significados se identifican, qué temas o problematizaciones se recuperan, qué preocupaciones condensan) o formularse interrogantes, inquietudes, reflexiones sobre la propia práctica.

La *conversación* entre lectores, autores, textos y comentaristas acompaña y hace parte de la interpretación del relato. Por eso fue tornándose vital la instancia de *encuentro* en tanto dispositivo de trabajo y formación. Es decir, atender a aquello que produce el relato al ser leído, lo que da a pensar, las sensaciones que genera, las preguntas que dispara. Como destaca Larrosa (2000), la posibilidad de intercambio y

de trans-formación se apoya en las discontinuidades, en las divergencias, en las diferencias que provoca el relato en la comunidad de lectores/oyentes.

El ateneo implica necesariamente el encuentro y la participación de otros, lo que demanda ciertas condiciones, tiempos, espacios y un encuadre particular para la lectura (en tanto recepción del texto): la conversación se establece en ciertos términos, con ciertas reglas de juego, se moderan ciertas intervenciones, se pautan ciertos acuerdos, señalados más arriba. La conversación como dispositivo configura un encuadre que establece cómo acercarse, disponerse, cómo “encarar” los relatos. Esta modalidad de publicación asume características bien diferentes a una publicación en papel (o virtual), donde se pierde el registro, el control no sólo sobre los caminos que toma el relato, sino sobre las lecturas que de él se hagan, sus usos o interpretaciones.

ANEXOS - CAPÍTULO 4

ANEXO A

Los Nodos que participaron de la Red entre 2010 y 2012 son:

Instituto Superior de Formación Docente N° 100 de Avellaneda - Polo de Desarrollo y Documentación de Experiencias Pedagógicas que, desde el año 2004, está desarrollando experiencias pedagógicas en formación docente para integrar los vínculos con la comunidad, el cine, la narrativa y el trabajo con docentes del distrito desde una perspectiva de reconocimiento del saber de la experiencia pedagógica. El polo está conformado por docentes formadores de docentes y es la plataforma para diferentes actividades que se realizan en busca de alternativas superadoras a modelos educativos tradicionales poco participativos .

Grupo “Ex libris Quilmes – Palabras de maestr@s” y Subsecretaría de Equidad de Género e Igualdad de Trato y Oportunidades de la Municipalidad de Quilmes: en diciembre de 2008 surgió el proyecto “Leer y escribir es cosa nuestra” (aunque en el distrito se lo conoce como “Proyecto Ex libris” y comenzó a desarrollarse en 2009) con alcance distrital para 50 escuelas primarias y secundarias básicas. La propuesta, a grandes rasgos, consistió en fortalecer a las escuelas en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura a través de la capacitación, el acompañamiento y la creación de motivos y eventos desde la ciudad. Todos los participantes, estudiantes y educadores, recibieron una propuesta de escritura. En el caso de los maestros, la propuesta fue escribir su experiencia, para lo cual atravesaron una propuesta de formación en documentación narrativa. Dado que los educadores planteaban que el proyecto había tenido un impacto inédito en las aulas (y en ellos mismos) en cuanto a sus prácticas, se invitó a los educadores a documentar narrativamente el proyecto, como forma de indagarlo. Así surgió el Grupo EX Libris como colectivo de docentes indagadores de su experiencia en un proyecto compartido en la ciudad. Actualmente, el grupo está radicado en la Subsecretaría de Equidad de Género e Igualdad de Trato y Oportunidades del Municipio. Allí, el Grupo se proyectó en dos nuevos sentidos: por un lado, con la experiencia “Mirar la escuela con perspectiva de género”, una propuesta de

documentación narrativa con perspectiva de género en sus escuelas . Por otro lado, a través de un programa de rescate de los saberes de adultos mayores llamado “La experiencia cuenta”, una propuesta de formación y documentación de experiencias de un grupo de docentes jubilados.

Dirección de Políticas Ambientales y Dirección de Derechos Humanos del Municipio de Morón: que hace algunos años comenzó a construir una propuesta de educación ambiental. Se decidió elaborar una propuesta local junto a las escuelas y a las organizaciones barriales. La educación ambiental, como campo en construcción, propone “mirar” de otra manera, integrar enfoques y lecturas para interpretar la complejidad de la realidad en la que vivimos. Por ello, la incorporación específica y transversal de la perspectiva ambiental en las instituciones –en particular en el trabajo con los profesionales involucrados en el proceso pedagógico–; la creación de espacios de formación de formadores; y la revisión de estructuras curriculares, entre otras acciones, desempeñan un rol fundamental. De esta manera, emergió la necesidad de escribir (narrar, repensar y socializar) las diferentes propuestas pedagógicas áulicas y/o institucionales de educación ambiental desarrolladas por un colectivo de educadores locales.

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 103 de Villa Urbana, Lomas de Zamora: desde 2006, en el marco del Centro de Actualización e Innovación Educativa (CAIE), lleva adelante una propuesta de documentación pedagógica de la enseñanza y la gestión escolar como instancia que vincula los procesos personales y colectivos referidos a la gestión y desarrollo curricular, y donde se propician diferentes instancias de documentación que incorporan la escritura, la fotografía y la documentación audiovisual.

Instituto de Formación Docente Alfredo Palacios de la Ciudad de Buenos Aires: en el año 2003 comenzó una experiencia de formación docente (alternativa en su propuesta pedagógica): formar profesores de Historia Social desde el encuadre de la educación popular, con la intención de interpelar, fisurar o disputar sentidos frente a los discursos y prácticas pedagógicas hegemónicas. Desde esta perspectiva, mirar, narrar, escribir, compartir y publicar dichas experiencia, desde la apropiación y la resignificación de discursos pedagógicos, es parte de la praxis pedagógica crítica.

Red de Investigación Participativa Aplicada a la Renovación Curricular (Red IPARC):

se constituyó en 2003 como proyecto cooperativo de institutos de formación docente (ISFD) de la Región 25 de la provincia de Buenos Aires, coordinados por el equipo de investigación del ISFD N° 22 “Adolfo Alsina”. Su propósito es producir un *corpus* de conocimientos sobre las prácticas de formación docente y de enseñanza en los distintos niveles y modalidades, y sobre las maneras de investigar en los ISFD. Desde una propuesta de trabajo cooperativo, el acercamiento a la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, y su incorporación a la Red, son entendidos como una oportunidad para generar espacios compartidos y participativos de reflexión sobre las prácticas y la producción colectiva de conocimientos desde los ISFD.

