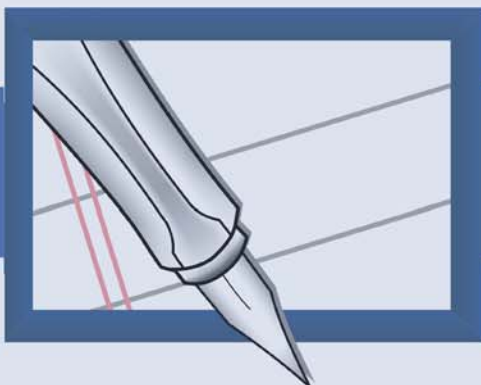




COLECCIÓN DE MATERIALES PEDAGÓGICOS

DOCUMENTACIÓN NARRATIVA
DE EXPERIENCIAS
Y
VIAJES PEDAGÓGICOS



Fascículo 3

**¿Cómo documentar narrativamente
experiencias pedagógicas?**



Proyecto CAIE
Instituto Nacional de Formación Docente
Ministerio de EDUCACIÓN,
CIENCIA y TECNOLOGÍA
de la NACIÓN ARGENTINA



**LABORATORIO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**
Buenos Aires

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

Ministro de Educación

Lic. Daniel Filmus

Secretaría de Educación

Lic. Juan Carlos Tedesco

Subsecretaría de Calidad y Equidad

Lic. Alejandra Birgin

Instituto Nacional de Formación Docente

Dirección Ejecutiva

Lic. María Inés Vollmer

Área de Desarrollo Institucional

Prof. Marisa Díaz

Equipo Nacional CAIE

Lic. Elizabeth Barrios

Lic. Mariela Paesani

Prof. Nora Solari

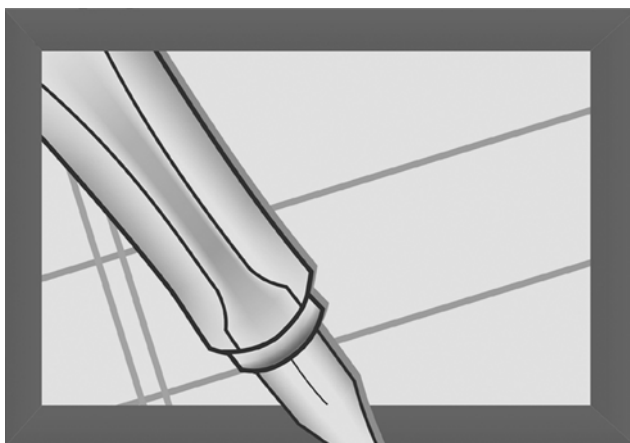
Laboratorio de Políticas Públicas -Buenos Aires-
Argentina

Dirección

Emir Sader - Pablo Gentili

Coordinación de Áreas y Proyectos

Programa de Documentación Pedagógica y Memoria Docente
Daniel Suárez



**DOCUMENTACIÓN
NARRATIVA
DE EXPERIENCIAS
Y
VIAJES PEDAGÓGICOS**

Fascículo 3

**¿Cómo documentar narrativamente
experiencias pedagógicas?**



COLECCIÓN DE MATERIALES PEDAGÓGICOS

Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente

Dirección

Daniel Hugo Suárez

Coordinación Académica

Lili Ochoa De la Fuente

Coordinación Ejecutiva

Paula Dávila

Coordinación de Proceso

Gabriel Roizman

Cecilia Adriana Tanoni

Asistencia de Coordinación

Marcela Marguery

Silvia Mónica Mateo

María Eugenia Poggio

Verónica Travi

Diseño y Programación del Sitio Web

Georgina Mainini

Asistencia de Logística

Manuel Hugo Suárez

Autoría del Fascículo 3

Lili Ochoa De la Fuente

Daniel Hugo Suárez

Se permite la reproducción de este material
con expresa cita de la fuente y sus autores.

Este fascículo se terminó de imprimir
en el mes de junio de 2007, en *Siglo XXII*,
libreriasiglo22@yahoo.com, Tel.: 4372-4145
Tte. Gral J. D. Perón 1327
Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Índice

	Páginas
Presentación general de la Colección de Materiales Pedagógicos	4
Presentación del Fascículo 3	6
¿Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas? Criterios metodológicos, diseño y gestión del dispositivo colectivo de trabajo pedagógico	7
Los colectivos docentes, una comunidad de prácticas y discursos	7
Sentidos e inscripciones de la indagación pedagógica	11
Criterios metodológicos del dispositivo de documentación narrativa	16
Condiciones de posibilidad político institucionales y técnico operativas	17
Las mesas de trabajo, sitios de producción pedagógica	20
Fabricar tiempo, invitar	22
Itinerario del dispositivo de la documentación narrativa	29
Bibliografía	35

Presentación general de la Colección de Materiales Pedagógicos

La *Colección Materiales Pedagógicos* de la **Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicos** está dirigida a informar teóricamente, orientar metodológicamente y proponer estrategias y sugerencias operativas para el trabajo de los 241 coordinadores de **Centros de Actualización de Innovación Educativa (CAIEs)** en dos de los proyectos y líneas de acción definidos por el **Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación** para esos centros. Ambos proyectos, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas por parte de docentes del país y una experiencia de viajes pedagógicos de "docentes expedicionarios" por distintos itinerarios de localidades, escuelas e instituciones culturales de las provincias, se desarrollarán durante los años 2007 y 2008, y estarán orientados a indagar, reconstruir y hacer públicos los saberes pedagógicos que producen los docentes durante y en torno de sus experiencias escolares.

Los distintos fascículos que componen la Colección Materiales Pedagógicos pretenden colaborar en el proceso de formación de los coordinadores de CAIE en esas estrategias de trabajo e indagación pedagógicas, así como brindar herramientas conceptuales y metodológicas para los procesos de coordinación y de desarrollo profesional con docentes que ellos mismos desarrollarán en distintos puntos del país durante los meses subsiguientes. Todos los fascículos fueron diseñados por el **Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires (LPP)**, aunque cada uno de ellos identifica autores diversos. El equipo de investigadores y profesionales de ese Programa estará a cargo, asimismo, del diseño y coordinación del proceso de formación y entrenamiento de los coordinadores de CAIE para ambos proyectos y de la asistencia y asesoramiento permanentes durante el desarrollo de las respectivas acciones. Esta participación activa del Programa a lo largo de los procesos de trabajo pedagógico desplegados por los coordinadores de CAIE con los docentes de todo el país, hará posible el eventual rediseño de la Colección y la incorporación de nuevos fascículos ante la emergencia de nuevos problemas y cuestiones. Los fascículos previstos para la Colección Materiales Pedagógicos son los que siguen:

Fascículo 1. ¿Qué publican los docentes? Documentos Pedagógicos Narrativos. Selección de cinco documentos narrativos escritos por docentes de diversos niveles educativos del sistema escolar y de distintas provincias del país en el marco de procesos de indagación narrativa de prácticas docentes.

Fascículo 2. ¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas? Encuadre teórico metodológico. Ensayo que presenta los conceptos teóricos, criterios metodológicos y supuestos político-pedagógicos fundamentales de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas en tanto estrategia de desarrollo curricular centrado en el saber profesional de los docentes, modalidad de formación y desarrollo

profesional entre docentes, y estrategia colaborativa de indagación interpretativa y narrativa de los mundos escolares y de las prácticas docentes.

Fascículo 3. ¿Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas? Criterios metodológicos, diseño y gestión del dispositivo colectivo de trabajo pedagógico. Ensayo que presenta detalladamente el dispositivo de trabajo de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas y que describe cada uno de los momentos de su desarrollo con el doble propósito de hacer jugar operativamente los criterios teóricos y metodológicos que informan la propuesta y de orientar el trabajo pedagógico de los coordinadores de los procesos de indagación y documentación con docentes.

Fascículo 4. ¿Cómo escribir relatos pedagógicos? Orientaciones y ejercicios para la práctica de escritura de relatos pedagógicos. Texto que reúne y organiza una serie de reflexiones y pautas de trabajo, orientaciones prácticas y sugerencias de ejercicios para colaborar en la práctica de escritura de relatos pedagógicos que llevarán a cabo los colectivos de docentes involucrados en el proyecto de documentar narrativamente experiencias pedagógicas que los tuvieron como protagonistas en sus escuelas.

Fascículo 5. Manual del Coordinador CAIE. Primera Parte. Manual operativo que identifica, enumera y describe los momentos y tareas a realizar por los coordinadores de CAIE, a partir del Primer Encuentro Nacional de Formación hasta los Encuentros Provinciales, a través de estrategias de trabajo presencial y del Sitio Colectivo Virtual (Web) diseñado y desarrollado por el Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente del LPP para la coordinación a distancia del proyecto.

Fascículo 6. ¿Cómo editar pedagógicamente los relatos narrativos? Orientaciones y ejercicios de la práctica de edición pedagógica de relatos. Texto que presenta y sistematiza un conjunto de reflexiones y pautas de trabajo, orientaciones prácticas y sugerencias de ejercicios para contribuir en las prácticas de edición pedagógica de relatos de experiencias escolares escritos por docentes que desarrollarán los coordinadores de CAIE junto con los autores en el marco del proyecto.

Fascículo 7. Manual del Coordinador CAIE. Segunda Parte. Manual operativo que presenta, ordena y caracteriza los momentos y tareas a realizar por los coordinadores de CAIE, a partir de los Encuentros Provinciales hasta la publicación de los relatos producidos por los docentes. Desarrolla algunas estrategias de edición pedagógica y una serie de criterios de publicación a través de encuentros presenciales y del sistema de información y comunicación del proyecto.

Fascículo 8. Manual del Coordinador CAIE. Tercera Parte. Manual operativo que prevé y planifica los momentos y tareas a realizar por el coordinador de CAIE para el diseño colectivo de estrategias y actividades pedagógicas para la producción de itinerarios a través de “viajes pedagógicos” y la respectiva documentación y publicación de sus producciones.

Fascículo 9. Publicación de un corpus de documentos narrativos de experiencias pedagógicas producidos en el marco del proyecto por maestros y profesores de diferentes niveles educativos y de distintas provincias del país.

Presentación del Fascículo 3

El Fascículo 3, ***¿Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas? Criterios metodológicos, diseño y gestión del dispositivo colectivo de trabajo pedagógico*** es un ensayo que describe en detalle el dispositivo de trabajo de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas.

En un primer momento, este texto se adentra en los fundamentos de la propuesta de documentación, haciendo hincapié en la importancia de comprender que los relatos que escribirán los docentes narradores entremezclarán su experiencia con la pluralidad de actores y voces presentes en el mismo. Es fundamental comprender que la experiencia del que narra se inscribe en un trabajo colectivo.

