

## El giro pedagógico en el Currículum, la formación y el oficio de enseñar: experiencias, principios e inspiraciones con investigaciones narrativas en educación

Daniel Hugo SUÁREZ<sup>i</sup>

### Resumen

Este ensayo retoma algunas discusiones y desarrollos presentados en el 1º Encuentro de Giro. Ciclo de Conversas Internacionais em Torno das Narrativas nas Pesquisas e na Formação. En aquella oportunidad, narré y problematicé parte de mi trayectoria y experiencia en el campo de la investigación narrativa en educación, los principios fundantes de mi trabajo y las inspiraciones que me provocó. Sin renunciar al tono conversacional de aquella exposición, este texto pretende proyectarlas a un campo más vasto de cuestiones que pueden tener resonancias para los estudios del currículum. Para eso, recreo dos historias liminales de mi recorrido académico y político con la documentación narrativa de experiencias pedagógicas y exploro algunas de sus potencialidades para dar cuenta del cruce entre la investigación narrativa, el currículum en acción, la formación de docentes y la pedagogía en Argentina.

**Palabras clave:** investigación narrativa; currículum en acción; experiencia educativa; formación docente; documentación narrativa.

*A virada pedagógica no Currículo, na formação e no profissão docente: experiências, princípios e inspirações com pesquisas narrativas em educação*

### Resumo

*Este ensaio retoma alguns das discussões e desenvolvimentos apresentados no 1º Encontro de Giro. Ciclo de Conversas Internacionais em Torno das Narrativas nas Pesquisas e na Formação. Nessa ocasião, narrei e problematizei parte de minha trajetória e experiência no campo da pesquisa narrativa em educação, os princípios fundadores de meu trabalho e as inspirações que ele provocou em mim. Sem renunciar ao tom coloquial dessa apresentação, este texto pretende projetá-las em um campo mais amplo de questões que possam ter ressonância para os estudos curriculares. Para isso, recrio duas histórias liminares de mi percurso acadêmico e político com a documentação narrativa de experiências pedagógicas e exploro algumas de suas potencialidades para explicar a interseção entre pesquisa narrativa, currículo em ação, formação de professores e pedagogia na Argentina.*

**Palavras-chave:** pesquisa narrativa; currículo em ação; experiência educacional; formação de professores; documentação narrativa.

<sup>i</sup> Doctor e Profesor da Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Argentina. E-mail: [dhsuarez@filo.uba.ar](mailto:dhsuarez@filo.uba.ar) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6636-5174>

*The pedagogical turn in the Curriculum, training and the profession of teaching:  
experiences, principles and inspirations with narrative research in education*

**Abstract**

*This essay takes up some of the discussions and developments presented at the 1st Encontro de Giro. Ciclo de Conversas Internacionais em Torno das Narrativas nas Pesquisas e na Formação. On that occasion, I narrated and problematised part of my trajectory in the field of narrative research in education, the founding principles of my work and the inspirations it provoked in me. Without renouncing the conversational tone of that presentation, in this text I intend to project them onto a wider field of questions that may have resonances for curriculum studies. To this end, I recreate two liminal stories of my academic and political experience with the narrative documentation of pedagogical experiences and explore some of their potentialities to account for the intersection between narrative research, curriculum in action, teacher training and pedagogy in Argentina.*

**Keywords:** *narrative research; curriculum in action; educational experience; teacher training; narrative documentation.*

## 1 INTRODUCCIÓN

Este ensayo resultó de la edición y re-escritura de una conferencia dictada en el marco del 1º Encontro de Giro. Ciclo de Conversas Internacionais em Torno das Narrativas nas Pesquisas e na Formação. Giro es una iniciativa dialógica de un conjunto de grupos de investigación de universidades brasileñas<sup>1</sup> que se interrogan sobre las potencialidades de la investigación narrativa en el campo educativo. Como momento de reflexión colectiva y coproducción de ideas y proyectos en red, se inscribe en el movimiento de una conversación que viene siendo en el sur del mundo, relativa al imperativo epistemológico, político, ético, estético, poético y metodológico de un viraje radical en las maneras de hacer ciencia. Como sabemos, desde mediados del siglo pasado, las epistemologías dominantes han sido interpeladas y sacudidas por una serie ininterrumpida, simultánea y dispersa de “giros” que pusieron a la ciencia moderna en crisis y desestabilizaron sus fundamentos y supuestos. Los giros lingüístico, hermenéutico, cultural, narrativo, pragmático, pictórico, feminista, descolonial, posmoderno, posfundacional, poscrítico, posmarxista, queer, afectivo, biográfico, poscualitativo, poshumano, proponen deconstruir y desesencializar, pero también reconstruir, el conocimiento y el lenguaje, la subjetividad y la vida colectiva, el lugar del ser humano en el mundo, en el pasado y en el futuro.

Por supuesto, también sabemos que las derivas y los debates de este movimiento disruptivo tuvieron y tienen resonancias fuertes en el territorio disputado de la educación, la formación, el currículum y la transmisión cultural. Sobre todo, reverberan en aquellos en los que sus habitantes se sienten amordazados e impotentes por los modos, formatos y géneros disponibles de decir, pensar y hacer. En esa inquietud, este *Giro* se pregunta y se proyecta acerca de los modos de producir, disponer públicamente, hacer circular y recepcionar el conocimiento en el campo educativo, y convoca al encuentro para ensanchar el rango de debates acerca de las posibilidades, las oportunidades y los alcances de la vía narrativa para hacerlo. Esa es, desde mi perspectiva, su contribución más significativa al movimiento intelectual y político de recuperación y revitalización de la pedagogía, entendida como campo de saber, praxis, experiencia, discurso y subjetivación (Suárez, 2021).

En aquella oportunidad, bajo el título *Experiências, princípios e inspirações com pesquisas narrativas em Educação*, *Giro* nos invitó a Elizeu Clementino de Souza, de la Universidad del Estado de Bahia, a Conceição Leal da Costa, de la Universidad de Évora, y a mí, de la Universidad de Buenos Aires, a que expusiéramos, en primera persona, de manera afectada, nuestra trayectoria con la investigación narrativa, los principios y fundamentos que orientaron nuestro trabajo en ese campo, y las inspiraciones y derivas que provocaron nuestro involucramiento y participación en él. Sospecho que esa convocatoria a abrir la serie programada de encuentros, tuvo que ver con el reconocimiento de nuestro recorrido científico y de investigación, desarrollado durante tantos años, junto con tantos otros, en territorios tan diferentes. Y también, con la convicción de que a través de nuestros relatos, historias y reflexiones podríamos estimular el diálogo y el intercambio, la creación de ideas y nuevas formas de decir, escribir y pensar en educación.