Instituto “Rosita Ziporovich”, Asociación de Magisterio de Santa Fe (AMSAFE), Villa

Constitución: en el año 2010 la asociación se propuso documentar materiales y promover estudios que contribuyan a mantener activa la memoria de la actividad docente y gremial de los trabajadores de la educación. Para esto, crearon el “Centro Regional de Documentación y Estudios Pedagógico-Sindicales” a los efectos de sistematizar, organizar y documentar experiencias, información y materiales que den cuenta de la historia pedagógica y sindical de Santa Fe. En este espacio, se define a la documentación narrativa sobre las experiencias pedagógico-sindicales llevadas a cabo por los trabajadores de la educación como una “herramienta fundamental” para la producción de conocimiento desde la escuela. Esto supone la construcción de saber pedagógico por parte de los propios trabajadores y la reconsideración de los maestros y maestras como productores y escritores de historias colectivas. Así, se propone una primera instancia de trabajo que consiste en la creación de un taller permanente de documentación narrativa con compañeras y compañeros –activos y jubilados– de la actividad docente, a los efectos de comenzar a escribir una historia desde las mismas experiencias que estos trabajadores han vivenciado en sus diversas trayectorias. Para la organización de este espacio se constituyen varios equipos de docentes coordinadores, quienes orientan la producción de los docentes de los departamentos de la provincia interesados en narrar sus experiencias.

ANEXO B

Describimos, brevemente, las redes regionales con las cuales la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas ha venido trabajando:

Colectivo Argentino de Docentes que Hacen Investigación desde la Escuela: reúne a un conjunto de educadores y educadoras que se desempeñan en organizaciones sindicales docentes, instituciones educativas del sistema educativo formal, y en experiencias pedagógicas alternativas desde los cuales se llevan a cabo procesos de investigación educativa, narrativas e innovaciones pedagógicas y, a la vez, se recrean diferentes modos de organización para un modelo de formación docente asentado en la idea del trabajo en red. Desde el Colectivo Argentino se han establecido una serie de acuerdos generales para la producción de saberes, el diálogo, la comunicación, la interacción, la intervención en la realidad y el “encuentro” entre pares. La coordinación de este espacio es llevada adelante por un conjunto de redes y organizaciones que planifican las acciones; convocan, organizan y participan de los encuentros nacionales e iberoamericanos; establecen acuerdos y convenios con otras organizaciones; y mantienen la comunicación entre quienes participan de este movimiento.

Uno de los fundamentos del Colectivo Argentino es concebir al trabajo docente como estructura y condición para la producción de conocimientos y reconocer a maestros y profesores como sujetos protagónicos en dicho proceso. Se sostiene el trabajo en red como forma alternativa para la formación docente entre pares, y como un sistema democrático para la toma de decisiones, basándose en los principios de horizontalidad, solidaridad, igualdad e inclusión. Se busca promover el debate y la reflexión colectiva para construir posicionamientos y propuestas pedagógicas, con el objetivo de incidir en las definiciones de las políticas públicas para la educación.

En el marco del Colectivo Argentino se están desarrollando encuentros nacionales, cuya intención es generar una instancia a nivel nacional para intercambiar entre pares las experiencias y producciones que los educadores hacen desde su escuela.

Red Iberoamericana de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela: conforman esta Red educadores y educadoras de América Latina y España que participan de colectivos y redes como formas alternativas de organización pedagógica, y que mantienen lazos de intercambio y cooperación. Comparten este proyecto redes y organizaciones de Argentina, Brasil, Colombia, España, México, Perú, Uruguay y Venezuela. La Red se propone la construcción de un movimiento político-pedagógico capaz de incidir en las políticas públicas referidas a la educación en cada país y en la región en su conjunto. Fue fundada en el marco del III Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de docentes que hacen investigación desde la escuela, realizado en Colombia en julio de 2002. En dicho encuentro, las organizaciones convocantes y fundadoras de la red establecieron los "acuerdos básicos" y la realización de encuentros de carácter regional.

Los encuentros iberoamericanos reúnen a docentes, colectivos de maestros y redes pedagógicas que hacen investigación desde las escuelas, para compartir los saberes y las experiencias que están llevándose a cabo en sus respectivos contextos. Representan una oportunidad para intercambiar puntos de vista; orientar o reorientar las acciones en curso; formular o reformular la dirección que puede tomar esta red de redes; y provocar y profundizar el debate sobre la relación entre la investigación educativa, la formación docente, el trabajo en redes, la práctica cotidiana y la transformación social. Se busca ampliar y profundizar el intercambio de experiencias de investigación, innovación y organización pedagógica de grupos, organizaciones y movimientos sociales, colectivos y redes, a partir del acercamiento directo entre sus protagonistas para que la construcción colectiva de conocimientos se constituya en un instrumento para la transformación de las sociedades, marcadas por las profundas desigualdades e injusticias sociales.

Red Latinoamericana de Narrativas, (Auto)biografía y Educación (Red NAUE): creada en diciembre de 2009 en el marco del seminario internacional "Narrativas, Autobiografías y Educación" de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), la Red NAUE establece vínculos de cooperación entre investigadores y lazos institucionales entre la Universidad de Buenos Aires (Argentina); la Universidade do Estado da Bahia y la Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil); la Universidad de Antioquia

(Colombia); la Universidad de Chile y la Universidad Pedagógica Nacional de México, entre otras instituciones universitarias de América Latina. Sus objetivos son establecer proyectos y líneas de trabajo de cooperación horizontal para la realización de investigaciones, publicaciones y actividades académicas vinculadas a estudios centrados en la indagación narrativa y (auto)biográfica en educación. En la actualidad está desarrollando la colección de libros “Narrativas, Autobiografía y Educación” (coeditada por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y CLACSO); el seminario internacional “Narrativas, (Auto)biografía y Educación”; conversatorios entre investigadores, docentes narradores y otros educadores; y otra serie de actividades tendientes a consolidar el trabajo cooperativo entre los distintos nodos que la integran.

Red BioGrafia / Red científica de investigación biográfica en educación América Latina-Europa: reúne a investigadores de países de América Latina y Europa cuyos trabajos pertenecen al dominio de la investigación biográfica en educación y formación. La Red busca divulgar y promover dichas investigaciones en ambos continentes, adentrándose en temas relacionados con la actualidad sociopolítica y económica de la educación. La Red BioGrafia dedica especial interés a los procesos de subjetivación y biografización que se observan en las trayectorias de educadores, alumnos y adultos en formación; a las interacciones entre acciones educativas y políticas y reformas de la educación; a las iniciativas cualitativas implementadas; y a los márgenes de resistencia abordados con “educación y formación diferentes”. Al permitir una multiplicación de intercambios informales en materia de cuestiones asociadas a una actualidad educativa Norte-Sur, favoreciendo situaciones de conexión formal (debates, coloquios internacionales, jornadas de estudio, investigaciones financiadas y publicaciones), el proyecto de red América Latina-Europa apunta a reunir y alimentar intereses mutuos y objetos de conocimiento diversificados en función de contextos políticos variados; a dejar atrás puntos de vista nacionales o regionales exclusivos; y a proponer –frente a formas y contenidos de pensamiento y de investigación dominados por un aspecto cuantitativo– la necesidad de considerar al sujeto en sus contextos sociales y sus entornos educativos.