Luego, profundiza en los sentidos e inscripciones de la indagación pedagógica, entendiendo que la documentación narrativa permite a los docentes, entre otras cosas, interrogarse por aspectos antes ignorados y reponer sentidos que no habían sido pensados; es decir, hace explícitos los saberes de la experiencia y permite pensarlos teóricamente. Si bien deja en claro que esta estrategia no es la única capaz de potenciar dichos procesos, la plantea como una oportunidad para que sucedan.

En un segundo momento el texto presenta algunos de los criterios metodológicos del dispositivo de documentación narrativa y detalla las condiciones de posibilidad institucional y técnico-operativas necesarias para que dicho dispositivo pueda gestionarse. Entre esas condiciones se menciona la importancia de generar instancias de trabajo colaborativo y se señalan una serie de orientaciones metodológicas y recomendaciones prácticas. Describe a los ámbitos de producción pedagógica como “mesas de trabajo” ya que permitirán el trabajo colectivo en forma presencial o virtual y a “la invitación” como un momento clave del dispositivo.

Finalmente y, a modo de cierre, se presenta el itinerario del dispositivo de la documentación narrativa. En él se señalan cinco momentos clave que no implican una dirección única y una sucesión necesaria, sino más bien, un modelo que señala espacios por dónde es conveniente transitar durante el proceso de documentación narrativa de experiencias pedagógicas.

¿Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas?

Criterios metodológicos, diseño y gestión del dispositivo colectivo de trabajo pedagógico

"...el relato está presente en todos los tiempos, todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos tienen sus relatos y muy a menudo esos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta: el relato se burla de la buena y de la mala literatura, internacional, transhistórico, transcultural, el relato está allí como la vida"
Roland Barthes

Los colectivos docentes, una comunidad de prácticas y discursos

Los educadores sabemos de la intensidad y diversidad de la vida en las escuelas. Muchos, seguramente más de una vez, nos habremos tentado por retener, como en una estampa o un clip, algún suceso, acontecimiento o un conjunto de ellos, que permitieran mostrar en un instante toda esa pluralidad de personas, objetos, historias, amores y desengaños que habitan, traman y le dan un tono y dinamismo irrepetibles al mundo escolar. Muchas veces, también, casi todos nos habremos detenido ante la dificultad de la tarea, como si se tratara de algo imposible e inalcanzable, como si nuestro ojo y nuestra pluma no estuvieran preparados para sintetizar tanta variedad y policromía, tantas voces y matices. Si el escritor argentino Roberto Arlt, allá por la década del '30, hubiera decidido relatar una crónica escolar para sus Aguafuertes, tal vez le hubiesen bastado pasar un par de horas en la cotidianeidad de una escuela y todo el despliegue de su genio literario para darnos a conocer en un escrito una versión de lo que sucedió allí. Posiblemente, en su relato habría escrito cosas muy similares a las que, décadas más tarde, en otra geografía y con otro método, escribiría, de un modo también bello e intrigante, Philip Jackson en su difundido libro *La vida en las aulas*.

¿Pero qué sucede cuando, en lugar de un etnógrafo o un literato, son los docentes y formadores los que son interpelados para que nos pinten esas aguafuertes acerca de lo que ocurre y les ocurre en sus historias profesionales? ¿De qué manera convocarlos, motivarlos, animarlos? ¿Cómo colaborar para generar y desarrollar las

condiciones institucionales y metodológicas para que fuera posible tal escritura? ¿Cuáles son las mejores estrategias de trabajo para esta movilización intelectual y política de los docentes? ¿Cómo informarlas en tradiciones pensamiento e investigación pedagógicas que supusieran el protagonismo de los docentes escritores y conversaciones productivas entre ellos y la teoría pedagógica? ¿De qué manera validar y tornar públicos los saberes pedagógicos, las comprensiones sociales, las maneras de interpretar y actuar, que nos cuentan al ras de sus relatos de escuela? Ciertamente, desde hace algunos años, un equipo de pedagogos, investigadores y docentes venimos interrogándonos en éstos términos y con ese sentido en el Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente del Laboratorio de Políticas Públicas - Buenos Aires (LPP). Desde allí, nos encontramos con maestros, profesores y directores de escuelas, institutos de formación docente y universidades de distintos lugares del país, invitándolos a producir documentos pedagógicos en los que narren, con sus propias palabras y estilos, aquellas historias escolares que para ellos resulten por algún motivo pedagógicamente significativas.

Nuestra propuesta de trabajo pedagógico con docentes que narran sus experiencias escolares y que se dan a conocer mediante esos escritos siempre estuvo orientada a que los educadores se atrevan a llevar adelante unas prácticas de escritura, de indagación y de documentación pedagógicas diferentes a las que desarrollan, la mayoría de las veces de manera rutinaria y estereotipada, en el aparato escolar. Ya no se trata de la elaboración de informes para algún superior en la jerarquía burocrática del aparato escolar, tampoco del diseño de proyectos a ser presentados ante tal o cual instancia u oficina del sistema educativo, ni del llenado de planillas ni de la copia de planificaciones de aula. En cambio, les pedimos que presten atención a sus propios relatos, a sus propias formas de nombrar y contar lo que sucede en las aulas, pasillos, patios y alrededores de la escuela y, fundamentalmente, lo que les pasa a ellos (y a los alumnos, padres u otros actores escolares) como protagonistas de la acción con todo esto. Los convidamos a que se animen a escribir, revisar, tensionar, desechar y re-escribir las palabras que usan y las que no pronunciaron todavía para dar cuenta del mundo escolar que habitan, de las prácticas docentes que en él llevan a cabo y de los significados que construyen y recrean inveteradamente para dar sentido a lo que allí ocurre. Les solicitamos que se preocupen por las formas de decir o escribir tal o cual situación o proceso escolar, pero que también se dispongan a leer, escuchar, reflexionar, comentar y conversar acerca de lo que los otros docentes se atrevieron a fijar en escritura, acerca de lo que otros docentes narradores relataron con sus propias palabras y estilos, como ellos mismos, sobre sus propias vivencias pedagógicas en las escuelas o en las instituciones educativas en las que se desenvuelven. Les proponemos, en definitiva, que contribuyan a renovar el pensamiento, el discurso y el debate pedagógicos a través de

la conformación activa de un colectivo de docentes y educadores que narran, leen y discuten acerca de lo que hacen, piensan y sienten en las escuelas.

Había una vez ... hasta que un día sucedió que ... y desde entonces ... es la forma de decir de esos relatos, y en esa historia los educadores se cuentan a sí mismos y a la trama e intriga de sucesos, tiempos, lugares, sujetos, razones y acasos que hicieron a esa experiencia escolar irrepetible, única, pero comunicable, traducible a otros en clave de pedagogía. Muchas veces hemos percibido que esta invitación es asociada por los docentes, y no sólo por ellos, como algo cercano a lo doméstico, lo banal o lo ligero, más que a ciertos eventos de convocatoria colectiva consentidos en propuestas de investigación educativa, de indagación pedagógica o de formación docente. Esas señales arrojan indicios que disparan y refrescan el sentido y la continuidad de estas prácticas de indagación pedagógica entre docentes.

Esta historia colectiva deviene, entonces, de escribir particulares: los docentes narradores, escritores de relatos pedagógicos dispuestos a tomar otra posición de la que habitualmente ocupan con la escritura y sus experiencias escolares, dispuestos a ser autores de documentos pedagógicos narrativos. Maestros, profesores, directores y supervisores que en el desempeño de su oficio muestran que esta práctica de escritura de documentos pedagógicos narrativos es un gesto solidario, generoso, amigable: ofrecen a otros colegas textos en los que narran las prácticas, saberes y sentires que poseen el inapelable importe de su experiencia. Prácticas, saberes y sentires que desde las incertidumbres más secretas y los estímulos más provocadores evocan, deciden guardar, eligen olvidar y deciden contar públicamente. Pero más allá de estas decisiones personales, documentar narrativamente experiencias pedagógicas no implica un retorno inapelable a las trayectorias individuales, si bien las reglas de enunciación del dispositivo metodológico de trabajo promueven la producción de relatos desde la primera persona gramatical. En esta invitación los docentes narradores, potenciales autores de documentos pedagógicos, se descubren necesariamente con otros docentes en la escritura, la lectura, la escucha, la reflexión, el comentario, la conversación compartidos en torno a la experiencia de habitar y hacer el mundo escolar. La primera persona, del singular o pluralizada, abre el juego a la implicación del docente autor en la trama narrativa que reconstruye la experiencia pedagógica que está siendo documentada. Ratifica que este docente o aquel grupo de docentes “estuvo efectivamente allí”, amplificando la verosimilitud del relato. Pero el “yo” o el “nosotros” de uso en estas narraciones pedagógicas de ninguna manera cifran o clausuran el acontecimiento de reconstruir con la colaboración de otros experiencias que, aunque plurales y diversas, únicas e irrepetibles, son inapelablemente compartidas. Experiencias que son siempre con otros y que son dichas o escritas para otros, cercanos o lejanos de ella, pero que habitan y hacen la misma comunidad de prácticas y discursos. Experiencias pedagógicas que al ser narradas por sus protagonistas en primera persona contribuyen a transitar lo

individual, lo comunitario, lo común y lo público de la experiencia escolar, a recrear activamente el juego de lenguaje de la práctica escolar y a buscar nuevas formas de nombrar y de cualificar lo que hacen, sienten y piensan los docentes.

En efecto, aun en los casos en los que los educadores se sientan aislados o desolados en su tarea, lo que hacen los docentes al ejercer su profesión en cualquier institución educativa está enlazada con las experiencias vividas y contadas por otros colegas, ahora o en otros tiempos, allí o en otro lugar. Indefectiblemente la propia experiencia pedagógica se sortea entre quien la nombra y la pluralidad de las presencias mudas o a viva voz de los otros colegas. Y cuánto de lo intenso del impulso de esa experiencia deviene de la compañía de esos colectivos de docentes que nos dejar ser y nombrar aquello que a nosotros mismos nos resulta inefable. La experiencia sucede, se hace y se dice o escribe entre y con los otros. Toda experiencia reconocida como propia es alterada, constitutivamente modificada, por las marcas de los otros que estuvieron allí, o que la nombraron allá, emplazada en la complicidad de lo común y sin embargo única. Nuestra experiencia de escribirlas está atravesada por los otros, por sucesos pretéritos recordados en el tiempo presente y por los ahora vividos. Hasta podríamos sospechar de las páginas completamente blancas que esperan que las palabras pasen de la memoria a la escritura: las hojas o las pantallas vacías resultan como espejos, reflejos donde mirarse otra vez, de otra manera o como si fuera la primera vez, pero siempre en compañía de otros. Siempre nos esperan cerca, al asecho, historias propias e historias prestadas, atentas y a veces en silencio, huellas leídas o escritas, recientes o del pasado. Por eso, la aventura de escribir relatos pedagógicos, de a ratos inevitablemente solitaria y decididamente silenciosa, siempre se comenta y se comparte con los otros. El docente autor, con nombre y apellido, no podrá olvidar que su relato se inscribe en las voces de un trabajo colectivo, guiños que se entremezclan en el autorizado "derecho de autor" o la emblemática frase "cada maestro con su librito". Los otros son habitantes genuinos de su relato de docente autor. Asociar como intruso al espacio construido con otros colegas sería un despropósito. Los colegas son escritores y lectores sutiles, "dan letra y lectura" a la trama de sentidos y significaciones que el autor docente entreteje y fija en su texto. En otras palabras, esta práctica de formación y producción colectiva convoca, anuncia y publica documentos pedagógicos narrativos de los miembros cercanos o desconocidos que pertenecen a lo que es de todos y no es de nadie en particular, al espacio común: la comunidad de discursos y prácticas profesionales constituida entre docentes.