Mediante este texto pretendo retomar aquellas discusiones y algo de la vitalidad reflexiva del encuentro, y proyectarlas a un campo más vasto de problemas y temas que pueden tener resonancias para los estudios latinoamericanos del currículum. Más allá de las dificultades de esta empresa (pasar de la lengua hablada a la escrita, editar y curar mi exposición según ese interés especial por el currículum), intenté sostener el tono coloquial, conversacional y comprometido de aquella intervención. Y esto, insisto, no solo para ser fiel a una forma de contar y entonar el relato de la propia participación en el campo de la investigación narrativa en educación, sino también para ensayar otros modos de imaginar, escribir y teorizar en

pedagogía, formación docente y currículum. Las maneras de decir, escribir, contar y, por ende, de pensar y hacer en esos territorios, vienen siendo poco expresivas, impotentes, ineficaces, para dar cuenta de los pormenores, singularidad y vitalidad de la experiencia y sus saberes. Podríamos afirmar que están capturadas por moldes narrativos y sometidas a automatismos tecno discursivos (Berardi, 2019) que, desde posiciones de discurso y saber dominantes en el campo, colonizan la imaginación pedagógica, reducen el espacio de innovación semántica en la educación e inhiben la enunciación de otros mundos pedagógicos posibles. Por eso, toda investigación de la experiencia educativa (Contreras & Pérez De Lara, 2011) es siempre, al mismo tiempo, una investigación del lenguaje de la experiencia, de la forma en la que la nombramos, intrigamos, re-presentamos, interpretamos y recreamos mediante relatos.

Dividiré mi ensayo, entonces, siguiendo la trayectoria propuesta para aquella conferencia. En un primer momento, me detendré en un breve relato respecto de mi propia experiencia en y con la investigación narrativa, precisamente, con la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Y lo haré, como en otras oportunidades (Suárez, 2014; Suárez & Dávila, 2022), a la manera de un mapeo impreciso, imperfecto, vibrante, del cruce entre la investigación narrativa, la formación de docentes, la construcción escolar del currículum y la experiencia educativa en Argentina. Esa cartonarrativa mínima, situada, permitirá comprender el espacio, el tiempo y el fondo de una experiencia singular y colectiva. En un segundo apartado, me referiré al “principio” de esta, mi aventura, utilizando el mismo recurso cartográfico y narrativo. Y contaré una historia, no para referirme al conjunto articulado de ideas que, a la manera de una guía o un ordenamiento fijo y sólido, fundamenta en términos epistemológicos la perspectiva de la investigación narrativa en el territorio de la educación. Mi pretensión es, en cambio, nuevamente, ofrecer un pequeño relato del “origen”, una micronarrativa del “mito fundante”, una versión narrada del momento liminal que, por diversas circunstancias históricas y ciertas voluntades políticas, abrió la oportunidad de conjuntar currículum, narrativas de sí y memoria pedagógica de la escuela mediante un proceso de documentación pedagógica oficial, promovido por un ministerio nacional y protagonizada por docentes que narraron historias de enseñanza. En un tercer momento, y como cierre del ensayo, me referiré a algunas de las “inspiraciones”, reverberaciones y derivas teóricas, metodológicas, políticas, estéticas y poéticas de esta aventura.

## 2 LA EXPERIENCIA

Mi experiencia, mis aprendizajes y mis creaciones, mi trayectoria vital y mi estar siendo en el campo de la investigación narrativa, tienen que ver de manera directa con otros, con mi participación en experiencias colectivas y en red en el territorio de la praxis pedagógica. Sobre todo, en el proceso de emergencia, consolidación y difusión de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, un conglomerado plural, heterogéneo y relativamente articulado de “nodos”, en los que confluyen colectivos de docentes que indagan y documentan sus experiencias pedagógicas por vía narrativa, al mismo tiempo que se forman (se co-forman, se con-forman) e intervienen en el debate público de la educación mediante la circulación de sus relatos pedagógicos (Suárez, Dávila, Argñani & Caressa, 2017). Uno de los nodos de esa Red es la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en la que nuestro grupo de investigación-extensión-docencia coordina y desarrolla acciones junto con otros colectivos, desde hace doce años, mediante un programa de extensión universitaria<sup>2</sup>. En ese entramado de instituciones, organizaciones y colectivos del campo pedagógico -que incluyó, en diferentes momentos e intensidad, desde el Instituto Nacional de Formación Docente, ministerios y secretarías de educación nacionales, provinciales y municipales y organizaciones internacionales, hasta institutos de formación docente, sindicatos, organizaciones sociales y comunitarias, colectivos auto-organizados- desplegamos procesos co-participados de investigación-formación-acción docente, a diferente escala, mediante el dispositivo de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez, 2007, 2011, 2014, 2021; Ripamonti, 2017). De este modo, el programa de extensión universitaria en red funciona como dispositivo de co-investigación y de diálogo entre el campo de la investigación académica -que vive y concibe la investigación como experiencia singular/colectiva- y el campo de la praxis pedagógica -que realiza y documenta la experiencia e indaga y recrea su lenguaje por vía narrativa. Y también se perfila como un tiempo-espacio de co-formación, tanto de los docentes —que narrando sus propias experiencias la investigan y se forman—, como también del propio equipo de investigación - que aprende junto a otros mediante relaciones horizontales de coparticipación, replegándose de la pretensión de clausurar el proceso interpretativo con la propia interpretación.

Nuestra participación en la Red es, entonces, como un par. Nuestra intervención allí no es para interpretar o analizar, mucho menos para evaluar, los relatos de los docentes narradores, sino más bien para investigar, también por vía narrativa, nuestra experiencia en y con el dispositivo metodológico. Nuestra investigación es sobre la experiencia de desplegar junto con otros un proceso de documentación narrativa, de indagación narrativa del propio mundo pedagógico y de intervención discursiva, que colabore a revitalizar y recrear el lenguaje de la pedagogía y de la educación. Nuestras interpretaciones se ponen a jugar en los relatos autobiográficos que escribimos en el proceso de investigación de nuestra experiencia singular, que es siempre con otros, colectiva. Y en todo caso, cuando leemos y comentamos las versiones sucesivas de los relatos de los docentes narradores, nuestras hipótesis interpretativas de esos textos provisionarios se inscriben, como la de otros lectores, en el proceso colectivo de indagación narrativa e interpretativa que desarrollan los docentes. No cierran el proceso interpretativo, sino que colaboran junto con otras perspectivas y lecturas, a que la interpretación del docente narrador se enriquezca, se descentre, se profundice, se objetive, en la próxima versión del relato. En el marco organizacional difuso y vibrante pero extendido y penetrante de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, y a través del programa de extensión de la Facultad, investigadores del campo educativo hemos desarrollado nuestras tesis doctorales, disertaciones de maestría y gran parte de nuestros proyectos y estudios. Llevamos adelante un proceso de formación en investigación educativa y narrativa que tuvo como co-formadores no solamente a los directores u orientadores académicos de las tesis y las disertaciones y a otros investigadores universitarios que entraron en diálogos académicos con esa producción, sino que también tuvieron como interlocutores a los colectivos de docentes narradores que investigan sus propias prácticas en un proceso colectivo y coparticipado en la Red.