ANEXO C

Disponemos las agendas de trabajo de los encuentros del “Seminario-taller de Formación de coordinadores de procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas” desarrollados durante el segundo semestre de 2011 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Encuentro 1

9.00 hs. Apertura

Lectura y escucha de documentos pedagógicos narrativos.

10.00 hs. Conversación

- Presentación del Equipo de Coordinación del Taller, de los coordinadores de colectivos y coordinadores de Nodo.
- Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Encuadre teórico y metodológico. A cargo del Nodo Facultad de Filosofía y Letras.
- Antecedentes y proyectos desarrollados. A cargo del Nodo Avellaneda.

11.00 hs. El proceso de documentación de experiencias pedagógicas I

- Presentación y conversación sobre los criterios generales y orientaciones operativas para el diseño, planificación, gestión, desarrollo y evaluación de dispositivos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas.

12.00 hs. El itinerario de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas I

Grupo 1: Coordinadores de Nodo

- Conversación en torno a las condiciones institucionales y técnicas para la documentación narrativa de experiencias pedagógicas.

Grupo 2: Coordinadores de colectivos

- Práctica de escritura, lectura y comentarios de relatos: “¿Cómo llegué hasta aquí?”.
- La posición de autor, lector y comentarista de relatos pedagógicos.
- Las prácticas y posiciones del coordinador durante el proceso de documentación narrativa de experiencias pedagógicas

13:00 hs. Acuerdos para el trabajo durante el Trayecto de intercambio virtual

Encuentro 2

9.00 hs. El itinerario de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas II

- Hacia la versión 1 del relato de coordinación. Trabajo individual.
- Ronda de preguntas y comentarios a los relatos.
- Plenario.

11.00 hs. El proceso de documentación de experiencias pedagógicas II

Conversación, a partir de los relatos de los participantes, sobre:

- La posición de autor, lector y comentarista de relatos pedagógicos.
- Las prácticas y posiciones del coordinador durante el proceso de documentación narrativa de experiencias pedagógicas.

13:00 hs. Acuerdos para el trabajo durante el Trayecto de intercambio virtual II

Encuentro 3

9.00 hs. El itinerario de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas III

- Hacia la versión 2 del relato de coordinación. Trabajo individual.
- Ronda de preguntas y comentarios a los relatos.
- Plenario.

11.00 hs. El proceso de documentación de experiencias pedagógicas III

Conversación en torno a las especificaciones del tránsito para el proceso de documentación de experiencias pedagógicas:

- ¿Cómo identificar experiencias y prácticas escolares para su documentación narrativa?
- ¿Cómo seleccionar experiencias y prácticas escolares para su documentación narrativa?
- ¿Cómo hacer escribir relatos pedagógicos y cómo hacer conversar a los docentes en torno a ellos?

13:00 hs. Acuerdos para el trabajo durante el Trayecto de intercambio virtual III

Encuentro 4

9.00 hs. El itinerario de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas IV

- Hacia la versión preliminar del relato de coordinación. Trabajo individual.
- Ronda de preguntas y comentarios a los relatos.
- Plenario.

11.30 hs. El proceso de documentación de experiencias pedagógicas IV

Conversación en torno a las especificaciones del tránsito para el proceso de documentación de experiencias pedagógicas:

- ¿Cómo sistematizar experiencias y prácticas escolares para su documentación narrativa?
- ¿Cómo publicar y circular documentos narrativos?

Encuentro 5

9.00 hs. El itinerario de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas V

- Hacia la versión final del relato de coordinación. Trabajo individual.
- Ronda de preguntas y comentarios a los relatos.
- Plenario.

10.30 hs. El proceso de documentación de experiencias pedagógicas V

Conversación en torno a la publicación y circulación de documentos narrativos producidos en el marco de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas.

11.30 hs. Relatos pedagógicos, formación y redes de docentes

- Las redes pedagógicas en el país y en la región.
- Reflexiones sobre el proceso de producción y formación en documentación narrativa de experiencias pedagógicas desarrollado por la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas.

13.00 hs. Cierre del encuentro

ANEXO D

Ofrecemos un modelo de protocolo de edición de relatos que estaba siendo utilizado para abordar el momento de publicación del itinerario de trabajo:

Protocolo para orientar la publicación de relatos de experiencias pedagógicas

Les recomendamos realizar varias lecturas del relato de experiencia pedagógica a través de este protocolo y señalar los requisitos que cumple.

Indique con una cruz sólo aquellos requisitos que el relato cumple:

1- El relato posee título conceptual que alude al contenido del relato	
2-El título de fantasía es pertinente con lo relatado	
3-El tema del relato se refiere a prácticas pedagógicas	
4-El autor está presente en el relato	
5-El relato presenta el contexto y los protagonistas de la experiencia (incluido el autor)	
6-El relato plantea uno o varios problemas pedagógicos	
7-El relato plantea cuestionamientos e interrogantes para la intervención	
8-El relato profundiza en cómo lo hizo (aporta detalles a la trama)	
9-El relato presenta logros o aciertos de la experiencia pedagógica contada	
10-El relato muestra obstáculos o dificultades ocurridas durante la experiencia	
11-El relato desarrolla una historia pedagógica (qué pasó): 1. Había una vez..., 2. Pero un día..., 3. Y desde entonces...	
12-El relato muestra qué le pasó al autor con eso que pasó	
13-La extensión del relato es suficiente para contar la historia	
14-El relato es interesante, intriga y atrapa al lector	
15-La lectura del relato emociona y conmueve al lector	
16-El relato utiliza recursos estilísticos que lo enriquecen	
17-La lectura del relato provoca al lector inquietudes y preguntas pedagógicas	

Una vez completado este protocolo, se podrá determinar que se trata de:

- Un *relato a retrabajar*: muestra una escasa cantidad de ítems y necesita una edición pedagógica fuerte.
- Un *relato casi publicable*: el protocolo tiene casi todos los requisitos señalados y necesita una edición pedagógica moderada.
- Un *relato publicable*: todos los requisitos –o la mayoría de ellos– aparecen señalados y puede ser publicado.

CAPÍTULO 5

Reflexiones finales

En este capítulo me interesa recuperar algunos desarrollos y dejar planteadas discusiones, inquietudes y posibles aportes respecto de la producción de saber pedagógico y las modalidades de formación docente que tienen lugar en el marco de colectivos y redes de educadores autores y lectores de relatos pedagógicos. Mediante la reconstrucción de la experiencia de la “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas”, en marcha desde el año 2010 en el marco de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, me propuse en este trabajo estudiar el dispositivo de *documentación narrativa de experiencias pedagógicas* al ser desarrollado en un proceso de organización y trabajo *en red*, con el propósito de construir aportes para su redefinición luego de haber transitado una experiencia de más de dos años de investigación y de trabajo colaborativo entre diversos actores pedagógicos.