Sentidos e inscripciones de la indagación pedagógica

El diseño del dispositivo de trabajo colectivo de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas se encuentra informado por principios teóricos y metodológicos de la investigación cualitativa, interpretativa, narrativa y colaborativa, de modo que sostiene resonancias con sus encuadres, aunque no los replica de manera automática. Y la enumeración no es un exceso. Entendemos que la dispersión de atributos es en sí una selección integral e interesada. Empalma sentidos que no se agotan en ninguno de los términos por separado. Si realizáramos una discriminación semántica se recortaría la mirada interpretativa que enfoca la documentación narrativa. Esta enunciación reconecta perspectivas simultáneas y complementarias justamente porque reconoce los sentidos de diversas disciplinas de conocimiento contadas en comunidades de miradas discrepantes y, por esa razón entre otras, útiles en nuestra voluntad de nombrar la indagación pedagógica. En tanto, la familiaridad con la documentación narrativa de experiencias nos resulta de percibir el ritmo de los pasos dados y que nos acercan a lo más conocido; nos es sensible su cualidad metodológica en el marco de la investigación empírico narrativa. Aun así, la lenta andadura por lo desconocido define la intención de nombrar el carácter peculiar de la documentación narrativa en una o en un par de palabras, oscureciendo la complejidad del enfoque. Censurar alguno de los calificativos resultaría insuficiente para hacernos entender y trastocaría su sentido.

Las distintas tradiciones de investigación social y educativa realizaron sus aportes y orientan la producción y recreación de esta estrategia de trabajo pedagógico. La investigación cualitativa, como dicen Connelly y Clandinin, “está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación”. Por su parte, la investigación narrativa se constituye como una “forma de conocer desde la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo contando historias”. Los mismos autores exponen: “entendemos que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación”, y se reservan el recurso de “llamar ‘historia’ o ‘relato’ al fenómeno y ‘narrativa’ a la investigación”. También, la contribución de la investigación colaborativa transcurre por una “comunidad de atención mutua” que resulta en una “unidad narrativa compartida”, una conversación y una traducción permanentes entre docentes e investigadores, pero no sólo como una modalidad de negociación para la “entrada al territorio” propuesto por la indagación, sino que se construye a partir de un lazo intenso y permanentemente recreado: la constitución de una relación “análoga a la amistad”. Por último, la referencia a la investigación interpretativa toma miradas y preguntas de un enfoque antropológico específico, aquel que presta atención a los significados puestos en juego por los actores de los diversos mundos sociales y que intenta formular el modo en que

ciertos asuntos y prácticas dan sentido a sus vidas. Como diría Clifford Geertz, una forma de interrogarnos sobre el mundo y sus actores que permite “distinguir los materiales de la experiencia humana” desplegados en situaciones singulares.

Este trabajo colectivo de formación y producción pedagógicas se inscribe en el recorrido que propició la investigación cualitativa, tal como lo hacen otras producciones textuales elaboradas desde tradiciones y estrategias que recuperan la experiencia escolar en ese marco, como pueden ser los reportes etnográficos de la vida cotidiana en las escuelas o las autobiografías profesionales de docentes que cuentan los sucesos, palabras y sentires que configuran sus vidas de los educadores. Pero en el caso de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas la intención es impulsar otro tipo de construcción del saber a través de enfoques y de modalidades específicas de indagación pedagógica. Todos estos son asuntos relevantes y presentan diferentes estados de avance e intensidad respecto de las dimensiones exploradas y los resultados que arrojan otras investigaciones de referencia directa o indirecta para la documentación narrativa. Nos referimos a estudios académicos y a propuestas de investigación acción diseñadas por los colectivos de maestros y profesores, culminados o en curso, tanto en nuestro país como en América Latina.

La indagación pedagógica del mundo escolar y las prácticas docentes no sólo se diferencia de la investigación educativa ortodoxa en términos retóricos. Los planteos teóricos proactivos y las condiciones de posibilidad necesarias para su diseño y desarrollo poseen sentidos e implicancias de posición y de disposición políticas distintas a las tradicionalmente instaladas en los programas de investigación educativa planificados y llevadas a cabo desde el mundo académico. Regulada por pautas y normas definidas por la comunidad científica y regida por criterios y lógicas académicas institucionalizadas, sólo excepcionalmente la investigación educativa convencional otorga permiso de ingreso y abre espacios participantes a los miembros de otra comunidad de prácticas y discursos, la comunidad de docentes y educadores que transitan el mundo escolar, que lo habitan a través de sus experiencias profesionales, y que lo nombran y dicen con el lenguaje de la práctica. Amparada en este tipo de indagación pedagógica, la documentación narrativa proyecta la necesidad radical de democratizar la producción, sistematización, circulación, apropiación y uso de los saberes pedagógicos en el aparato escolar cuando se involucra en circunstancias socioeducativas singulares por medio de variados dispositivos de trabajo.

Ahora bien, esta propuesta de investigación-acción-formación establece sus propios criterios de validación, credibilidad y legitimidad para construir conocimientos, así como desafía y altera algunos de los modos asentados de investigar, haciendo de esta práctica algo más accesible, genuinamente participativo y democrático. La indagación pedagógica promueve lazos de empatía, producción, diálogo y circulación

entre los saberes pedagógicos geográfica e históricamente situados y los conocimientos educativos con pretensiones de generalización, objetividad y rigurosidad del pensamiento formal. La traducción y puesta en juego entre estas miradas concurrentes de la complejidad escolar y sus actores es una de las complejas tareas a cargo de los indagadores pedagógicos. La apuesta se debate, entre otras, en cómo achicar la brecha entre circuitos distantes del campo educativo, muchas veces antagónicos, desconocidos y menospreciados, y en cómo generar condiciones y arreglos institucionales que dispongan el reconocimiento y la autorización de saberes, prácticas y sentires amparados en reglas de composición sistematizadas y determinadas por otras formas de validación efectivamente redefinidas en la comunidad profesional construida por los docentes. De este modo, la documentación narrativa de experiencias puede contribuir a enriquecer la tradición de investigación cualitativa e interpretativa en educación, ya sea a través de las diversas modalidades de investigación-acción autogeneradas y reguladas entre los docentes, o bien mediante estrategias de indagación colaborativa entre investigadores “profesionales” y docentes devenidos en investigadores de su propia práctica.

Como retomaremos más adelante, al ser convocados como escritores calificados por reconocerse su sabiduría práctica, al ser interpelados como autores legítimos de una producción pedagógica distinta a la habitual, los docentes son reposicionados y se reposicionan frente a los especialistas y los investigadores académicos. Y en este movimiento, que es al mismo tiempo cognitivo y político, abandonan el lugar de la carencia, la demanda y la subordinación frente al saber experto y comienzan a ocupar otro que ellos mismos construyen como activos sujetos de conocimiento; una posición con límites más difusos que la que imagina la ingeniería social y la racionalidad instrumental, que es difícil o imposible de anticipar y controlar desde una posición ajena a la práctica, y que tiene frente a sí las oportunidades abiertas para nombrar las cosas y asuntos del mundo escolar de otra manera. Precisamente, la potencia pedagógica de la documentación narrativa no radica en lo que prescriben o modelizan los procesos de formación que tienen lugar en su marco o los relatos narrativos resultantes de la indagación pedagógica que motoriza, sino en lo que muestra y dispara en términos pedagógicos, en sus contribuciones para ampliar los márgenes y fronteras de la imaginación y creatividad didáctica de los docentes, en los finales necesariamente abiertos que trazan los relatos de experiencias y las reflexiones, lecturas y conversaciones pedagógicamente informadas en torno de ellos.

El asunto es que la producción escrita de relatos pedagógicos resulta ser una práctica narrativa de “movilización cognitiva” entre colegas, entre pares. El poner en palabras y fijar en escritura los rasgos más etéreos y complejos del mundo escolar mediante los relatos es “darse a leer” en un texto y, al mismo tiempo, es inscribirse como miembro activo en la comunidad de prácticas y discursos pedagógicos a través de ese texto. Un texto que no renuncia a poner en juego el pensamiento pedagógico

muchas veces invisible de los docentes. Por eso se escribe. La narración de una experiencia pedagógica toma carácter testimonial a modo de crónicas y aguafuertes de un colectivo profesional, aunque no es sólo eso. Algo más sucede. Al resguardo de criterios teóricos y metodológicos específicos, el dispositivo de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas otorga a las prácticas y saberes profesionales de los docentes la posibilidad de constituirse en otras reflexiones objetivadas que toman, si así lo deciden, aportes conceptuales de investigadores o teóricos de la educación, pero que se atreven a provocar el encuentro en esta forma particular de comunidad.

Cuando los docentes autores relatan y reescriben cuantas veces sea necesario los episodios o sucesos pedagógicamente significativos de las escuelas y de las prácticas educativas en los que participaron, se detienen en lugares desconocidos que se cuestionan, se interrogan por ciertos motivos que hace rato habían abandonado, agitan rincones demasiado transitados, traen otros textos y otras palabras a la escena, reponen sentidos que no habían pensado antes o quiebran algunas certezas justamente donde el reparo era seguro. En otras palabras, piensan teóricamente y hacen explícitos el saber de experiencia, tornan su conciencia práctica en conciencia discursiva, pública y, por eso mismo, plausible de críticas, evaluaciones e interpretaciones diversas. Es entonces cuando acontece la experiencia dispuesta en relato: a través de su texto los docentes deslizan la producción de un saber pedagógico informado en su experiencia profesional, conjugan trazos de un saber del "mundo interpretado" de la pedagogía. Palabras y actitudes que tornan pasibles de cuestionar, preguntar, reformular, aquellas descripciones, comprensiones e interpretaciones que confieren a lo que sucede en las escuelas y a lo que les sucede un nosotros, una comunidad plural de diferencias pedagógicas. Los desplazamientos cognitivos que se comprometen desde la identificación y selección de los asuntos de la experiencia a relatar hasta el acontecimiento pedagógico donde el docente autor "entrega" la intriga narrativa que configura y fija su texto, dan a conocer y a leer parte de su sabiduría. Un acontecimiento que es también político, ya que entrega a la lectura pública la forma tangible e intangible de un saber pedagógico abierto por lo que da que pensar. Por todo esto, los docentes que documentan sus experiencias a través de la narrativa actúan como investigadores interpretativos, como etnógrafos de sus propios contextos pedagógicos. Esta conciencia reflexiva y colaborativa se provoca durante el proceso de indagación y ofrece la posibilidad de enlaces profesionales que se empeñan en entablar relaciones más horizontales de contribución complementaria y simétricamente productivas, simétricamente traducibles.