Quizás porque se entretiene mediante la circulación y la recepción de los relatos de experiencia, lo peculiar de esta red es que sus límites son muy porosos, inestables, anchos, y que su movimiento es zigzagueante, escurridizo, inasible, difícil de predecir y de controlar externamente. En tanto que organización inestable y un tanto espasmódica, resiste a la lógica sistémica simple del input-output. Cada nodo se activa, se visibiliza, emerge a la superficie, cuando al menos un colectivo de docentes comienza a reunirse y a producir narrativas, a hacerlas circular. Pero también pueden desactivarse con relativa facilidad cuando la actividad colectiva decae y la circulación de los relatos mengua, para quizás volver a activarse y movilizar

escrituras, lecturas y conversaciones, en determinadas circunstancias. Los nodos tienen una dinámica muy difícil de preestablecer porque en la Red no existe un centro de irradiación normativa o doctrinaria que los movilice o ponga en funcionamiento. Funcionan más bien en una dinámica propia, local, idiosincrática, movida por el propio flujo de voluntades, relaciones y vínculos, de líneas de trabajo conjuntas, que definen la elaboración y circulación de los relatos. Es mucho más parecida al *rizoma* de Deleuze y Guattari, que a las redes interinstitucionales que se definen normativamente, y que por lo general son promovidas por entidades de financiamiento que plantean en sus términos de referencia delimitaciones muy precisas: metas físicas a lograr, objetivos claros y mensurables y líneas de acción directamente vinculadas a contratos formales, con el control de gestión correspondiente. Todo ese aparato tecno-burocrático y regulatorio y los automatismos que supone, tan habituales en la lógica de las políticas institucionalizadas de articulación, desaparecen en la Red haciendo que las relaciones y las fronteras entre los distintos nodos se tornen mucho más sinuosos, las pertenencias más inestables y los ritmos internos más heterogéneos.

La Red involucra a las instituciones, las compromete en generar las condiciones y habilitaciones mínimas para que la experiencia acontezca, pero sus nodos se localizan por lo general en los bordes institucionales, allí donde la fuerza normativa, la eficacia regulatoria y la previsión institucional no llegan a congelar las posiciones de los sujetos y apresar desde afuera o desde el centro a la práctica. Funciona, más bien, en la creación y el sostenimiento de ciertas condiciones políticas o, más precisamente, epistemopolíticas, que redefinen a las posiciones de los sujetos de la experiencia de la praxis respecto del conocimiento educativo y el saber pedagógico, tanto como las relaciones entre los sujetos y los objetos de conocimiento. Funciona en la generación y negociación de ciertas condiciones y sanciones institucionales que generan habilitaciones y credenciales y que legitiman los procesos impulsados. La Red no elude las instituciones, sino que se resiste a institucionalizarse, a confinar su dinámica, su futuro y su sentido a los márgenes preestablecidos, sancionados, vigilados, por las instituciones. Ésta es la razón, quizás, de que en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires la Red se haya afincado en la extensión universitaria, un espacio-tiempo institucional de la actividad académica que, si bien la concibe en el marco de la integralidad de las prácticas docentes universitarias junto con la enseñanza, la investigación y la transferencia, está mucho menos regulada por el aparato institucional de la universidad. Por decirlo de alguna manera, los bordes más sinuosos,

inestables y frágiles de la extensión universitaria son los permiten generar las condiciones organizacionales y de enunciación que facilitan tanto el reposicionamiento de los investigadores universitarios respecto de la toma de palabra, su interpretación y los otros, como el reposicionamiento de los docentes en materia de producción de saber y de su propia formación (Suárez & Dávila, 2022).

Lo que intenta y tal vez logre la Red es provocar una movilización y un desplazamiento de los docentes del sistema escolar que coparticipan en estas investigaciones, hacia una posición de sujetos de enunciación, de productores o creadores de saber, de sujetos pedagógicos o de sujetos de saber pedagógico, más que de sujetos de recepción o de conocimiento legitimado; hacia un posición de sujetos de formación, de su propia formación individual y colectiva, más que de objetos de intervenciones de saber, formación y capacitación (Suárez, 2021). Es decir, en su devenir rizomático, la Red funciona no solamente como un entramado de instituciones, sino más bien como la inquietud, el interés y la movilización colectiva para generar condiciones institucionales, políticas, epistemopolíticas, metodológicas y de enunciación para que los docentes puedan narrar su historia, indagar su experiencia y aportar al debate público y especializado en educación desde la reconstrucción de su propio saber. Así, la Red funciona también como un ámbito que permite disponer públicamente los relatos de experiencias, hacerlos circular para su recepción (su lectura) y debate, generar su propio espacio-tiempo de legitimación, tornar público un saber que hasta entonces era privado, silenciado, mudo. Constituir los relatos en documentos públicos, inscribir esas palabras indagadas por los docentes en el debate público y especializado en educación, garantizar la autoría de sus creadores, parecen ser el bias instituyente de la Red.

Por eso, la experiencia de los docentes y de los investigadores universitarios en la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas también supone y despliega un componente de acción o intervención político pedagógica, y no solamente de formación o tan solo de investigación. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas entiende la investigación de los docentes sobre su propia experiencia como el ámbito propicio para generar procesos de auto y de co-formación. Y en la medida en que se forman colectivos, nodos y redes en esas tomas de la palabra, también favorece procesos de conformación, entendidos como la constitución de sujetos colectivos y plurales que habilitan la enunciación pública y la circulación de saberes, experiencias y discursos que fueron inhibidos por ciertas relaciones de



saber y de poder. Allí, justamente en ese punto, cuando las voces pueden ser entonadas, las palabras pronunciadas y sus creadores autorizados es cuando la Red deviene en acontecimiento.