Para ello, en el Capítulo 1 recuperé los aportes del enfoque (auto)biográfico y narrativo en educación y algunos desarrollos de perspectivas cualitativas e interpretativas de investigación en ciencias sociales y educación, que fueron centrales para esta investigación. Puntualmente, me centré en aquellas discusiones teórico-metodológicas que aportaron a la reflexión sobre la implementación del dispositivo de documentación narrativa en red. Acudí, de este modo, a debates sobre la producción de saber pedagógico y sus modos de validación; a algunas reflexiones sobre la relación entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la narrativa y la formación, entre la experiencia y la formación, discusiones que me ayudarían a encontrar aportes fértiles para el trabajo que emprendí. ¿Qué puede aportar en términos formativos, la construcción de un relato acerca de la experiencia?, ¿qué puede aportar la narrativa en la sistematización, reflexión y producción de saber pedagógico?, ¿es posible producir un “nuevo lenguaje” para la pedagogía en términos de un lenguaje de la experiencia? La investigación (auto)biográfica y narrativa me ofreció elementos significativos para abordar estas cuestiones y para desarrollar el estudio de las

acciones de formación y de intervención en el debate educativo promovidas por la Red.

También, me propuse reconstruir parte de mi propia experiencia de investigación y los interrogantes que fueron orientando el trabajo. Por ello, una de las decisiones metodológicas centrales para el desarrollo de la tesis fue adoptar un registro narrativo para dar cuenta del proceso de investigación. La estructura narrativa pretendió sistematizar mi propia búsqueda de las interrelaciones, significados e interpretaciones así como también plantear las inquietudes, dificultades y obstáculos que me fui encontrando y construyendo a lo largo del trabajo de investigación y participación de la Red. En este sentido, la posición y la voz como investigadora se fueron convirtiendo en aspectos centrales a atender. Pero, ¿cómo la experiencia personal de participar como coordinadora de la red y de llevar adelante una investigación se articularían y se tensionarían, a su vez, en el marco de una experiencia colectiva, como lo es la Red? El desafío fue construir otra voz, otro “yo” como investigadora para contar el relato de la historia de la investigación. El registro narrativo pretendió, a su vez, dar cuenta de que “haber estado ahí” me ha permitido una particular lectura de la experiencia, de los sentidos, de los saberes que fueron circulando (algunos de ellos se documentaron y se publicaron a través de los relatos de experiencias), de las relaciones que se iban entramando entre los Nodos y con otras redes, y de lo complejo que ha resultado llevar adelante una experiencia co-participada y plural entre diversos actores del campo pedagógico, como la que emprendimos.

Pero, frente a la decisión de conformar e investigar una red de producción colectiva y co-participativa de saberes, resultaba preciso además preguntarme sobre las condiciones necesarias para posibilitar y habilitar este encuentro entre los diferentes sujetos de conocimiento que nos reuníamos en torno de la Red. Haber adoptado una modalidad de *investigación-formación-acción* no remite sólo a una cuestión metodológica de la investigación, sino que constituye un posicionamiento como investigadora y da cuenta de la perspectiva de trabajo que el Grupo Memoria viene construyendo. En este sentido, recupero la centralidad que adquirió –a lo largo de la investigación– el desarrollo de instancias de retroalimentación con el equipo de investigación y con el equipo de docentes y coordinadores de la Red. Allí, tanto las diferentes acciones promovidas de manera

conjunta (los procesos de formación al interior de los colectivos de docentes narradores, las actividades de publicación y circulación de relatos, la participación en iniciativas de otras redes, los procesos de documentación narrativa emprendidos por los coordinadores) como las hipótesis interpretativas que iba construyendo desde mi investigación, se ponían en tensión y eran objeto de reflexión en instancias conjuntas con dichos actores. En este sentido, mi trabajo y participación en la Red ha sido parte de la investigación y objeto de reflexión permanente. Preguntar, observar, documentar, analizar, volver a preguntar y continuar escribiendo y re-escribiendo: todas esas actividades fueron sucediéndose dentro de la investigación, pero sin “irme” para después “volver” al campo. Estuve allí, participando en las reuniones de la Red, en la toma de decisiones, en los intercambios por correo electrónico, en los encuentros en los Nodos, tomando registros de campo, haciendo entrevistas, organizando actividades, convocando a otros docentes, conversando en los Ateneos y participando en sus definiciones y en las posteriores reflexiones y sistematizaciones. ¿En qué medida participar de la experiencia podría ser al mismo tiempo una posibilidad para reflexionar, interpretar, resignificar esa misma experiencia? Es decir, la inquietud que se planteaba era si haber participado como coordinadora de la Red me permitió desarrollar una mirada particular, un proceso reflexivo y un trabajo de formación. En este sentido, fue necesario ampliar la idea de investigación: no consistió sólo en acercarse a la experiencia en cuestión, sino que se trató de un acercamiento *desde y en la experiencia*. A partir de esta perspectiva, las reflexiones y decisiones metodológicas han sido concebidas como parte de un camino de investigación y no como respuesta a un método que pudiera “encorsetar” el desarrollo de la misma.

La propuesta del Grupo Memoria de sostener un trabajo permanente de “experimentación metodológica” genera desafíos teórico-metodológicos sobre los cuales continuaremos profundizando al interior del equipo: en este caso, parte de la investigación se orientó a explorar el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas, el cual se volvió objeto de revisión, de estudio, de reflexión al mismo tiempo que iba siendo desplegado en una experiencia colectiva: la Red.

Al centrar mi estudio en indagar la conformación de colectivos y redes de docentes en torno de la reconstrucción narrativa de sus experiencias pedagógicas, me fue indispensable describir integralmente en el Capítulo 2 los momentos del

itinerario que propone el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Por ello, y a los fines de este trabajo, me detuve en los momentos de *circulación y publicación* de relatos pedagógicos producidos en el marco de dicho dispositivo. Estos momentos no sólo se orientan a sentar las bases para la agrupación y la vinculación entre docentes en modalidades colectivas sino que, además, la conformación de colectivos y redes es uno de los resultados y propósitos centrales del dispositivo en cuestión.