Quizás estas impresiones introductorias al dispositivo de la documentación narrativa sean demasiado entusiastas respecto de una práctica cultural tan natural como la de escribir relatos, que ya cuenta con un extendido tratamiento en la literatura educativa. En principio, revelamos el impulso: ¿es posible que algo valga la

pena si no se hace con entusiasmo? Por otro lado, tomarse en serio escribir, leer, escuchar y pensar alrededor de estos enigmas es compartir con otros una pasión pedagógica; composiciones que exigen quietud, desaceleración y llevan tiempo para hacerse. Pensar es hacer, es hacer algo con la conciencia, con nuestro saber, con lo que somos. Es algo en lo que creemos y necesita seguir siendo tratado: dar continuidad tanto a la indagación de sus promesas como a la de sus deudas de reflexión crítica.

No obstante, cabe resaltar que las estrategias de documentación narrativa no son las únicas que se pueden implementar con el fin de movilizar las potencialidades pedagógicas de las escuelas y de las instituciones de formación de docentes. No pretenden desplazar o reemplazar los emprendimientos pedagógicos efectivamente vigentes en ellas y, menos aún, constituirse en el nuevo paradigma redentor de la educación. Por el contrario, sus planteos teóricos y metodológicos y sus orientaciones prácticas y operativas se disponen a potenciar la creatividad pedagógica de los actores educativos en ámbitos institucionales localmente situados y, en virtud de su plasticidad metodológica, combinarse o articularse con proyectos y líneas de trabajo centrados en el desarrollo profesional de docentes, la construcción escolar del currículum o la recuperación reflexiva, sistematización, difusión y transformación de prácticas y saberes pedagógicos. Su potencial vigor político-pedagógico radica justamente en fortalecer, hacer circular y tensionar lo que los docentes, las escuelas, las instituciones de formación y otros ámbitos educativos vienen haciendo y que pocas veces, por diferentes motivos, tienen la oportunidad de ser considerado como el nudo de los esfuerzos e intervenciones en el campo. Por eso trata de tornar públicamente disponible lo que efectivamente se hace y se sabe en los mundos escolares, con el fin de generar condiciones para la discusión pedagógica teóricamente informada y para la elaboración de estrategias educativas y formativas innovadoras, pero fundamentadas en el conocimiento y la recreación críticas de las tradiciones y culturas escolares vigentes. Muchas instituciones educativas, por ejemplo, vienen llevando a cabo diversas estrategias pedagógicas y curriculares tendientes a revertir las consecuencias educativas de la exclusión social y cultural de niños, adolescentes y jóvenes. Gran parte de los afanes cotidianos de muchos docentes también se orientan a generar nuevas oportunidades pedagógicas para que esas poblaciones encuentren en las escuelas ámbitos adecuados para su formación y para su proyección como sujetos activos y plenamente integrados a la vida social, política, económica y cultural. Todas esas experiencias escolares, aún con sus limitaciones y dificultades, constituyen un capital social y educativo que, como diría el sociólogo Boaventura de Souza Santos, no merece ser “desperdiciado” como mucha de la experiencia social que la “racionalidad indolente” de la modernidad occidental no logra o no quiere percibir. A pesar de que muchas de ellas sean incipientes y poco formalizadas en clave teórica, este cúmulo diverso y plural de experiencias pedagógicas merece ser comunicado, debatido,

tensionado por la reflexión, transferido a otros ámbitos y situaciones pedagógicas. Los procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas constituyen tan sólo una oportunidad entre otras para que eso ocurra.

Ahora bien, ¿en qué medida es política y pedagógicamente relevante que los docentes puedan reconstruir y comunicar a otros, por escrito y de manera narrativa, lo que vienen haciendo con sus alumnos y lo que aprendieron a partir de reflexionar sobre esas experiencias?, ¿cómo se forman y desarrollan profesionalmente los docentes al documentar narrativamente sus experiencias pedagógicas?, ¿en qué aspectos contribuye la producción y circulación de esos relatos elaborados por docentes para una comprensión conceptual, crítica y sensible de las problemáticas escolares y de la formación?, ¿qué asuntos se tornan visibles de la intimidad de las realizaciones escolares a través de la mirada, las palabras y la escucha comentada de sus protagonistas?. Y aún más, ¿hasta qué punto es posible plantear que leer y pensar en torno a los relatos escritos por docentes nos muestra otros mundos pedagógicos no reconocidos y otras experiencias pedagógicas y sociales "desperdiciadas"? Y si esto resulta, ¿es operable que la publicación de relatos pedagógicos de autoría docente sean considerados como materiales pedagógicamente relevantes en diversos circuitos educativos y académicos? En los próximos apartados daremos vueltas por estas cuestiones y preguntas al mismo tiempo que presentamos algunos criterios metodológicos y describimos el recorrido propuesto por el dispositivo metodológico de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas.

Criterios metodológicos del dispositivo de documentación narrativa

El dispositivo metodológico de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas consiste en la habilitación y disposición de tiempos, espacios y recursos de distintas cualidades, que posibiliten una construcción cercana de los docentes narradores, munidos de la asistencia cooperativa y horizontal de sus pares, también potenciales autores de documentos pedagógicos narrativos. Por estas razones, en primer lugar, se expide en la necesidad de crear y garantizar ciertas condiciones político educativas, institucionales y técnico operativas que harán posible el desarrollo de un trabajo concreto y singular que no es demasiado habitual en el aparato escolar. Al mismo tiempo, hace explícito el encuadre de trabajo pedagógico desde criterios metodológicos claros y formula el itinerario preestablecido de trabajo que conforman el proceso simultáneo de formación y producción. Ese itinerario, presentado esquemáticamente a la manera de un modelo, supone nuevas posiciones de producción intelectual a ocupar por los docentes y muestra los distintos momentos sucesivos y casi siempre recursivos de la tarea. Por otro lado, proyecta los horizontes y producciones a alcanzar de manera colaborativa en el mediano y largo plazo por el

colectivo de docentes narradores involucrados, por los coordinadores de proceso y por los investigadores educativos. Asimismo, describe los mecanismos integrales que difundirán y harán circular los resultados producidos por los participantes directos e indirectos del proceso de documentación en cuestión.

Condiciones de posibilidad político institucionales y técnico operativas

Para gestionar este dispositivo será necesario tomar una serie de decisiones institucionales que tengan en cuenta tanto las potencialidades innovadoras como las limitaciones y obstáculos presentes en los ámbitos escolares y educativos donde se desarrollará. Los cambios y reformulaciones implicados en la incorporación de las propuestas de trabajo vinculadas con la documentación narrativa de experiencias pedagógicas no pueden tramitarse de manera automática o compulsiva, o de hoy para mañana. Y esto no solo con lo que tiene que ver con la movilización y reorganización de tiempos, espacios y recursos institucionales, sino también con aquellos aspectos de las culturas institucionales que conciernen al necesario cambio de posición y de disposición de los docentes que se involucren con el despliegue de las iniciativas. El diseño y la puesta en marcha de estas modalidades horizontales de formación y desarrollo profesional y de indagación pedagógica crítica se apoyan decisivamente en la fuerza y el sostén de las propias convicciones docentes, pero para que logren institucionalizarse y ganar efectividad deberán estar acompañados por acuerdos de trabajo y compromisos colectivos e institucionales (y eventualmente interinstitucionales, provinciales, regionales, nacionales) que avalen, legitimen y dispongan las energías y voluntades individuales movilizadas.

Pretendemos de este modo brindar algunas orientaciones metodológicas y recomendaciones prácticas que permitan generar estas instancias de trabajo colaborativo, a través de la producción textual, acopio y difusión de relatos de experiencias pedagógicas. Resulta necesario entonces:

- Producir desde un principio una trama de decisiones que permitan el despliegue y el sostenimiento de prácticas de colaboración y de asociaciones productivas entre instituciones y actores de los campos académico, educativo, cultural y social. Esto requiere poner en el centro de la actividad de enseñanza, investigación y transferencia/ extensión de las instituciones educativas, la comunicación horizontal entre pares y la conversación empática y amigable entre colegas que ocupen distintas funciones en el sistema educativo. Difícilmente logren afincarse institucionalmente y ser apropiados por los actores educativos en cuestión, si para participar en las diferentes actividades los docentes interpelados por la escritura y lectura de relatos

pedagógicos deben eludir permanente obstáculos, limitaciones y encerronas del tiempo y el espacio residuales, o si son descalificados silenciosamente como simples contadores de anécdotas triviales y sin valor pedagógico-didáctico alguno. El ambiente y clima institucionales deben ser estimulantes e intelectualmente exigentes, y los docentes comprometidos, valorados y habilitados en su saber profesional, más allá de las certezas y eventuales evaluaciones técnicas acerca de su desempeño.

- Definir las etapas progresivas del proceso de documentación narrativa, el cronograma de trabajo y las producciones escritas esperadas en una línea de tiempo. También establecer compromisos y tareas de los diversos actores educativos que involucra la gestión del proceso de convertir a las instituciones en centros de producción de pensamiento y desarrollo pedagógicos a través de la escritura, edición, publicación y circulación de documentos pedagógicos narrativos y otras líneas de colaboración. En cierta manera, ese plan cristaliza y explicita las decisiones institucionales mencionadas en el párrafo anterior. Por ello, es pertinente construir y formular algunas sugerencias para la organización, planificación y gestión a tener en cuenta en los niveles regional, nacional, provincial-estatal y/o local.