Fue en este entramado donde tuvimos la posibilidad de coparticipar como grupo de investigación-extensión universitaria junto con otros ámbitos institucionales en una serie ininterrumpida, simultánea y muy intensa de proyectos de investigación-formación-acción docente centrados en la indagación y la documentación narrativa de los docentes respecto de sus propias experiencias de la praxis pedagógica. Podría hacer un inventario de esas experiencias colectivas. En la lista incluiría desde el desarrollo a nivel nacional del dispositivo de la documentación narrativa mediante la intervención del Instituto Nacional de Formación Docente, y que comprometió la participación de más de mil docentes narradores de distintas provincias del país en los años 2007 y 2008, hasta la experiencia micro, intensiva y puntual que llevamos a cabo en 2005 con un equipo de docentes de nivel inicial que “apoyaban pedagógicamente” a jardines de infantes comunitarios y que, a instancias de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, sistematizaron y documentaron esa experiencia. También podría mencionar algún proyecto que desarrollamos con los sindicatos docentes, como por ejemplo aquel que hicimos con AMSAFÉ (Asociación del Magisterio de Santa Fe) de CTERA (Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación de la República Argentina), en la que co-organizamos un taller de documentación narrativa de experiencias de militancia y participación sindical que significaron la formación de esos sindicalistas en tanto que docentes, no en tanto que sindicalistas. Sin embargo, prefiero detenerme un poco más en el proyecto que hicimos junto con la Jefatura Regional N°3 de La Matanza, Provincia de Buenos Aires, entre los años 2011 y 2015, y que involucró muy activamente a su equipo de supervisores escolares, directivos de escuelas y docentes de todos los niveles y modalidades educativas.

## 2.1 La experiencia en Red en La Matanza

Esta predilección se fundamenta en que tal vez, como en ninguna otra experiencia, en el complejo despliegue del dispositivo de la documentación narrativa en La Matanza tuvimos la oportunidad de repensar, tensionar y conmover la distancia entre la investigación académica y las prácticas educativas en territorio. Durante cinco años, docentes, directivos y supervisoras junto a un grupo de investigadores de la Red, nos lanzamos a la tarea de co-construir

conocimiento acerca de lo que acontece en las aulas del distrito con el apoyo y el sostenimiento del gobierno local. Luego de un comprometido e intenso camino de experiencias compartidas de investigación-formación-acción docente y de una relación de confianza y diálogo construidas en ese trabajo horizontal con la Región Educativa de La Matanza, entre los años 2011 y 2013<sup>3</sup>, comenzamos a desplegar un nuevo proyecto que llamamos “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas en redes de investigación-formación-acción entre docentes, directivos e inspectores de la Jefatura Regional N° 3 del Municipio de La Matanza”. El propósito de este nuevo territorio de confluencias, diferencias y conversación era reconstruir parte de la memoria pedagógica del sistema escolar de los tres distritos de la Región, a través de la conformación de una red de escuelas y colectivos de docentes que investigaran narrativamente sus prácticas pedagógicas a partir de la elaboración individual y colectiva de relatos de experiencias. El eje articulador de la propuesta consistió en la producción colaborativa y secuenciada de un corpus de relatos pedagógicos, la reflexión individual y colectiva en torno a ellos, la indagación narrativa de la experiencia y de las versiones de los relatos escritos y su interpretación a través de la construcción colaborativa de tematizaciones.

La convocatoria a los docentes a conformar colectivos de narradores fue llevada adelante por las inspectoras/supervisoras y directoras de todas las modalidades y niveles del sistema escolar de La Matanza, quienes asumieron la posición de coordinadoras del proceso, y fueron generando condiciones adecuadas para el trabajo, invitaron a participar a docentes en particular y a la comunidad docente en general, regularon y moderaron los diferentes momentos y ejercicios de escritura, lectura, comentario y conversación, incorporaron las propias hipótesis interpretativas y comentarios a la trama conversacional y hermenéutica propuesta por el dispositivo metodológico. En esa secuencia relativamente homogénea desplegada en cada colectivo constituido, los docentes participantes se abocaron a la escritura de sucesivas versiones de sus relatos de experiencias pedagógicas vividas en La Matanza, los dieron a leer y leyeron los de sus colegas, ofrecieron y recibieron comentarios a esos textos, se involucraron en conversaciones en torno de esas obras pedagógicas, las publicaron mediante diferentes formatos y soportes y las hicieron circular en diferentes circuitos de recepción, lectura e interpretación públicos. La modalidad que adoptaron los encuentros, el lugar y la frecuencia fueron cuestiones acordadas al interior de cada pequeño grupo (conformado por entre cinco y ocho docentes), teniendo en cuenta que el apoyo de la Jefatura Regional habilitó la disposición

de tiempos y espacios que, de otro modo, hubieran sido difíciles de establecer. A partir de la guía de las coordinadoras, en cada sesión local del dispositivo, se dispusieron rondas de lectura de los relatos en sus diferentes versiones y de comentarios de pares a estas producciones, a fin de ofrecer preguntas y sugerencias, para enriquecer las decisiones de escritura y profundizar en la indagación de la experiencia identificada y seleccionada con vistas a avanzar en la reescritura del relato.

Fue así que, para mediados del año 2013, eran más de ochenta los docentes y directivos de La Matanza que narraban sus experiencias pedagógicas. Y también lo hacían las veintidós coordinadoras, quienes habían comenzado a reflexionar acerca del proceso de reposicionamiento que implicaba asumir esa posición en el proyecto de investigación-formación-acción docente siendo inspectoras/supervisoras y directoras del aparato escolar, esto es autoridades del sistema, mientras que los recaudos metodológicos del dispositivo recomiendan el establecimiento de relaciones horizontales. Estas y otras reflexiones y tematizaciones podían ser compartidas en el marco de las sesiones de un seminario-taller en el que las supervisoras, junto al equipo de coordinación general, formularon interrogantes en relación a la función del coordinador de procesos de documentación narrativa. En este sentido, se planteó la importancia de su papel para propiciar lecturas y comentarios entre los docentes y, al mismo tiempo, cuidar el modo en que ellas mismas hacían comentarios sobre los comentarios de los colegas para evitar “moldear”, desde la “investidura del cargo”, las reflexiones de los narradores.