Por eso, el interés por estudiar la publicación y circulación de los relatos pedagógicos escritos por docentes y coordinadores en el marco de la Red, se apoyaba, por un lado, en que eran los momentos del itinerario de trabajo que no habían sido estudiados aún con mayor profundidad por parte del equipo de investigación. Y, por otro, porque los momentos mencionados ofrecían la posibilidad de dar impulso a formas de organización colectiva en la que los docentes sean reconocidos como productores de saber pedagógico y de sus propios recorridos formativos. A lo largo del trabajo desarrollado con la Red pudimos advertir que los colectivos y redes se configuraban como ámbitos fundamentales para la circulación especializada de los saberes producidos y la discusión sobre las “reglas de juego” de recepción de los mismos.

Como se desplegó en el capítulo 4, las actividades de publicación y circulación emprendidas por la Red fueron entendidas como instancias tanto de formación como de intervención en el debate pedagógico a través de la disposición pública de documentos narrativos escritos por los docentes. Por lo cual me interesó indagar allí sus posibles aportes a la revisión y redefinición del dispositivo de documentación narrativa y dar cuenta de la complejidad y los desafíos que supone generar y promover la recepción y circulación en ámbitos especializados. En la tesis esta necesidad de revisar y repensar el dispositivo no se planteó desde una mirada exclusivamente teórico-metodológica sino que éste se vio interpelado a través del desarrollo mismo de la experiencia de la Red.

Como posibles aportes a la redefinición del dispositivo me interesa señalar, en primer lugar, que la “formación en red” desarrollada en el marco de la experiencia investigada ha asumido características peculiares: el despliegue del itinerario de trabajo de la documentación narrativa se fue configurando de modo diferente a los procesos desarrollados en el marco de proyectos y experiencias

anteriormente coordinados por el Grupo Memoria. Como desarrollé en el capítulo 4, se llevó adelante un proceso particular de documentación narrativa que ha permitido sostener de manera paralela procesos de indagación, registro y reflexión en torno de experiencias pedagógicas de docentes en diversos colectivos anclados en nodos, y procesos de documentación pedagógica de las experiencias formativas y de acompañamiento de los coordinadores de dichos colectivos. Esto permitió pensar la formación como un trabajo *en red*, marcado por la confluencia de perspectivas, trayectorias y contextos institucionales diversos. De este modo, favoreció la reflexión sobre las condiciones de producción de saber pedagógico que se configuraban en cada uno de los escenarios institucionales: qué sucedía en los profesorados, en las instancias municipales de formación, en los sindicatos y en las universidades que participaban de la Red. Y permitió, también, atender a las peculiaridades de los docentes participantes, sus demandas e inquietudes. Todo esto dio lugar a re-pensar la formación (tanto la formación docente como la formación *en* documentación narrativa) al poner en tensión las implicancias y modalidades de organización que asume el trabajo docente y las posiciones de sujeto que los educadores asumen en el campo pedagógico respecto de la producción, validación y circulación de conocimiento.

Asimismo, la organizador en red permitió pensar la generación de articulaciones y lazos y la participación en otros espacios dedicados a la investigación (auto)biográfico-narrativa como instancias formativas: el trabajo en red dio lugar a que tanto docentes como coordinadores participaran de diversas modalidades de encuentro y de intercambio en torno de experiencias vinculadas a la producción colectiva del saber pedagógico junto a integrantes de otras redes. Es decir, el trabajo colectivo sostenido desde la Red para la construcción de vínculos y relaciones y la generación y sostenimiento de condiciones político-pedagógicas entre diversas instituciones y colectivos docentes permitió pensar dicho proceso como una instancia colectiva de formación, de producción de conocimientos y de desarrollo de otros modos de organización. El sostenimiento de espacios y dispositivos de encuentro, como fueron los Ateneos de docentes narradores y los Seminarios Itinerantes, potenció, a su vez, la publicación y circulación de los relatos de experiencias pedagógicas producidos en el marco de la red.

En segundo lugar, y como señalaba, el trabajo en red permitió volver sobre los momentos de publicación y circulación del itinerario, para repensarlos. A partir del

tránsito por la experiencia, pude advertir que la misma estructura de la Red ha funcionado como un “amparo”, en un primer momento, de la publicación de los relatos producidos al interior de los nodos. Y se ha ido configurando como un ámbito inicial de circulación de los documentos pedagógicos alcanzando a docentes, estudiantes, institutos de formación docente, escuelas e institutos de formación sindical, universidades y ámbitos de gestión del sistema escolar. Tal como he dado cuenta en el Capítulo 4, la publicación en red requirió no sólo la organización de actividades, eventos o acciones de intervención en el ámbito de lo público sino que demandó también la participación en instancias organizadas y convocadas por otras redes, organizaciones o instituciones (congresos, jornadas, seminarios, espacios de formación). Dichos espacios se fueron configurando como ámbitos de debate, no sólo acerca de los saberes y experiencias pedagógicas contenidos en los relatos sino que también se desarrollaron allí intercambios y reflexiones entre los participantes sobre los criterios de validación de los saberes pedagógicos producidos desde formas de organización colectivas y modalidades co-participadas, como son los colectivos y redes de docentes narradores.

Las dificultades que supuso la publicación de un libro que compilara los relatos de la Red ha dado cuenta de la necesaria y permanente generación de y disputa por condiciones político-institucionales, y evidenció los diversos intereses y sentidos que en torno del momento de la publicación se han ido construyendo y reconstruyendo al interior de la Red. Alejada de los sentidos que ha tenido la publicación académica, la publicación en la Red ha asumido como desafío central la generación de condiciones de recepción, lo cual ha demandado a los docentes y coordinadores participantes, reflexionar y definir los modos más pertinentes de inscribir su palabra en el espacio público, e idear formas de intervención en consonancia con este encuadre.

La publicación de los relatos en el marco de la Red adquirió relevancia como instancia de encuentro, como ocasión de apertura de canales de circulación de los relatos, y como “excusa” de movilización de los docentes. Como señalé, los Ateneos de docentes narradores y los Seminarios Itinerantes fueron las principales acciones de publicación de la Red y se centraron en organizar y generar espacios encuentro y conversación entre diversos actores del campo pedagógico. Entendidos éstos como acontecimientos, ejercieron a su vez como disparadores: se trató de espacios para el convite y la disposición de los relatos, y su posterior difusión y esparcimiento por

diversos canales, la mayoría de las veces, de la mano de los participantes allí reunidos.