- Considerar los estilos de convocatoria y de participación efectiva de los docentes. La elaboración de un plan de trabajo y la formulación de su sentido va a depender de manera directa de cuáles hayan sido las formas de convocatoria y relevamiento de las instituciones y los docentes directamente involucrados en la iniciativa y, en definitiva, de la voluntad política y capacidad técnica de cada jurisdicción educativa y de la disponibilidad y creatividad de la gestión institucional. Como puede entreverse, durante la primera etapa y para la gestión de toda la propuesta, resulta vital generar y sostener la participación activa de todos aquellos que, con algún nivel de responsabilidad, tienen algo que ver con las prácticas escolares: funcionarios políticos, administradores educativos, equipos técnicos centrales, capacitadores, supervisores e inspectores, directivos, docentes. A todos les cabe responsabilidad en el éxito de la propuesta, pero a cada uno se le confieren compromisos y tareas diferenciadas. Es recomendable considerar que aquellos docentes que sean elegidos para tareas de coordinación local del dispositivo conozcan la zona de influencia en la que desarrollarán su trabajo. La planificación y el desarrollo de la iniciativa facilitarán allanar los caminos para la participación activa de los docentes. Para ello, combinará una serie de componentes que pueden implicar tanto el trabajo colaborativo y presencial, como el a distancia o virtual, entre los actores protagónicos de la propuesta de documentación narrativa: profesores directamente comprometidos en las instituciones formadoras de docentes, otros profesores de esas instituciones, estudiantes y docentes de las escuelas del área de influencia.

- El tratamiento de las posibilidades de certificación y acreditación que obtendrán los docentes implicados en esta iniciativa. Es habitual que, ante el ofrecimiento de una propuesta de formación o capacitación, los docentes se preocupen por esto y por eso no es un tema menor. Es importante que se explicita claramente el tipo de certificación y/o acreditación que obtendrán los docentes al participar en esta propuesta. En este sentido, si se compromete una certificación oficial, es indispensable prever desde un inicio dónde y ante quién se debe solicitar y qué gestiones se deben realizar para que, por ejemplo, se tramite en tiempo y forma el otorgamiento de créditos o puntaje, para que los docentes reciban una constancia que certifique tanto su participación en una propuesta de formación y como autores de documentos pedagógicos narrativos, en el caso que éstos sean publicados. La documentación de experiencias escolares se basa en la implicación, la dedicación, el esfuerzo, la constancia y la exposición del trabajo pedagógico que cada docente realiza en sus instituciones educativas. Habrá entonces que evitar por todos los medios que los docentes se sientan desvalorizados o desacreditados. Que les resulte gratificante la tarea no puede implicar que se olviden o soslayen los compromisos asumidos, sobre todo aquellos que tienen que ver con el reconocimiento de la participación de los docentes en esta línea de trabajo. Es altamente recomendable sincerar, explicitar y ponderar con palabras estimulantes las ideas e iniciativas de los docentes en las ocasiones que así lo admitan, que son más habituales que lo que se reconoce públicamente y, de este modo, colaborar en sostener la energía y el esfuerzo que comprometen en su trabajo, entre otras, mantener una comunicación fluida de manera virtual y/o presencial para canalizar o dar respuestas a las demandas que se presenten.

- Tener presente que cada una de las instituciones posee su propia cultura, tradiciones y reglas de funcionamiento que también condicionan de manera diferenciada y particular el desarrollo pedagógico y que, sin dudas, impactarán sobre el desarrollo local e institucional de la iniciativa. En este sentido, el grupo de instituciones que participen deberá poder tomar las decisiones pertinentes en función de su contexto institucional particular y de las poblaciones y realidades socioeconómicas específicas con las que trabajan, y de acuerdo con los lineamientos de política educativa planteados por las autoridades correspondientes.

- El acompañamiento institucional e interinstitucional de los colectivos de docentes y profesionales que coordinen y gestionen esta iniciativa. Esto implica tanto cuestiones de tiempo y movilidad como visitas acordadas a las instituciones desde un inicio y durante el proceso. La compañía entre colegas provoca un “entusiasmo productivo” y sostiene las ganas de seguir adelante, a pesar de las esperables dificultades que se presenten. Establecer empatía, ofrecer diálogo y conversación

respetuosa con los docentes comprometidos directamente con la propuesta, son condiciones necesarias para potenciar, poner en cuestión y alimentar las iniciativas surgidas en las diferentes instituciones que se impliquen. En este sentido, coordinar y gestionar una línea de trabajo de documentación narrativa implica facilitar, sostener y contener, a los docentes comprometidos en esta tarea, y no sólo presentar la propuesta para que otros la ejecuten.

- La redefinición de tiempos y espacios de trabajo. Llevar a cabo una iniciativa de este tipo, aún en los casos en los que no se involucre una cantidad considerable de los docentes de las instituciones formadoras o las escuelas, implica redefinir los tiempos y los espacios de trabajo institucional y curricular. Estas consideraciones deberán volver a dibujarse dentro del margen de maniobra posible. Pedir más al mismo costo es el primer eslabón para que una nueva ilusión se desmorone en el mismo momento en que es planteada. La producción pedagógica está ligada al esfuerzo, al disfrute, al estímulo y la satisfacción. Si los docentes se sienten sobrecargados, podrán colaborar en un principio de manera entusiasta, pero pronto su compromiso se lesionará casi inevitablemente y su potencial creatividad e imaginación correrán el riesgo de someterse a la rutina. Y sin su participación activa y su involucramiento, el ofrecer oportunidades de formación horizontal y de indagación pedagógica colaborativa perderá su razón de ser. En este sentido, la designación institucional de recursos humanos disponibles para esta iniciativa podría considerar, en concordancia con la normativa vigente y las realidades locales, la asignación de horas cátedra-institucionales o la liberación y reasignación de tiempos de trabajo.

Las mesas de trabajo, sitios de producción pedagógica

Atento con estas recomendaciones prácticas, el diseño del proceso situado de documentación narrativa se inicia con la composición real o imaginaria de un sitio que acompañará el desarrollo de todo el dispositivo: sentarse sin indicaciones estables ni posiciones determinadas en torno de una "mesa de trabajo". De este modo, la invitación introduce una decisión relativa al ordenamiento y disposición física del ambiente de trabajo colectivo que representa una manera de hacerse sustantiva: constituir entre colegas mesas de trabajo colectivo presencial y virtual que invitan a mirarse cara a cara, a un ofrecimiento público del cuerpo y la voz que se despliega entre todos los ojos y todos los oídos, a la movilización plural de inquietudes e intereses en torno a la posibilidad de escribir, leer, comentar, reflexionar y conversar en torno a experiencias y saberes pedagógicos contruidos al ras de la práctica. Esta simulación estratégica del dispositivo metodológico decide abrir un espacio que incite un ambiente de trabajo en direcciones propias y compartidas, un habitar práctico y

efectivo que enmarca la creación de condiciones de posibilidad, las reglas de composición y las operaciones de un dispositivo para la producción simétrica entre educadores. Sobre la mesa de trabajo pedagógico: textos y tintas, cuadernos de notas, hojas blancas y carbónicas, apuntes, anotaciones, borradores y otros materiales de referencia personal y de trabajo. No obstante la constante asistencia de los coordinadores del proceso e investigadores para preparar, disponer y rearmar la mesa de trabajo compartido, los docentes y referentes involucrados en el proceso de documentación narrativa cuentan en todo momento con un amplio margen de oportunidades para auto-organizar institucional, grupal y privadamente sus respectivas producciones textuales. En las mesas de trabajo presencial y virtual los colegas implicados en esta indagación pedagógica y colaborativa establecen reglas de composición explícitas referidas a los tiempos, espacios y recursos teóricos y metodológicos involucrados durante el proceso de producción y formación.

Como dijimos anteriormente, uno de los fines que desea alcanzar la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, en tanto instancia y proceso de formación docente y desarrollo profesional entre docentes, es el de sentar bases para la constitución de colectivos o comunidades de docentes escritores y lectores de experiencias pedagógicas. Esto es, formas de agrupación y vinculación recíproca entre docentes que tienden a hacer confluir sus voluntades e intereses específicos en función de la definición de objetivos comunes. Por eso, en las mesas de trabajo de la documentación narrativa se asumen compromisos colectivos para la reflexión, indagación y transformación de las prácticas educativas, se reconocen las responsabilidades compartidas y diferenciadas de cada uno y circula el respeto a las diferencias teóricas, metodológicas, pedagógicas, etc. En este caso, los colectivos de docentes se fundamentan en el desarrollo de relaciones horizontales entre sus miembros, y tienen por objetivo central la creación de un espacio o varios espacios de formación que combinen instancias de trabajo colectivas e individuales, presenciales y virtuales, para 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. Obviamente, los alcances de la constitución de los colectivos de docentes escritores y lectores de relatos pedagógicos variarán de una institución formadora a otra. Serán mayores o menores, más o menos arraigados, más o menos operativos, en función de las características institucionales peculiares (limitaciones y posibilidades propias; disponibilidad de recursos, tiempos y espacios; contextos comunitarios e institucionales; etc.), de las decisiones político-educativas de las autoridades y administradores del sistema escolar a las que pertenecen, de las propias decisiones y acuerdos institucionales y, sobre todo, de la disponibilidad y voluntad de los docentes y demás actores institucionales por comprometerse en tareas colectivas de este tipo.

La agrupación entre docentes en torno a una mesa de trabajo podrá alcanzar su mayor grado de institucionalización cuando la institución de formación de docentes en la que se promueva y localice el colectivo se convierta en un auténtico centro de documentación narrativa y desarrollo pedagógicos, involucrando y comprometiendo de una forma u otra al conjunto de los actores institucionales con la iniciativa (fundamentalmente a los docentes, pero también al personal administrativo y a las distintas jerarquías de autoridades); disponiendo y formalizando para ella tiempos, espacios y recursos institucionales; diseñando y llevando a la práctica líneas de acción diversas y articuladas entre sí; estrechando vínculos de trabajo colaborativo con otras instituciones educativas; generando normas y reglas de juego para los participantes que garanticen un funcionamiento institucional adecuado. Pero más allá de estas condiciones óptimas para el agrupamiento productivo de docentes, también se podrán constituir colectivos de escritores y lectores de relatos pedagógicos en aquellas instituciones donde los docentes deseen asociarse de manera relativamente autónoma en torno a estos u otros objetivos de formación horizontal. Luego se podrán ir evaluando y eventualmente logrando las condiciones requeridas para avanzar en su progresiva institucionalización.

Fabricar tiempo, invitar

La puesta en marcha del dispositivo formula la invitación a los docentes para escribir relatos pedagógicos, no sólo como una modalidad de entrada o de convocatoria estimulante y persuasiva, sino como criterio metodológico medular que sostiene el desarrollo del proceso hasta su culminación. Ésta es una “entrada al campo de indagación” decididamente cuidada, no sólo por tener presente las negociaciones éticas y formales entre los docentes potenciales autores, otros actores implicados y el equipo formado por coordinadores e investigadores a cargo de las propuestas, sino por el carácter cualitativo que imprime. La invitación es un “rito pedagógico inicial” a través del cual comienza la construcción de un tiempo cuidado, decidido y dedicado a la documentación narrativa de experiencias. Esta modalidad de interpelación a los docentes se sostiene en los supuestos teóricos ya presentados y, vale aquí insistir en esto, ofrece un convite para conformar un colectivo de docentes: ser miembro activo de una mesa de trabajo pedagógico. Por lo pronto, como en toda invitación, los invitados podrían interrogarse ¿cómo se debe ir “vestido” al evento? La invitación ciertamente restringe los atavíos para la cita y el porte autorizado para los eventuales asistentes. No se permiten maestros, profesores, directores o supervisores “en ayunas”, “desintoxicados” de lo que son. Tampoco serán aceptados maestros “disfrazados” de lo que no son o todavía les falta ser: deben asistir al encuentro vestidos con lo que saben y discuten, munidos con el recuerdo de lo que hicieron,

hacen y cuestionan, provistos con lo que sienten, valoran y desean. En efecto, las historias y trayectorias profesionales están emplazadas en los encuentros de trabajo. Si ellas quedan en suspenso ¿cómo es posible penetrar en la escritura de experiencias pedagógicas en las que, a su vez, los docentes son comprendidos?