Las narrativas de los docentes permitieron reconstruir y documentar en primera persona las decisiones, los afanes y los saberes que ponen en juego en su hacer pedagógico cotidiano, así como también mirar de cerca, microscópicamente, en sus detalles y sutilezas, lo que se enseña y se aprende en los espacios de formación que habitan junto con sus alumnos, con otros docentes, directivos y supervisores, en territorios y comunidades particulares. Tomados en conjunto, esos documentos narrativos y pedagógicos trazan un posible y multicromático mapa de los mundos de la vida de las escuelas matanceras que sintetiza y pone en tensión las diversas y singulares apropiaciones y resignificaciones locales de la forma escolar a partir de la descripción minuciosa, detallada y narrada de los modos en que la viven y la transforman en experiencia. Lo escolar se reconfigura entonces como un territorio habitado, vivo, interpretado, en tanto construcción que adopta características singulares, irrepetibles, pero contextualizadas

en la historia y en la geografía, en los relatos. Un territorio que además está en disputa, en la misma medida en que conviven y entran en conflicto sentidos heterogéneos, interpretaciones alternativas, versiones dispares de lo sucedido y su valor pedagógico, inclusive en el “mundo del texto” y la intriga narrativa de cada relato. Los docentes dan cuenta del “currículum vivido”, nos hablan de ámbitos de creación, re-creación y resignificación que configuran una trama, donde lo emergente cobra un lugar fundamental. El currículum es pensado, transitado y narrado como experiencia, como lo que nos afecta y acontece con aquello que sucede y está planeado, con lo imprevisto y con lo que nos deja huella.

Es fácil advertir que los relatos de experiencia son una parte fundamental del proceso de investigación-formación-acción docente desarrollado en red. Así lo muestran las sucesivas publicaciones de libros de la Región 3, en los que se compilan y disponen los documentos narrativos escritos por docentes matanceros a lo largo de los años, en ocasión de las sucesivas ediciones de los Congresos Pedagógicos de La Matanza (Hayet, 2012, 2013, 2014, 2015). Pero su escritura no fue un acontecimiento aislado de lo que el dispositivo propuso como recorrido que persigue el desarrollo profesional de los docentes. Partimos de la premisa de que esta modalidad de trabajo colectivo con y entre docentes permite incorporar nuevas miradas y enfoques acerca de lo que implica ser y formarse como docente en determinados contextos y bajo ciertas circunstancias, sin que esto implique necesariamente agregar a sus repertorios de estrategias y formas de pensamiento conceptos abstractos, desprendidos de la propia experiencia. Su sentido radica en generar y ayudar a resolver nuevas inquietudes, preguntas y recursos en el lenguaje del oficio, con las palabras y modos de nombrar y pensar la experiencia educativa y en diálogo con la literatura especializada. A su vez, el dispositivo habilitó para los docentes una posición distinta de la habitual: la de actores centrales de la producción pedagógica y como autores protagonistas en la tarea de contar sus experiencias. En tanto narraciones profesionales y relatos de oficio que problematizan el acontecer escolar desde la perspectiva de sus actores, son documentos pedagógicos densamente significativos que incitan a la reflexión, la conversación informada, la interpretación, el intercambio y la discusión horizontal entre docentes.

Esta experiencia de encuentro y colaboración significaron para la Red el desarrollo de un proceso de investigación-formación-acción co-participado que involucró a dos nodos con lógicas político-institucionales diferentes: una región político-administrativa del sistema

educativo provincial entramada con la red de escuelas local (La Matanza, Provincia de Buenos Aires) y un programa de extensión e investigación de una universidad nacional (UBA). Concebir el proyecto como instancia co-formativa y co-participativa implicó tejer vínculos dispuestos a la negociación de las decisiones acerca de aquello que se pretendía lograr y sobre lo que iba aconteciendo en territorio. Desde esa estructura de participación abierta y distribuida, sostenida por relaciones de horizontalidad y de diálogo, la experiencia activó desplazamientos, movimientos y reposicionamientos de los sujetos involucrados. Esos dislocamientos y trasposos tensionaron las tradicionales relaciones jerárquicas del aparato burocrático escolar y universitario y abrieron oportunidades para la conversación y el intercambio. Lejos de negar las diversas posiciones de poder y saber que se pusieron en juego, los lazos de reconocimiento, colaboración y complementariedad tejidas en el trabajo pedagógico en red permitieron que éstas fueron objeto de tematización, problematización y cambio.

### 3 EL PRINCIPIO

Tratar de localizar y narrar los comienzos o el “origen” de esa aventura singular, personal, pero también y fundamentalmente colectiva, corre el riesgo de mitificar, congelar, fijar el fundamento de una praxis que se contextualizó y desplegó como experiencia en una trama organizacional muy compleja y heterogénea, difícilmente atribuible a un solo punto, como describí anteriormente. Sin embargo, esa historia del origen mítico, en tanto relato de una experiencia de la praxis que pretende re-presentarla al mismo tiempo que la interpreta, tiene la ventaja de despojar a la historia de construcción colectiva y experimentación territorial en torno de la documentación narrativa de cualquier justificación abstracta, como si fuera la consecuencia práctica e inevitable de una elaboración teórica, o el resultado previsto, medido, de la elucubración de laboratorio de un grupo de investigación universitaria. Permite, por el contrario, reconstruir y pensar la experiencia de diseño, creación, investigación y rediseño de esta modalidad de investigación-formación-acción docente en el espacio-tiempo del campo pedagógico e involucrar en el relato a un conjunto muy variado de agentes y agencias, organizaciones y sujetos del aparato escolar. Por eso, respecto a los orígenes, o al principio, de mi experiencia con la investigación narrativa en educación, me parece oportuno ofrecer también

un pequeño relato en el que contar dónde y cuándo, de manera contingente, disruptiva, comenzó para mí.

Surgió como una oportunidad inesperada en el Ministerio de Educación de la Nación, hacia el año 2000, en el momento en el que comenzaba a desempeñarme como coordinador del Programa de Desarrollo Curricular, en la Secretaría de Educación Básica. Mi primera aproximación a la investigación narrativa desde preguntas educativas fue en el ámbito de las políticas curriculares oficiales, post-reforma de los años 90, en un ministerio de educación nacional. No fue en la universidad ni en el ámbito académico. Y esto, en principio, resulta interesante para la configuración de la trama de nuestra historia, en la medida en que plantea desde el principio un desplazamiento, un dislocamiento, un cambio de posición, que la torna intrigante: de investigador universitario emergente en el campo de los estudios etnográficos del currículum había pasado, muy recientemente, a la posición de coordinador responsable de una política curricular nacional que pretendía descentrarse y alejarse de la lógica tecnocrática, indolente, de una reforma curricular. Hacía muy poco tiempo había aceptado el cargo de coordinación, a partir de la invitación a que me sumara a un equipo de especialistas e investigadores que repensara el currículum y las políticas educativas para acercarlas a los docentes y a sus intereses y preocupaciones. La reforma educativa y curricular verticalista, directiva y desacreditante de los saberes profesionales de los docentes, había sido persistente y exitosamente combatida y resistida por la mayoría de los actores del campo escolar, fundamentalmente, los sindicatos docentes (Suárez, 2015), y la política educativa de la nueva gestión de gobierno educativo nacional pretendía ser, o al menos parecer, más amigable con sus aspiraciones y reclamos.