De este modo, y en tercer lugar, la organización en red permitió reconocer y consolidar el *encuentro y la conversación* como dispositivos del trabajo en red. Como he desarrollado, la publicación asumió principalmente la modalidad de Ateneos de docentes narradores, y fue adquiriendo características bien diferentes a los de una publicación en papel (o virtual), donde se pierde el control no sólo sobre los caminos que toma el relato, sino sobre las lecturas que de él se hagan, sus usos o interpretaciones. Tanto para el trabajo al interior de los colectivos de narradores como para el desarrollo de Ateneos, la posibilidad de una instancia de encuentro entre perspectivas y experiencias plurales de los participantes y sus instituciones resultaron insumos fundamentales y objeto de reflexión en los procesos formativos. Y a su vez, los espacios de publicación, debate y discusión pedagógicos, donde las voces de los docentes y los relatos de experiencias fueron cobrando centralidad, permitieron la conversación entre actores pedagógicos diversos, en una instancia conjunta de intercambio, interpretación y resignificación de las prácticas y saberes mediados por el relato. De este modo, la conversación como dispositivo podría aportar a la revisión del momento de publicación y circulación de los relatos al ser entendida como parte de la generación de condiciones de recepción de los mismos ya que, concebida en estos términos, configura un encuadre específico para acercarse, disponerse, y “encarar” la lectura y la reflexión pedagógica en torno de los relatos de experiencias.

Por su parte, otra de las cuestiones que me interesa recuperar aquí es que, a partir del estudio de diversas redes pedagógicas de la región, resultó fundamental plantear en este trabajo que el debate sobre los modos de producción y validación del saber pedagógico generado desde modalidades colectivas es un punto central de la agenda de dichos colectivos: allí confluyen las perspectivas, intereses y formas de producción y validación de cada uno de los diversos actores involucrados y, a su vez, resulta necesario que todas esas perspectivas y definiciones sean discutidas y puestas en consideración. Por ello, en el Capítulo 3 recogí algunas aproximaciones y problematizaciones respecto de la emergencia y participación de los movimientos pedagógicos de docentes como un nuevo sujeto colectivo en el campo pedagógico latinoamericano. En este sentido, me interesó delinear algunas de las disputas que estas experiencias plantean en torno a la producción de

conocimiento en el campo de la pedagogía, así como también proponer un acercamiento a las propuestas e innovaciones pedagógicas que estos colectivos docentes llevan adelante en nuestra región. Estos aportes de redes regionales han sido fundamentales para reflexionar en torno del proceso de desarrollo y consolidación de la “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas”, y el gran interés por el trabajo conjunto y articulado con dichas experiencias fue una de las iniciativas centrales que desde la Red se estuvo sosteniendo en los últimos tiempos. La participación de representantes de estas redes en los Ateneos y Seminarios Itinerantes desarrollados da cuenta del interés y la importancia de sostener un trabajo conjunto.

Para finalizar, me gustaría señalar que la “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” nació frente a la necesidad de contar con espacios dedicados a la discusión pedagógica entre pares; ante la escasez de instancias de trabajo articulado entre actores pedagógicos diversos; y por el interés de discutir y problematizar la formación docente y, en especial, revisar dónde, en qué espacios o instancias podrían estar desarrollándose procesos formativos y de producción de saber pedagógicos entre educadores. Se propuso conformar un espacio al interior de la Facultad de Filosofía y Letras/UBA que albergara a docentes, investigadores, becarios, estudiantes y actores comunitarios preocupados por la indagación de las prácticas educativas y la intervención en el debate pedagógico desde la voz y la experiencia de los docentes. Como he desarrollado en el Capítulo 4, el proceso de institucionalización de las relaciones de la Red a través de un programa de extensión universitaria planteó tensiones vinculadas a las posiciones de los sujetos en el campo pedagógico y puso sobre la mesa las diversas demandas e intereses de cada uno de los Nodos, y a la vez, explicitó las dificultades y disputas que planteaba el desarrollo de un proceso de organización colectiva frente a las reglas de juego y la cultura institucional universitaria.

El trabajo de la Red se propuso delinear un *otro* mapa de la formación docente y la investigación pedagógica, para pensarlas de manera ampliada más allá de las definiciones, regiones o jurisdicciones “oficiales” en que se organiza y gobierna la educación y de las políticas de conocimiento hegemónicas en el campo educativo. Este mapa nos ha permitido trazar nuevos territorios de la formación docente y visibilizar otros actores colectivos que se desempeñan como protagonistas en procesos formativos y de producción de saber pedagógico desde

modalidades co-participativas de trabajo entre docentes. En relación a esto, vale recuperar los aportes y recaudos desplegados en el Capítulo 1: el trabajo de la Red, como modalidad participativa de investigación-formación-acción, demanda construir e incorporar a los dispositivo de trabajo criterios de validez específicos para la producción de saber pedagógico. Esta es una de las tareas centrales a emprender y sobre la cual continuar profundizando, ya que resulta fundamental que el saber pedagógico reconstruido a través de relatos de experiencia pueda conversar con otras formas de saber o de conocimiento educativo también disponibles en el campo educativo y social. Dichos criterios, como he desarrollado, serán diferentes a los de la ciencia social convencional (los cuales suelen demandar de una norma o pauta externa al investigador, de objetividad y neutralidad, con exigencias de despersonalización pero también control y explicación). Por eso, los procesos de validación que tienen lugar desde espacios colectivos del campo pedagógico podrían concebirse como la posibilidad de establecer acuerdos o reglas de juego para que las producciones puedan conversar, sin caer en una mirada colonial que asuma y sostenga que ciertos saberes pueden ser hablados en términos de otros. Estos acuerdos estarían, más bien, orientados a que la producción de saber pedagógico sea relevante, significativa, que permita reconceptualizar los problemas, comprender la realidad para poder transformarla.

El desafío que queda planteado para el trabajo en la Red, entonces, es poder entablar una conversación que permita a los diversos actores que confluyen en su interior desarrollar procesos formativos en los que se revisen, profundicen y reediten conceptualizaciones y perspectivas a través de la indagación, la escritura, la reflexión y el debate pedagógico en torno de relatos de experiencias escritos por los propios docentes y, que, fundamentalmente, en ese proceso de visitar las formas a través de las cuales entendemos, damos sentido, construimos y nombramos las prácticas docentes y de investigación pedagógica, podamos transformarlas.

BIBLIOGRAFÍA

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

Alliaud, Andrea, (2006). “Experiencia narración y formación docente”, en: Revista Educación y Realidad, vol. 31 (1), Porto Alegre.

Alliaud, Andrea y Suárez, Daniel (coords.), (2011). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras/UBA y CLACSO.

Álvarez Gallego, Alejandro, (2003). “La pedagogía y las ciencias: historias de una relación”, en: Zuluaga, Olga y otros, *Pedagogía y Epistemología. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Anderson, Gary, (2001). “Hacia una participación auténtica: deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación”, en: Narodowski, Mariano y otros. (eds.), *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires: Temas/Fundación Gobierno y Sociedad.

Anderson, Gary y Herr, Kathryn, (2007). “El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos”, en: Sverdlick, Ingrid (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 47-69). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Apple, Michael, (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós-MEC.

Apple, Michael, (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Arnaus, Ramei, (1995). “Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica” en: Larrosa, Jorge y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 61-78) Barcelona: Laertes.

Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de Jujuy, (2009). “Didáctica de la investigación educativa en la formación docente”, en: Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela, *Investigación educativa y trabajo en red. Debates y proyecciones* (pp. 130-143). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Awad, Myriam, (2002). “Ser y hacer con otros”, en: Universidad Pedagógica Nacional, *Memorias. III Encuentro iberoamericano de colectivos escolares y redes de maestros que hacen investigación desde su escuela* (pp. 121-122). Santa Marta: Universidad Pedagógica Nacional.

Batallán, Graciela, (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.

Boada Mercedes y otros, (2011). “La formación de maestros como asunto de la Expedición Pedagógica”. VI Congreso Iberoamericano de Colectivos escolares y Redes de Maestras/os que hacen Investigación desde la Escuela, Córdoba, Argentina, 17-22 de julio de 2011, (paper). Disponible en: http://www.colectivoeducadores.org.ar/cd_6to_encuentro/_pages/pdf/eje_2/pdf_2_colombia/C020.pdf

Bolívar, Antonio, (2002). “‘De nobis ipsis silemus’: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4 (1), pp. 40-65. Ciudad de México. Disponible en: http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/2010/Bolivar_2002.pdf

Bolívar, Antonio, (2002b). “El estudio de caso como informe biográfico-narrativo”, en: *Revista Arbor*, vol. 171 (675), pp. 559-578. Madrid. Disponible en: <http://arbor.revistas.csic.es>

Bolívar, Antonio, (2014). “Las historias de vida del profesorado: voces y contextos”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19 (62), pp. 711-734. Ciudad de México. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC01>

Bolívar, Antonio y Domingo, Jesús, (2006). “La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual”, en: *Forum: Qualitative Social Resarch*, vol. 7 (4), art. 12. Berlin. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>

Cardelli, Jorge, (2009). “Prólogo”, en: Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela, *Investigación educativa y trabajo en red. Debates y proyecciones* (pp. 9-12). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen, (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela, (2009). *Investigación educativa y trabajo en red. Debates y proyecciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean, (1995). “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en: Larrosa, Jorge y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp. 11-60) Barcelona: Laertes.

Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean, (2000). *Narrative Inquiry. Experiencie and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Contreras, José, (2010). “La experiencia y la investigación educativa”, en: Contreras José y Pérez de Lara, Nuria (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-85). Madrid: Morata.

Delory-Momberger, Christine, (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: CLACSO-Facultad de Filosofía y Letras/UBA.

De Souza, E. Clementino, (2010). "Modos de narración y discursos de la memoria: biografización, experiencia y formación", en: Passeggi, María C. y de Souza, E. Clementino (coords.), *Memoria docente, investigación y formación*. (pp 153-172) Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/UBA.

Dewey, John, (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

Duhalde, Miguel, (2008). "Investigación desde la escuela", en: *Revista Novedades educativas*, año 20, (209). Buenos Aires: Novedades Educativas. (pp 71-79).

Duhalde, Miguel y otros, (2009). "El Colectivo y las redes de investigación como formas alternativas para la organización de la formación y el trabajo docente", en: *Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela, Investigación educativa y trabajo en red. Debates y proyecciones* (pp. 21-32). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Fals Borda, Orlando, (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina (antología)*. Bogotá: CLACSO/Siglo del Hombre Editores.

Feldman, Daniel, (2011). "Imágenes en los relatos sobre la experiencia docente", en: Alliaud, Andrea y Suárez, Daniel (coords.), *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente* (pp. 139-158). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/UBA y CLACSO.

Fernandes, B. Mançano, (2005). "Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais", em: *Revista OSAL* año VI, n° 16, pp. 273- 283. Buenos Aires: CLACSO.

Gantiva, Jorge, (1984). "Orígenes del Movimiento Pedagógico", en: *Revista Educación y Cultura*, (1), pp. 13-17 Bogotá: FECODE-CEID.

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

Geertz, Clifford, (1994). "Géneros confusos: la reconfiguración del pensamiento social", en: *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. (93-116) Buenos Aires: Paidós.

Geertz, Clifford, (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

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

Giroux, Henry, (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Gluz, Nora y otros., (2008). "Movimientos sociales, educación popular y escolarización 'oficial'. La autonomía 'en cuestión'". Jornadas internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mar del Plata, 26-28 septiembre de 2008 (paper).

Goodson, Ivor, (1998). "Contar cuentos", en: McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. (pp. 260-273) Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Gudmundsdottir, Sirgun, (1998). "La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos", en: McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. (pp 52-71) Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Larrosa, Jorge, (2000). *Pedagogía profana. Estudio sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Larrosa, Jorge, (2003). "La experiencia y sus lenguajes", Seminario internacional La formación docente entre el siglo XIX. Teatro Nacional Cervantes, 28 y 29 de noviembre de 2003. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal, (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Lechner, Elsa, (2011). "Del encantamiento al desencanto: recorriendo las esquinas de la investigación biográfica desde mi experiencia", en: Serrano, Jose. y Ramos, Juan M. (orgs.), *Trayectorias: biografías y prácticas* (pp. 21-42). Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez, María C. (2006). "La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento". *Educere*, vol.10, (33). pp. 243-250. Disponible en:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200005&lng=es&nrm=iso

Martínez Boom, Alberto, (2004). "Hacia un atlas de la pedagogía en Colombia", en: *Revista Alternativas*, vol. 9 (35-36), pp. 171-184. Universidad Nacional de San Luis. Disponible en:

<http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1LGCZ5S06-BV1GZ1-1L0>.

Martínez Boom, Alberto y Peña Rodríguez, Faustino, (2009). *Instancias y Estancias de la Pedagogía. La Pedagogía en movimiento*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.

Martínez Boom, Alberto; Unda Bernal, María y Mejía, Marco, (2003). *El itinerario del maestro de portador a productor de saber*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

McEwan, Hunter, (1998). "Las narrativas en el estudio de la docencia", en: McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 236-259). Buenos Aires: Amorrortu.

Mejía, Marco, (2006). *Educación(es) en la(s) Globalización(es)*. Bogotá: Editorial Desde Abajo.

Messina, Graciela y Quinceno, Humberto, (2003). *Expedición Pedagógica Nacional. Evaluación internacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Nóvoa, Antonio, (2003). "Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de 'nuevas' historias de la educación", en: Popkewitz, Thomas., Franklin, Barry y Pereyra, Miguel

(comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (pp 61-84). Barcelona: Pomares Corredor.

Ouviña, Hernán, (2007). "Hacia una política prefigurativa. Algunos recorridos e hipótesis en torno a la construcción del poder popular", en: Mazzeo, Miguel y otros, (coords.) *Reflexiones sobre el poder popular* (pp. 163-192). Buenos Aires: El Colectivo.