El mero contacto de presentación se trastoca por una invitación en tanto modo empleado para interpelar a los docentes durante todo el proceso. De entrada, una carta de invitación presencial, o a través del papel o el espacio virtual, cultiva el contexto de complicidad entre docentes desconocidos pero cercanos, como si cuando fue escrita se hubieran dibujado sus rostros. Como mensaje entre todavía ausentes, la carta invitación simula una conversación con el potencial lector a modo de pre-texto, convida a descubrir el texto que vendrá de la pluma de las múltiples interpretaciones a las que se arroje su autor. La elección de un género epistolar para adentrarse a la escritura misma del relato, que luego devendrá en documento pedagógico narrativo, intenta continuar una provocación para ir más allá de una modalidad que convoca a la participación docente, procura ir más allá de la vida cotidiana de las escuelas y de sus autores. Invita a que los docentes lleguen a otro destino: configurar y reconfigurar otros mundos, que son sus mundos pedagógicos interpretados al quedar dichos en el hablar de sus relatos. En la carta de invitación encontramos, entonces, una metáfora para comprender mejor el sentido de interpelación que la documentación narrativa pretende realizar a los docentes. O mejor aún, la invitación resulta un recurso retórico que colabora en el modo de interpretación de los mundos escolares cuando queremos reponer sus sentidos ante la necesidad de transmitirlos. La invitación y, en especial el género epistolar, permiten en tanto estilo discursivo abordar las indagaciones tensionadas por la documentación narrativa desde la construcción de relaciones empáticas que se establecen entre docentes e investigadores pertenecientes a una comunidad de discursos y prácticas de producción de conocimientos compartidas.

En la mayor parte de los procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas que diseñamos y desarrollamos en los últimos años, dispusimos una “carta de invitación” para interpelar a los docentes narradores que, esperábamos, se sumarían a ellos. La transcribimos de forma completa en este fascículo con el objetivo de complementar de una manera directa nuestra aproximación al tema.

Estimados docentes:

Esta, nuestra propuesta, es una invitación, una invitación con todas las letras.

Quien invita a una reunión, a una caminata, a una lectura, a tomar o saborear algo, a ver una película, está interesado en construir un lazo de

comunidad, fraternidad y complicidad con otro, con otros y consigo mismo.

Quien invita se dispone a compartir tiempo, energía, pensamientos, esfuerzos, emociones, alegrías y pesares con la forma de los sentimientos puestos en las palabras y en el cuerpo. Quien piensa en encontrarse con otros invita a una conversación, muchas veces con la excusa de tratar algún tema en particular o simplemente por que sí. Y en ese hablar y escuchar a otro, sucede que se habla y se escucha a sí mismo.

Quien invita está dispuesto a recibir, a ofrecer un sitio, un lugar para que quien lo visite pueda sentirse cómodo, tranquilo, seguro como en su propia casa. Si invitamos sabemos que la recepción es espera, desaceleración, lleva tiempo. Debemos frenar, parar, sostener la lentitud resistiendo el acabar con todo rápidamente de un plumazo.

A diario sufrimos la sensación de que el tiempo nos atrapa. Difícilmente llegamos a hacer todo lo que planificamos. Pero sabemos que para poder pensar y pensarnos, debemos tomar al tiempo, tomarnos el tiempo para algo que no es perder el tiempo: aceptar una invitación.

Y esta es una invitación para contar historias, historias vividas en escuelas contadas por los maestros y profesores, por los directores, por los inspectores y supervisores. En fin, por todas aquellas personas que hacen escuela.

Para comenzar, no está demás recordar lo que ustedes bien saben: la vida cotidiana en las escuelas es incierta, vertiginosa, pasan muchas cosas al mismo tiempo. Las más complejas suelen ser impredecibles y, aunque esperables, vuelven a conmovernos. Disfrutamos, y nos sentimos satisfechos, cuando el aprendizaje de los alumnos nos hace un guiño para seguir adelante. Sentimos un enorme placer cuando, con “ruido de aula”, podemos enseñar lo que sabemos. En estas situaciones nadie podría sentirse incómodo. Pero ahí nomás, pegaditos a la satisfacción, los paisajes escolares suelen estar impregnados por el sufrimiento, el dolor y las urgencias de docentes, alumnos y padres. ¿Cuántas veces personas extrañas al espacio escolar nos manifiestan su sorpresa al vernos actuar aún en estas condiciones? Entonces, ¿por qué no nombrar como “sabiduría” al oficio que poseen los docentes que permuta ese malestar y lo convierte en un desafío y no en una fatalidad?

Esta invitación reconoce que ustedes, en tanto los docentes, producen y poseen saberes pedagógicos que resultan de su experiencia; de sus

percepciones; de su formación inicial; del sentido común; de tradiciones, modelos y culturas escolares recibidas; de las prácticas institucionales planificadas o implícitas; de la reflexión sobre ideas propias o estudiadas, pensadas en soledad o construidas colectivamente. Y son estos saberes los que utilizan los docentes y circulan en las escuelas para resolver la diversidad de problemas pedagógicos a los que se enfrentan con aciertos o desaciertos, pero ese es otro problema.

Esta invitación, además, ofrece una oportunidad democrática: dispone espacios y tiempos para que los docentes hablen y escriban, expresen su voz, hagan circular y se escuchen sus palabras. Presenta una ocasión para que el anonimato de la gran mayoría de los escritos pedagógicos ocupen el lugar merecido, cuyos autores, en primera persona, con nombre y apellido, tomen la responsabilidad decir y escribir su palabra, de transmitir su saber profesional poniendo en diálogo discursos propios y ajenos.

Conocemos el fracaso de la aplicación de innumerables recetas que desde diversos ámbitos (gubernamentales, académicos, editoriales), exhortaban a los docentes sobre lo que debían hacer para que la educación cambiara o mejorara de una vez por todas, sin tener intención de conocer las formas y las prácticas que ya se estaban desarrollando en las escuelas. También sabemos que “las instrucciones para hacer la buena educación”, generalmente fueron acompañadas por la retirada de quienes las proponían y la “obra”, al fin y al cabo, quedaba a cargo de maestros y profesores que venían trabajando, en cada aula de la escuela, con cada grupo de alumnos y sus familias.

Es por eso que, la propuesta contenida en esta invitación lejos está de pretender instalar un nuevo paradigma inaugural y todopoderoso para la pedagogía, la escuela y sus educadores, que promete, ahora sí y para siempre, “un recetario narrativo tranquilizador” para que el paraíso educativo acontezca. Apunta tan sólo a abrir un camino para que otras cosas sucedan, para que la conversación horizontal entre docentes y el intercambio amistoso en torno a la pedagogía de la experiencia, sea posible. De lo que se trata, entonces, es de poner a prueba otros modos de escuchar, de escucharnos, de escribir y de escribirnos, para tirar hacia otros sentidos que no nos muestren el camino seguro, verdadero, a prueba de desgracias escolares. Un camino sinuoso de desafíos, de preguntas, que nos pongan en disposición y posición de pensar qué nos pasa con esto qué pasa.

La idea es escribir sobre lo que sabemos, un saber que se funda en el pensamiento de una experiencia de la que fuimos protagonistas. No es la aplicación de una instrucción técnica para escribir por muy bien pensada que esta fuese. La intención es documentar narrativamente experiencias pedagógicas, esto es: poner en escena a la palabra dicha, convertirla en palabra escrita, nuestra palabra escrita, y al mismo tiempo gozar de un estímulo maravilloso: leer y conversar con otros lo que hemos escrito.

A esto llamamos documentación narrativa de experiencias pedagógicas: que relatos escritos por los propios docentes, sean leídos, escuchados y comentados; circulen entre otros docentes; superen la frontera del adentro, de lo mío, lo íntimo, y que ese mismo relato pase hacia afuera, se objective, sea compartido y tome dimensión pública. Y todo esto porque como educadores que trabajamos con la palabra, pocas veces escribimos sobre lo que hacemos, lo que sabemos, lo que tenemos ganas de hacer pensando, aquello que nos sale bien o aquello que no nos sale tan bien y aún así, seguimos proponiendo que algo más podemos hacer.

Se trata, pues, de provocar el encuentro y la comunicación profesional entre docentes sobre las cosas que hacen, suspender el aislamiento, ser tolerantes y generosos para hacerse cargo de la responsabilidad de contar lo que hacen para que otros, en similares o diferentes situaciones, tomen de eso lo que les parezca, se apropien de alguna manera, siempre distinta, de la experiencia contada, vuelvan sobre ella, la imaginen y dibujen otra vez, la discutan, la enriquezcan o la rechacen en parte.

Esta propuesta invita, entonces, a ensayar un desafío: desnudar una experiencia pedagógica relatándola en toda su intimidad, contando aquello que parece formar parte de los “secretos profesionales” que se comparten exclusivamente con los cercanos. Convoca a tomarse el permiso de despedazar, destejer, entretejer y volver a tejer la madeja de una experiencia en sus aspectos más formales, pero también en sus anécdotas, misterios e intrigas, en las ocurrencias más disparatadas, absurdas u obvias. Interpela a ponerse en compañía para relatar alguna de las “obras” que, en su historia profesional, recorrieron o están recorriendo como docentes protagonistas.

La búsqueda consiste en “hacer transparente” la experiencia que, tomando la forma de un relato, no se despojará de las complicaciones, confusiones, sospechas y contradicciones propias de la práctica. Para ello, el relato dará vueltas en torno a la experiencia vivida y la indagará

con distintas miradas. No sólo mostrará los momentos de éxito o de final feliz, sino que reconstruirá todo ese camino, esa aventura, y también esas desventuras, que hicieron posible que esta experiencia les pertenezca y las identifique, las cuente en pequeñas historias. Por eso, no intenten producir un texto y revestir el relato porque sea “para entregar”, ni por esto mismo filtren o desechen lo que creen que no se quiere escuchar. Sí tengan presente que quienes leerán su relato serán otros colegas, otros docentes.