Lo que resulta intrigante de la historia de este comienzo también tiene que ver con un momento histórico y una coyuntura política muy particulares, en donde la gestión de la política educativa trató de avanzar, aunque con muchas dificultades y límites estructurales, en una línea de documentación que se alejaba de los diseños curriculares para focalizarse en la construcción escolar del currículum-en-acción a partir de narrativas de docentes que dieran cuenta de las prácticas de enseñanza. Es decir, que impulsaba una política que pretendía construir y formalizar documentos escritos por docentes como forma legítima de dar cuenta de lo que sucedía en las aulas con el currículum, en tanto que dispositivo de transmisión e hipótesis de trabajo. El proyecto se llamó “Documentar la experiencia escolar”, y convocó a un grupo de

docentes para que se formaran y coordinaran procesos de escritura de relatos con otros docentes en sus respectivas provincias. Por supuesto, el dispositivo supuso una gestión, una logística y una organización muy complejas, a diferentes niveles, permanentemente negociada, que comprometió organismos y agentes del ministerio nacional y de los ministerios de educación provinciales, equipos técnicos, cuadros y funcionarios de segundo y tercer nivel, especialistas en currículum y capacitación y, por supuesto, docentes. Esta heterogeneidad y dispersión de actores, que con bastante frecuencia no confiaban lo suficiente de las políticas centralizadas, extractivas y evaluadoras del ministerio nacional como para sincerarse mediante relatos, o que directamente no estaban de acuerdo con abandonar las prácticas y la racionalidad de la reforma curricular que se pretendía superar, hicieron que el diseño del dispositivo de trabajo fuera muy flexible, adaptable, poco prescriptivo, capaz de territorializarse en función de las expectativas de las autoridades educativas provinciales y de los actores locales.

Sin embargo, en un principio, y como inercia del trabajo de investigación que veníamos desarrollando en las universidades, la idea del programa era reconstruir y documentar el currículum en acción a través de etnografías o, al menos, desde una perspectiva etnográfica. Era la perspectiva etnográfica y, por ende, etnógrafos los que pretendíamos hacer la tarea. Era lo que veníamos haciendo. Después de todo era lo que sabíamos hacer. Como militantes de la democratización del conocimiento escolar, confiábamos en el saber de los docentes y reconocíamos su palabra y su voz como fuente o “referencia empírica” válida, como aquello que también requería ser documentado, visibilizado, dispuesto públicamente. Pero el trabajo de reconstrucción y documentación y la autoría de los informes o documentos etnográficos sobre el currículum estaba destinada, en aquella primera configuración imaginaria, a una nueva posición especializada y, por definición, extrajera: la del etnógrafo. En realidad, en aquella imaginación inicial y un tanto ingenua no importaba tanto que los documentalistas de la construcción cotidiana del currículum fueran etnógrafos acreditados, sino más bien que los que documentaran jugaran las reglas metodológicas y de composición de la etnografía. Podían ser docentes, siempre y cuando estuvieran afiliados a la “sensibilidad etnográfica” y formados en sus criterios metodológicos, como había aprendido con mi maestra, Graciela Batallán, en los “talleres de investigación de la práctica” (Batallán, 2007), durante mi formación como investigador en el campo educativo.

El límite a esa ensoñación fue que nos enfrentamos con un problema de escala (¿cuántos etnógrafos necesitaríamos para documentar el currículum en acción en todo el territorio nacional y en sus rincones más insólitos y aislados?), con un problema de tiempo (¿cuánto tiempo demandaría formar esa legión de docentes etnógrafos?, ¿qué plazos nos daban los “tiempos políticos”?) y con un problema práctico (¿cómo trabajar el abordaje masivo de esas miradas extranjeras sobre un escenario escolar y docente sensible a las políticas de control y evaluación de las prácticas?). No contábamos con tantos etnógrafos en el país como para documentar de manera tan descentrada las prácticas curriculares en su singularidad y localización. Tampoco había recursos para una cobertura territorial tan minuciosa como exigía la georreferenciación de los documentos curriculares a elaborar, publicar y difundir. Como sabemos, el tiempo es un bien escaso cuando se trata de políticas públicas. Por eso, tratando de resolver un problema de escala, de tiempo y de viabilidad práctica, recurrimos a las enseñanzas y habilitaciones de la perspectiva narrativa de investigación para dar curso al proceso de documentación curricular. Fue precisamente allí, frente a esa contingencia política, que apareció la vía narrativa como vehículo de la voz, la palabra, la experiencia y el saber de oficio de los docentes hacia el campo curricular y como campo de exploración, investigación y despliegue de la imaginación pedagógica. Sin tomar demasiada conciencia, nos inscribíamos así, desde un ministerio nacional, en un movimiento de “recuperación de la pedagogía”, como propone Philippe Meirieu (2006) en Francia, o Jorge Larrosa (2005), desde España, que intenta hacerlo revisitando las relaciones entre filosofía, pedagogía, literatura, cine, crítica literaria y crítica cinematográfica, o el grupo de historia de la práctica pedagógica de Colombia (Zuluaga, Echeverri, Martínez Boom, Quinceno, Saénz & Álvarez, 2003) que propone una “reconceptualización del campo pedagógico” a partir de exploraciones epistemológicas.

De esta manera, se generó la misteriosa oportunidad para que las narrativas de experiencia se volvieran a cruzar con la pedagogía y para que, en ese movimiento, los docentes tomaran la palabra, se constituyeran en sujetos de enunciación del currículum, y sean reconocidos y autorizados por un ministerio de educación como sujetos del currículum, más precisamente como sujetos de la experiencia pedagógica que habilita el despliegue localizado del currículum, como sujetos de discurso curricular y como autores legítimos de documentos curriculares. Por supuesto, esto fue posible a partir de la crisis de legitimidad del discurso tecnocrático, luego del fracaso rimbombante de la reforma neoliberal de la década de los 90. Y,



sobre todo, por la activa participación de los sindicatos docentes en la lucha contra las políticas de privatización y mercantilización de la educación, mediante formas de resistencia afirmativa contra el discurso y las prácticas institucionales que los descalificaba y posicionaba en el campo como objetos de intervenciones especializadas y centralizadas de capacitación, entrenamiento y reciclaje, de prescripciones curriculares o de evaluaciones sistémicas y estandarizadas de la calidad educativa. En ese doble desplazamiento fue posible la oportunidad de volver a la pedagogía mediante la recuperación, la reconstrucción y la documentación de la experiencia escolar y los saberes de oficio de los docentes.