Palti, Elías, (1998). "Giro lingüístico e historia cultural", en: Palti, Elías, *Giro lingüístico e historia cultural*.(pp.19-168) Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Passeggi, María, (2010). "Escrituras de sí: presión institucional y seducción autobiográfica", en: Passeggi, María y de Souza E. Clementino (coords.), *Memoria docente, investigación y formación*. (pp. 173-206) Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/UBA.

Passeggi, María y de Souza E. Clementino (coords.), (2010), *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: Filosofía y Letras/UBA.

Popkewitz, Thomas, (1994). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.

Ricoeur, Paul, (1994). *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: Docencia.

Red DHIE, (2009). "El colectivo y las redes de investigación como formas alternativas para la organización de la formación y el trabajo docente", en: Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela, *Investigación educativa y trabajo en red. Debates y proyecciones* (pp. 21-32) Buenos Aires: Novedades Educativas.

Ricoeur, Paul, (1995). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.

Ricoeur, Paul, (2001). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rivas Flores, Ignacio, (2007). "Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento", en: Sverdlick, Ingrid (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 111-145). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Rivas Flores, Ignacio, (2009). "Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa" en: Rivas Flores, Ignacio y Herrera Pastor, David. (coords.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp 17-36) . Barcelona: Octaedro.

Rodríguez, Abel, (2002). "El movimiento pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía", en: Rodríguez, Abel y otros (comp.), *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades* (pp. 15-60), Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Saccomano, Guillermo, (2011). *Un maestro*. Buenos Aires: Planeta.
- Santos, Boaventura de Sousa, (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Santos, Boaventura de Sousa, (2008). *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*, Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSN).
- Sautu, Ruth, (1999). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Sebastián, Jesús, (2000). “Las redes de cooperación como modelo organizativo y funcional para la I+D”, en: *Revista Redes*, 7 (15), pp. 97-111. Bernal Este: Universidad Nacional de Quilmes.
- Seoane, José; Taddei, Emilio y Algranati, Clara, (2010). “Principios y efectos de los usos recientes del término ‘movimiento social’. A propósito de las ‘novedades’ de la conflictividad social en América Latina”. II Jornadas de Problemas Latinoamericanos. Movimientos Sociales, Procesos Políticos y Conflicto Social: Escenarios de disputa, Córdoba, Argentina, 18-20 de noviembre de 2010 (paper).
- Suárez, Daniel H., (2005). “Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela”, en: *Escuela: producción y democratización del conocimiento* (pp. 79-87), Primer seminario-taller internacional de educación, Ciudad de Buenos Aires, del 2 al 4 de junio de 2005. Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Suárez, Daniel H., (2006). “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares”, en: *Entre Maestros*, vol. 5 (16), pp. 73-87. México: Universidad Pedagógica Nacional de México.
- Suárez, Daniel H., (2007). “Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares”, en: Sverdllick, Ingrid (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 71-110). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Suárez, Daniel H., (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 doctoral). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Suárez, Daniel H., (2010). “Historia y prospectiva crítica del pensamiento pedagógico latinoamericano” [Curso Virtual de Posgrado, Cátedra Florestan Fernandes], Campus Virtual de CLACSO.
- Suárez, Daniel H., (2011). “Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar”, en: Alliaud, Andrea y Suárez, Daniel H. (coords.), *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. (pp. 93-137) Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/UBA y CLACSO.

Suárez, Daniel H., (2013). "Movimientos pedagógicos de docentes en torno a los saberes escolares". Concurso para el cargo de Profesor Regular Asociado, Cátedra "Educación II - Análisis sistemático de los sistemas de educación formal y no formal", Departamento de Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Suárez, Daniel H., (2014). "Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión", en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIX (62) pp 763-786. Ciudad de México. Disponible en:

<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART62005&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v19/n062/pdf/62005.pdf>

Suárez, Daniel H. y Argnani, Agustina, (2011). "Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas", en: *Revista Educação e Contemporaneidade*, vol 20 (36), pp. 43-56. Salvador: Universidade do Estado da Bahia-UNEB/Departamento de Educação.

Suárez, Daniel H.; Ochoa, Liliana y Dávila, Paula, (2004). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Módulo 1 "Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica" y Módulo 2 "La documentación narrativa de experiencias escolares". Buenos Aires: MECyT / OEA.

Suárez, Daniel H.; Ochoa, Liliana y Dávila, Paula, (2005). "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas", en: *Revista Nodos y Nudos*, vol. 2 (17), pp. 16-31. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional

Suárez, Daniel H.; Ochoa, Liliana y Dávila, Paula, (2007). "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de la formación", en: *In-fancia. Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat*, n° 103, pp. 37-40. Barcelona.

Tamayo Valencia, Alfonso, (2006). "El Movimiento Pedagógico en Colombia. Un encuentro de los maestros con la Pedagogía", en: *Revista HISTEDBR*, n° 24, pp. 102-113. Campinas.

Tapia, Luis, (2008). "Movimientos sociales, movimientos societales los no lugares de la política", en: Tapia, Luis, *Política Salvaje*. La Paz: Coediciones CLACSO, Muela del Diablo, Comunas.

Unda Benal, María, (2002). "La experiencia de Expedición Pedagógica y las redes de maestros: ¿otros modos de formación?", en: *Perspectivas*, UNESCO, vol. XXXII (3). Disponible en:

<http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/123s/undas.pdf>

Unda Bernal, María y Guardiola, Aroldo, (2008). "Una década de Expedición Pedagógica", en: *Revista Novedades Educativas*, edición 209, pp. 78-81. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Unda Bernal, María y Martínez Boom, Alberto, (2002). “Lugar, redes y saberes: hacia un movimiento pedagógico y cultural en Iberoamérica”, en: Universidad Pedagógica Nacional, *Memorias. III Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela* (pp. 15-30). Santa Marta, Colombia.

Unda Benal, María y otros, (2001). *Huellas y Registros. Expedición Pedagógica Nacional*, Tomo 3. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Unda Bernal, María y otros, (2001b). “Expedición Pedagógica Nacional: Una experiencia de movilización social y construcción colectiva de conocimiento pedagógico”, en: *Revista Nodos y Nudos*, vol. 2 (10) pp2-14. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Universidad Pedagógica Nacional, (2002). *Memorias. III Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela*. Santa Marta, Colombia.

Vezub, Lea, (2002). “Los residentes en acción. Las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magisterio”, en: Davini, María C. (coord.), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.

Williams, Raymond, (1997). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

Zuluaga, Olga y otros, (2003). “Educación y pedagogía: una diferencia necesaria”, en: Zuluaga, Olga y otros. (coord), *Pedagogía y epistemología* (pp 21-40) Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.