Por todo lo que venimos diciendo, esta invitación es un ejercicio pleno de toma de la palabra. Y aquí vale la pena detenerse un instante. El poder de la palabra no sólo radica en quien da la palabra, sino también en quien la toma, quien la lee. La fuerza de la palabra escrita en un relato no termina en la impresión del texto. Desde allí perdura en la superficie de un papel o una pantalla, y es desde allí, más bien, cuando comienza todo: lo múltiple y lo diverso, aquello que será leído, interrogado, interpretado y “vuelto a escribir” por quien se adueñe del relato.

La invitación a tomar la palabra escrita con toda su potencia permite contar qué pasó y qué les pasó a los autores en esa travesía que han vivido y protagonizado. Y en ese contar, cada uno puede buscarse y reconocerse entre líneas: “allí estuve yo”, “ese es mi relato”, “muestra mi estilo, mi manera de ser y de hacer, la vivencia de mi experiencia, mi percepción y mis sentidos”, “me reconozco en él”, “ésa soy yo”.

La escritura narrativa de una experiencia recupera y hace evidentes aquellas ausencias que se deslizan de otros formatos documentales (planificaciones, informes, legajos, planillas varias, carpetas didácticas, boletines, entre otros) que, si bien son útiles para otros fines, dificultan la re-presentación y la re-creación de la experiencia por parte de los docentes en toda su dimensión pedagógica. Por ello, los relatos escritos, las historias narradas por docentes pueden ser un soporte importante para la reconstrucción de la memoria pedagógica y educativa de la escuela, para contribuir a que las actuales y futuras generaciones de docentes dispongan de un registro que transmita aquello de lo que viven y hablan en las escuelas.

Pero éste no es un proceso estático, duro, impenetrable, solitario. Apunta más bien a la generosidad profesional y a una construcción colectiva y dinámica. La fuerza de esta pretensión intenta que la sabiduría de los docentes no pase al olvido, sino que, al quedar escrita y documentada, esté a la mano de quien quiera hacerse de ella y reconstruirla mediante la lectura, permanezca como un ofrecimiento y

una entrega de las experiencias de otros que ya pasaron. La documentación narrativa de las experiencias escolares busca poner esas experiencias relatadas en circulación, establecer contactos, generalizarlas. No se trata de replicar modelos cerrados, sino de promover y movilizar fuerzas pedagógicas.

Ahora bien, la invitación está hecha, pero sólo podrá ser cierta y efectiva si ustedes, docentes, la aceptan. Resulta un halago ser “invitado”. Uno siente que fue considerado, que lo tuvieron presente. Sin embargo, uno tiene que tener disponibilidad para aceptar la invitación. Y esto va desde las cuestiones más triviales, como compromisos contraídos anteriormente, lugar del encuentro, horarios, etc., hasta otras más complejas, como quién invita o quiénes estarán presentes.

Vale la pena, entonces, detenerse unas líneas para insistir en lo siguiente: al aceptar la invitación para participar en una propuesta como la que traemos, serán ustedes los protagonistas autores responsables de la escritura. Por eso, es importante que soliciten toda la información que necesiten y que ustedes mismos busquen todos los datos que crean convenientes: cuál es el propósito y el sentido de este trabajo específico; cuánto tiempo se estima tendrán que dedicarle; en qué espacios y en qué horarios podrán escribir; si los acompañarán, quiénes los acompañarán durante las instancias de revisión y reescritura; cómo se organizan los plazos de entrega parcial y final; con qué recursos materiales propios se cuenta; o qué requisitos específicos se solicitan para la presentación del relato final. Tengan en cuenta también que la escritura y las reflexiones que ésta supone podrán comprender momentos de trabajo individual, de trabajo colectivo o combinar ambos. ´

Llegados a este punto diremos entonces que la persuasión implicada en la invitación es el modo de dar inicio a la construcción de los colectivos de docentes narradores y lectores de relatos pedagógicos, y que dependerá de las lógicas y modalidades de comunicación locales. Es así que la invitación inicial realizada cara a cara o desde una carta se sostiene a lo largo de todo el desarrollo del dispositivo metodológico de trabajo pedagógico. Luego del momento inicial, aparecerá mimetizada en la conversación interesada, en el trato cercano y empático que se establece durante todo el itinerario y que transcurre entre voces que arrancan un tiempo y un espacio para un enlace narrativo horizontal que estructuran las historias contadas. La conversación desplegada en la invitación entabla una relación que intima

con los docentes y este acercamiento se evidencia en la exposición simétrica puesta en juego por la totalidad de los participantes, más allá de la posición en el aparato escolar o el campo pedagógico que ocupen por fuera del dispositivo: aquí y ahora se encargan de construir o ampliar una "comunidad de atención mutua". Con la excusa de la escritura, la relación entre docentes, coordinadores e investigadores construye los tramos de empatía que amerita transformar el pensamiento escondido en trazos escritos. La carta invitación se arriesga a provocar el ingenio pedagógico que condensarán los documentos pedagógicos narrativos.

Itinerario del dispositivo de la documentación narrativa

Hechos estos comentarios, diremos que la invitación no permanece sólo en los deseos. Si los docentes la aceptan, el dispositivo de la documentación narrativa los recibe porque los espera. La invitación ampara y ofrece hospitalidad para que los docentes potenciales autores se dispongan a documentar sus experiencias a través de un itinerario específico que guiará sus producciones.

Los relatos pedagógicos escritos por docentes narradores de experiencias por lo general no se producen de forma espontánea, no son concebidos mediante la redacción libre y desinteresada de los educadores. Aun cuando en todo momento los docentes autores involucrados en procesos de documentación narrativa despliegan su entrenamiento personal y disposición para la escritura, lectura, difusión y publicación de sus narraciones, elaboran sus textos pedagógicos en condiciones bastante específicas y en el marco de un dispositivo de trabajo que pretende coordinar y regular de manera persistente los tiempos, espacios y recursos teóricos y metodológicos para su producción. Las indicaciones operativas que orientan y guían el proceso resultan poco efectivas si son consultadas o aplicadas de manera directa y unívoca, al pie de la letra, en solución de continuidad. Por el contrario, las sugerencias de escritura, edición y publicación cultivan la sinuosidad, se detienen en recodos, construyen ondulaciones o buscan atajos en los docentes autores.

El proceso de producción de los relatos pedagógicos es complejo y trabajoso, requiere de recursos, tiempos y ritmos diferentes en cada caso, y es permanentemente mediado y asistido por un equipo de coordinación e investigación. Los investigadores y coordinadores del proceso intervienen ya sea través de la producción de materiales gráficos y virtuales elaborados específicamente para orientar teórica y metodológicamente el proceso de documentación, como mediante el diseño, la administración y el monitoreo de un sistema virtual de información y comunicación colectivo que, a la manera de una mesa de trabajo virtual, hace posible el trabajo en común y acompasado entre docentes geográficamente distantes. Las estrategias de encuentro entre docentes que pueden desarrollarse son, entre otras: técnicas de taller, jornadas presenciales colectivas, tutorías virtuales personalizadas, moderaciones de ateneos a distancia, encuentros individuales o reuniones de grupos de trabajo autogestionadas, como así también lo que denominamos "clínicas de edición pedagógica", esto es, un espacio concebido para el análisis, la toma de decisiones y la transformación de los propios relatos pedagógicos a partir de los comentarios y sugerencias de escritura realizados por los colegas, antes de su publicación.

Más allá de la forma particular que este trayecto de formación y de documentación tome en cada caso en concreto, es posible abstraer y esquematizar, a

la manera de un modelo, una serie de momentos de trabajo no necesariamente sucesivos, más bien imbricados y la mayoría de las veces recursivos, que permitirán una comprensión más sutil de los complejos procesos cognitivos en los que se involucran los docentes narradores, y también de las tareas que se realizan en el colectivo de colegas. Para hacerlo, describiremos y comentaremos los momentos del dispositivo implicado en el desarrollo del proceso de la documentación narrativa, y nos detendremos para indicar las acciones y cogniciones que ligan y entrelazan al colectivo de docentes en la mesa de trabajo, los resultados preliminares y definitivos esperados y el grado de avance en la exposición de los docentes narradores en cada momento.

Entonces el recorrido en el itinerario implica:

1. **Identificar y seleccionar** las prácticas pedagógicas a relatar y documentar. Lo que supone en primer lugar hurgar en la memoria personal y en la de otros docentes e informantes clave, así como relevar y registrar huellas y rastros materiales de esas prácticas pedagógicas, desplegadas durante las propias trayectorias profesionales de los docentes, para reconstruirlas reflexivamente. Cabe mencionar que, en algunas ocasiones, estos procesos se restringen a experiencias pedagógicas desarrolladas en algún proyecto educativo en particular. De esta manera, las prácticas pedagógicas a documentar se encuentran en gran medida pre-seleccionadas con anterioridad al inicio del proceso de reconstrucción narrativa. No obstante, en estos casos también tienen lugar instancias de identificación y selección por parte del docente narrador, pero ya dentro de la experiencia en cuestión, a fin de elegir y reconstruir el sentido de aquellos aspectos relevantes en la trama narrativa de la experiencia.

El producto esperado de este momento inicial son los relatos orales de los docentes acerca de las experiencias identificadas, seleccionadas y reconstruidas por ellos mismos. El conversar entre colegas permite “volver a pasar” y reconstruir lo vivido, pero ahora dicho al conversar con otros. El contar resulta un estímulo para el recuerdo y la memoria. En realidad, siempre recordamos fragmentos, rasgos astillados de lo que vivimos, y al darnos tiempo para conversar, re-llenamos y reconstruimos su sentido. El escribir se pone en juego cuando los docentes autores logran posicionarse a modo de “antropólogos” o “arqueólogos” de los sucesos a relatar. Si bien en este momento el docente narrador ya ha comenzado a compartir su experiencia de escritura con otros colegas pertenecientes o no a su mesa de trabajo colectivo, su exposición por lo general se restringe a los comentarios orales con sus conocidos más directos.