La provocación, lo disruptivo y lo desafiante de esa experiencia liminar, fundante del re-encuentro entre narrativa y pedagogía, fue pensar e interpelar a los docentes como productores de documentos curriculares autorizados por el Ministerio de Educación Nacional. Los docentes de las escuelas, constituidos en autores de obras pedagógicas, de pequeñas obras pedagógicas que en conjunto constituían una reconstrucción colectiva y narrativa del currículum que se construye y reconstruye en la cotidianeidad de las escuelas, formarían parte del debate educativo público acerca del currículum. Pero también es interesante traer ese relato como mito fundante porque la experiencia, al menos en esos primeros intentos, fracasó. Digámoslo así: el relato del origen de la documentación narrativa es el relato de un fracaso. Aunque hemos aprendido mucho de ese fracaso. Tal vez porque nos animamos a narrarlo, a escribirlo, a darlo a leer, a conversar en torno de él y su lenguaje. No todo relato de experiencia tiene que ser una épica, o un cuento rosa o una película de Walt Disney. Lo cierto fue que la despiadada crisis del año 2001 discontinuó esta línea de política curricular en la vorágine desoladora de un cataclismo político, económico, social e institucional inédito hasta entonces en Argentina. Y fueron los propios actores involucrados en el proceso de documentación pedagógica promovido por el Ministerio de Educación Nacional, fundamentalmente los docentes coordinadores de la provincia de Buenos Aires, los que decidieron darle continuidad, ya por fuera del amparo del Estado Nacional, mediante un dispositivo en red autoorganizado que, solo luego de varios años y experiencias, se autodenominó Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas y se vinculó, como narré, con el campo académico y universitario.

## 4 LAS INSPIRACIONES

Como mencioné, la movilización en red de los docentes hacia la pedagogía y la reconstrucción del saber pedagógico desde el saber de la experiencia, no viene ocurriendo solamente en Argentina. También puede rastrearse a través del movimiento pedagógico colombiano de los años 80 y 90, o más recientemente, ya en este siglo, mediante la “expedición pedagógica nacional”, que involucró a muchos docentes que cartografiaron mediante relatos y otras formas discursivas los modos de hacer pedagogía en las escuelas y de ser maestro en las diferentes regiones y culturas que conviven en Colombia (Mejía, 2009). O puede reconstruirse asimismo en Chile, al compás de algunos proyectos pedagógicos participativos que impulsan algunos sindicatos y algunas universidades, empeñados en restituir legitimidad al saber profesional docente e indagar formas participativas de trabajo pedagógico colectivo, silenciadas por la retórica de la reforma neoliberal (Hayden, 2016). Además de acompañar el giro intelectual que provoca en el campo académico, a través de estos movimientos la narrativa pedagógica ha creado la inquietud metodológica, los recursos discursivos y los dispositivos pedagógicos para imaginar y experimentar modalidades participativas de investigación-formación-acción docente que podrían contribuir a la democratización del conocimiento educativo y a revitalizar el discurso, el pensamiento y la conversación pedagógicos (Batallán, Anderson & Suárez, 2022).

Actualmente es relativamente fácil encontrar docentes y educadores en muchas universidades latinoamericanas participando, aunque con diverso compromiso, en equipos de investigación narrativa y (auto)biográfica regulados por criterios académicos y acreditados por instituciones y programas de ciencia y técnica (De Souza, Serrano Castañeda & Ramos Morales, 2014). Los docentes comienzan a “entrar” a la universidad no sólo como objeto de investigaciones o de capacitaciones y asesoramiento experto, sino también como productores legítimos de discursos, saberes y prácticas pedagógicas, como sujetos de investigación narrativa y (auto)biográfica, y como copartícipes de la totalidad o de algunos momentos decisivos del proceso de investigación y de formación. También resulta más usual encontrar investigadores universitarios participando en redes y colectivos de docentes que se organizan para investigar sus prácticas desde perspectivas narrativas y (auto)biográficas o etnográficas y para conformarse mientras investigan (Suárez, 2015). Mediante dispositivos dialógicos de extensión

universitaria, los investigadores educativos “salen” de la universidad no solo para realizar el “trabajo de campo” de sus proyectos o para transferir los conocimientos y capacidades que produjeron en ellos, sino también para aprender de los otros y entablar con ellos conversaciones que colaboran en transformar sus formas de investigar, formar y actuar.

Estas zonas de contacto entre el mundo de la investigación académica y el mundo pedagógico de las escuelas recrean las condiciones para que la narrativa de experiencia de los docentes y la reflexión pedagógica pública se entremezclen y produzcan formas de saber y de discurso educativo hasta ahora poco reconocidos y tomados en cuenta por las políticas de identidad docente disponibles. A través de este trabajo en cooperación y diálogo, los discursos y los saberes de oficio de los enseñantes se profundizan y reelaboran, y nuevas posiciones docentes, de investigación y de formación comienzan a emerger y reconfigurar el territorio de la pedagogía. Aunque la retórica productivista, administrativa y empresarial sea todavía moneda corriente en la entonación dominante de los discursos públicos acerca de la educación, las prácticas narrativas biográficas y autobiográficas se han expandido notablemente entre los docentes. Tal vez por la necesidad de dar sentido al propio oficio, saber y obrar, o por el impulso a enunciar una vez más la propia identidad profesional, desgastada por tanta indiferencia destituyente y tanto mandato improbable, los maestros y profesores escriben, leen y conversan en torno a relatos pedagógicos y a otras narrativas de sí que tienen como escenario al mundo escolar. Aun cuando la vida en las aulas se les torna adversa para pronunciar su palabra o escribirla y se reconocen como una minoría movilizada, muchos docentes se empeñan en contar lo que hacen, en documentar cómo y porqué lo hicieron, en narrar cuál fue el recorrido biográfico que realizaron para llegar a ser los docentes que son, o cómo fueron las condiciones históricas, sociales, políticas que contextualizaron sus prácticas. A pesar de que el discurso mediático y mercantil los señala como responsables de la crisis de la escuela, ya sea por obsoletos, perezosos, ideologizados o torpes, esos docentes se obstinan en relatar los secretos y saberes del hacer escuela, del hacer aula y del hacer enseñanza, y en compartir las preguntas todavía sin respuesta, a seguir indagando, que elaboraron a lo largo de su obra. Ensayan argumentos e inventan tramas para decirlos o escribirlos o conversarlos de mejor manera, con sus propias palabras y dudando de ellas, desde sus propias perspectivas y distanciándose para mirarlas, recuperando, documentando y recreando su saber. Más allá de la premura de la gestión y del control evaluador del trabajo docente intensificado, se detienen junto con otros en la

soledad y el silencio de la escritura, la interrupción de la lectura, el instante de la escucha y el detalle del comentario de relatos de oficio. Y muchos lo viven como resistencia activa, como producción de acontecimiento pedagógico, de obra de artesanos de la enseñanza (Alliaud & Antelo, 2009).