2. **Escribir y reescribir** distintos tipos de texto y versiones sucesivas de relatos de la experiencia pedagógica a documentar, hasta llegar a una versión “publicable”, luego de la clínica de edición pedagógica. En este momento decisivo de la documentación se llevan adelante una serie de producciones textuales que toman como insumo central a los relatos orales y los primeros textos escritos producidos por los docentes e informantes clave, pero también que dan espacio a los recuerdos que se disparan al escribir y re-escribir los relatos y otros registros de la experiencia a documentar (por ejemplo, lo que denominamos “notas de campo”). Es el momento en el que se “fija” textualmente la experiencia, en el que esta alcanza su mayor grado de objetividad y, al mismo tiempo, el momento en el que los docentes escritores componen y recomponen la intriga narrativa que articula y da sentido a los distintos elementos de la experiencia, hasta entonces dispersos. También es el momento más solitario y reflexivo, en el que por lo general los docentes trabajan individualmente y se posicionan como autores de relatos de experiencia. No obstante, es la instancia donde los aportes de los otros momentos de la documentación, todos ellos comprometidos con formas de trabajo colectivo y colaborativo entre pares, contribuyen a la persistente y reflexiva reescritura del relato. En los encuentros colectivos o durante momentos de “buceo en la memoria” en soledad, el relato de los docentes autores transforma el conversar en escribir. Y aún más, el escuchar y el escucharse en escribir. Los autores desnudan su experiencia, se disponen a hablar de sí mismos y de los otros. Los docentes poseen un entrenamiento diferenciado en estas prácticas de escritura. Este itinerario no suspende esas trayectorias, las convoca para que los docentes autores redefinan o asienten sus estilos en nuevos trazos del mundo escolar dichos en palabras.

Este momento clave del dispositivo propone trabajar la escritura del relato y orienta la toma de decisiones en relación con una serie de cuestiones: el título, el guión y el contenido el relato; la trama, la intriga y los lazos de sentido; el asunto; el contexto; el problema y la modalidades de intervención; los cuestionamientos, interrogaciones y reflexiones respecto de qué paso y qué les pasó; interpretaciones del autor antes y durante la escritura del relato; y también los tiempos en el relato y la posición del narrador. ¿Por dónde empezar? Algunas sugerencias promueven quebrar el fantasma o la parálisis de estar frente a la hoja en blanco desde las cuales se realiza el boceto de escritura: armar la cronología de una experiencia, contar la historia de la experiencia o construir un índice. Las preguntas de otros y las interrogaciones propias pretenden enredarse en el avance del texto, para esto es irrenunciable leerlo, releerlo y volverlo a escribir. Como puede apreciarse, en este momento el texto comienza a compartirse con la comunidad cercana y más íntima del propio autor. Los resultados de este momento podrán componerse de los borradores indispensables y primeras versiones de relato de experiencia pedagógica. La escritura moviliza y emociona. La escritura eriza la piel y hasta puede provocar lágrimas. Por

eso, durante los procesos de escritura de los relatos pueden ocurrir situaciones de “catarsis” entre los docentes autores. A pesar de que es importante respetarlos, no es recomendable quedarse en ese lugar. Respetando el momento de emoción y habilitando el uso de los silencios ante las actitudes de introspección, es pertinente que el colectivo de docentes asista en su empatía con los colegas, para luego dar otra vez la palabra y promover nuevas intervenciones y comentarios.

3. **Editar pedagógicamente** el relato de experiencia. Lo que implica una compleja trama de operaciones intelectuales muy específicas, orientadas a colaborar e incidir en las sucesivas y recursivas producciones textuales del relato pedagógico, por lo que se encuentra totalmente relacionada con sus ritmos y lógica. La edición pedagógica es un momento engorroso y extendido en el tiempo, dado que no solo el texto sino el propio autor necesita el paso del tiempo cronológico para poder intervenir en tanto editor para su mejora. Este momento puede mantener a los autores alejados y al resguardo de la noción romántica de “inspiración”; mejorar un texto en su contenido y su forma da trabajo. Y no hay modo de mejorar el propio texto escrito sino es bajo la mirada, la lectura y los comentarios de los otros colegas, también narradores de experiencias pedagógicas. Estas operaciones se realizan en torno a la mesa de trabajo colectivo, presencial o virtual, y a la que quizás puede sumarse otro mueble compartido para la conversación entre colegas editores de relatos pedagógicos: un sillón, un lugar donde reposar de las implicancias cognitivas, emocionales y físicas que implica la edición pedagógica. Además, este complejo trabajo con textos y relatos se trata en un evento pedagógico específico y estratégico: las “clínicas de edición”. Los colegas que la constituyen toman una posición distante de texto y se expiden a través de sus lecturas y comentarios. En primer lugar, el docente autor funciona como editor de su propio relato, también otros colegas e investigadores.

La edición pedagógica implicada en la comunidad de discursos y prácticas de la documentación narrativa realiza, entre otras cosas: lecturas y relecturas propias y de otros docentes, individuales y colectivas, de las versiones parciales y final del relato; la reflexión y la interpretación pedagógicas de la experiencia pedagógica reconstruida y narrada; la conversación y la deliberación pedagógica entre pares cercanos, en un ámbito grupal, en torno de experiencias y saberes pedagógicos contruidos 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 lecturabilidad y comunicabilidad del relato pedagógico y acerca de la pertinencia y oportunidades de su publicación (gráfica y/o virtual) y su difusión en circuitos especializados. Es así como los docentes autores reciben comentarios a su propio texto y entregan comentarios a textos de otros. Las

sugerencias e interrogantes planteados desde la posición de docente comentador habilitan la reescritura del texto, siempre y cuando el docente autor las considere pertinentes y factibles. Este momento se acompaña con materiales pedagógicos específicos, como los protocolos de edición pedagógica que guían la posibilidad de expedir comentarios. Las operaciones claves durante la edición pedagógica se interrogan por ¿qué agregar o expandir?, ¿qué sacar o censurar? y ¿qué cambiar o permutar? en las versiones preliminares del relato de experiencia pedagógica. La edición pedagógica implica leer y releer el relato escrito entre colegas, y he aquí la diferencia con una tradicional “corrección de estilo”. Si bien la edición de un relato considera reglas de estilo, ellas son aplicadas de modo complementario y en sintonía con la edición pedagógica de cada relato singular. Los objetos centrales de las clínicas de edición son los relatos pedagógicos de la mano de sus docentes autores. Ellos ofrecen los relatos producidos a otros docentes comentadores cercanos que, de alguna forma u otra, convidan miradas específicas y generosas de la comunidad de prácticas y discursos en la que se inscribe, nombra y narra a la experiencia pedagógica en cuestión. La progresión de la exposición del docente autor avanza hacia una comunidad más amplia. Durante la edición, es en el desarrollo efectivo de “ateneos virtuales”, como herramientas de trabajo cooperativo, donde se definen los circuitos virtuales para la circulación comunitaria de las versiones sucesivas de los relatos, las consignas de producción para escribir y reescribir el relato y las fechas de entrega. De este modo se favorece la reflexión de los mensajes virtuales escritos por los docentes y la de sus propios relatos. Además, posibilita comunicarse, dar a conocer los propios argumentos, debatir y constituir por esta vía un colectivo de docentes autores que conversan y discuten sobre narrativa pedagógica.

4. **Publicar** el relato de la experiencia pedagógica, es decir, tornarlo públicamente disponible y, en el mismo movimiento, transformar en documento pedagógico público a la narración construida por el docente autor en la intimidad de la comunidad de docentes escritores y editores de relatos pedagógicos, en circunstancias relativamente controladas, donde la cercanía y la comunicación directa lo protegían y contenían. Paradójicamente, en este momento clave del proceso de documentación en que los docentes narradores se afirman como autores de experiencias, saberes y relatos pedagógicos, al mismo tiempo pierden el “control” sobre su texto ya que, desde cierta óptica y en alguna medida, al pertenecer al ámbito de lo compartido, el relato se encuentra ahora fuera de su dominio y alcance directos, ha trascendido la intimidad 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.

Posiblemente el formato definido para la publicación de los relatos demande una nueva edición atenta a los requerimientos editoriales, criterios específicos para la organización de ateneos de lectura y debate pedagógicos, disposiciones virtuales

cambiantes y eventos institucionalmente situados, que ofrezcan alternativas para su disposición pública. Cualquiera de estas ocasiones convertirán a los relatos de experiencia en documentos pedagógicos narrativos de docentes autores que entregan a su comunidad del resultado tangible del proceso de formación y producción. También es muy probable que estas solicitudes editoriales puedan resolverse aplicando una corrección de estilo específica posterior a esta edición pedagógica. Estas operaciones técnicas que traspasan a los relatos producidos también son trabajadas y autorizadas por los docentes autores.

5. **Hacer circular los documentos** narrativos de experiencias pedagógicas en diferentes circuitos de difusión y bajo distintos formatos (electrónicos, gráficos, fílmicos), a fin de aprovechar las potencialidades pedagógicas de los relatos escritos por docentes y dar a conocer, debatir, contestar y criticar los saberes construidos durante sus prácticas pedagógicas que en ellos se encuentran documentados. Esta instancia del proceso de documentación narrativa de experiencias pedagógicas demanda más que ningún otro momento la activa participación y el reposicionamiento intelectual y político de todos los educadores. La circulación de las narraciones pedagógicas por diferentes circuitos del aparato escolar, y su eventual utilización como materiales pedagógicos de la formación continua de docentes y de desarrollo curricular, o como insumo para la investigación educativa y pedagógica de las prácticas escolares, son un momento dentro del itinerario de la documentación que compromete a distintos actores escolares como gestores y facilitadores del proceso. De esta manera, funcionarios políticos, administradores educativos, equipos técnicos, supervisores, capacitadores, investigadores educativos, que hasta ese momento se involucran tan solo tangencialmente con el dispositivo de documentación narrativa, cobran un protagonismo estratégico para el cumplimiento efectivo de los propósitos de la propuesta.

Bibliografía

- **Barthes, Roland** (1996), "Introducción al análisis estructural de los relatos", en: Barthes, Eco, Todorov y otros, *Análisis estructural del relato*. México: Ediciones Coyoacán.
- **Bruner, Jerome** (2003), *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- **Bolívar, Antonio** (2002), "'¿De nobis ipsis silemus': epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación", en Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 4, N° 1.
- **Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean** (1995), "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- **de Souza Santos, Boaventura** (2006), *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social: encuentros en Buenos Aires*. Buenos Aires: CLACSO.
- **Eisner, Elliot** (1998), *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- **Geertz, Clifford** (1994), "Géneros confusos: la reconfiguración del pensamiento social", en Geertz, *Conocimiento local*. Buenos Aires: Paidós.
- **Jackson, Philip** (1996), *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.
- **Ricoeur, Paul** (2001), *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- **Sarlo, Beatriz** (2005), *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- **Suárez, Daniel H.** (2006), "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares", en *Entre Maestros*, Publicación trimestral de la Universidad

Pedagógica Nacional de México, vol. 5, núm. 16, México, primavera 2006.

- **Suárez, Daniel H.** (2005), "Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela", en: Anderson, Gary y otros, *Escuela: producción y democratización del conocimiento*. Ciudad de Buenos Aires: Secretaría de Educación - GCBA.
- **Suárez, Daniel H.; Ochoa, Liliana** (2005), *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: MECyT / OEA.
- **Suárez, Daniel H.; Ochoa, Liliana y Dávila, Paula** (2005), "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas", en: *Revista Nodos y Nudos*, Vol. 2; Nº 17, págs. 16-31. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN).
- **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.