En Argentina y otros países de América Latina esta tensión es cada vez más evidente y descarnada. Ya es pública, política. Y manifiesta una confrontación acerca del sentido de la escuela y del lugar de los docentes y la enseñanza en las tareas de la transmisión cultural y la formación de las nuevas y viejas generaciones. A cada lado de la puja se afirman y articulan significados, valores y sujetos del campo pedagógico que elaboran y antagonizan discursos, despliegan prácticas y dirimen intereses que refieren a formas muy diferentes de entender, hacer y nombrar la educación, la docencia, la formación y la enseñanza. Desde un polo de la disputa, y más allá de sus matices, ciertos discursos públicos y políticas educativas en torno de la docencia la desconocen como interlocutora competente para opinar sobre los problemas de la escuela y sus posibles soluciones. Con un desdén explícito, la desacreditan como creadora o portadora de saberes que ayudarían a comprender mejor lo que sucede con la enseñanza, y la menosprecian como sujeto de experiencias educativas valiosas que merecen documentarse y compartirse (Suárez, 2021). Su mirada y sus alocuciones son pesimistas, a veces cínicas, destituyentes: la escuela pública, la enseñanza y los docentes, tal como los conocemos e imaginamos, tienen poco que ofrecer al mercado y a sus renovadas exigencias sobre la reproducción social. De hecho, el reciclaje de las políticas neoliberales en educación en la región ha profundizado hasta la destitución su desapego por las instituciones, los sujetos y las prácticas que podrían garantizar el derecho a la educación, al que ni siquiera mencionan. Pretendiendo ser innovadoras, despojadas de cualquier argumento doctrinario, sino más bien sintéticas e infográficas, esas políticas educativas dispersas, sin programa, se afanan por imponer su receta gerencial y por convencer a través de la pedagogía del marketing y la didáctica del coaching, acerca de las ventajas del software educativo y el auto-aprendizaje mediado por tecnologías digitales por sobre la enseñanza, la docencia profesionalizada y la forma escolar clásica. Presentándose como garantía de eficiencia del sistema y evadiendo cualquier referencia a la tradición pedagógica, afirman la necesidad de prescindir de los costos, derechos laborales y conflictos gremiales de los enseñantes.

Desde el otro polo de la contienda, y resistiendo afirmativamente las prácticas y discursos que los condenan a la desaparición, el silencio o la pasividad, muchos docentes siguen preguntándose sobre su lugar en la escuela y la transmisión cultural, las relaciones que sostienen con el conocimiento y los saberes del oficio, los vínculos que promueven con los estudiantes y sus comunidades, las maneras en que llevan adelante, reflexionan y nombran sus prácticas pedagógicas, las formas pedagógicamente adecuadas de aprovechar las tecnologías digitales para expandir derechos y mejorar la enseñanza. Y cada vez más lo hacen narrando, contando historias, indagando su experiencia, sistematizando sus prácticas, en instituciones de formación, colectivos docentes, redes pedagógicas o movimientos de educadores (Suárez, Dávila, Argñani & Caressa, 2017). Aun con sus diferencias, o tal vez a partir de ellas, todas estas redes y colectivos exploran otros lenguajes, géneros discursivos y prácticas pedagógicas, así como amplían y pluralizan las posiciones docentes en el campo intelectual de la educación (Suárez, 2015). Todas ellas, aunque con diferente protagonismo y en grado diverso, utilizan narrativas pedagógicas para dar cuenta de las experiencias, saberes y dispositivos que forman parte de su obra y se orientan a “profundizar narrativamente” la educación (Domingo, 2016), a recrear el lenguaje de la pedagogía y a generar un imaginario de investigación más sensible a las novedades, obviedades y opacidades del mundo escolar. Pero, además, estas articulaciones entre investigación narrativa de la experiencia escolar y movimiento pedagógico de educadores recrean un territorio fértil para construir una política de identidad profesional y laboral basada en el reconocimiento de las singulares y colectivas narraciones de sí de maestros y profesores y en la lectura, interpretación y comentario entre pares de esas obras pedagógicas (Suárez & Dávila, 2022).

En el campo educativo, se fueron configurando oportunidades inéditas para que los maestros y profesores tomen la palabra, narren sus vidas profesionales, indaguen sus experiencias escolares, repiensen sus saberes de oficio, e intenten inscribir esas historias en la memoria pedagógica de la escuela y el debate educativo público. Tal vez por eso, este movimiento a favor de la repedagogización de la escuela y del trabajo docente (Mejía, 2009) mediante la elaboración, circulación y conversación en torno de narrativas pedagógicas, también se pone en tensión con las tradiciones y “políticas de designación” de la docencia, esto es, con aquellas prácticas discursivas que pretenden fijar su identidad profesional a una posición estable y deseable (ya sea “sacerdote laico”, “técnico”, “trabajador de la educación”,

“funcionario público”, “investigador” o “emancipador”), que determina o condiciona el conjunto de la actividad docente, y que requiere ser reconocida como toma de conciencia de la propia esencia de ser docente y como carnet de afiliación a una identidad cerrada de antemano y para siempre. Por el contrario, todo este entramado plural en movimiento pretende construir legitimidades (políticas, epistemológicas, intelectuales, pedagógicas) en torno de espacios, tiempos y recursos metodológicos (dispositivos pedagógicos) para que los educadores indaguen, documenten y cuenten con sus propias palabras, crítica y reflexivamente, la experiencia diversa, singular, situada y recreada de venir siendo docentes en nuestros países y en estos tiempos. La identidad del docente será el resultado de ese proceso reflexivo y crítico de enunciación, de toma de la palabra, de innovación semántica, de disputa de sentido y de construcción discursiva de la obra. Será el resultado siempre precario del relato y de la serie de significantes que usemos para darle sentido a nuestra historia desde la posición que ocupamos mientras la narramos.

## REFERENCIAS

- Alliaud, A. & Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio*. Enseñanza, pedagogía y Formación. Aique.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia*. Antropología del trabajo en la escuela primaria. Paidós.
- Batallán, G., Anderson, G. & Suárez, D. H. (2022). *Hacia la democratización del conocimiento*. El giro participativo en la investigación y en la acción pedagógica. Estudios de resistencia afirmativa en educación. EFFL.
- Berardi, F. (2019). *Fenomenología del fin*. Sensibilidad y mutación cognitiva. Caja Negra.
- Contreras, José & Pérez De Lara, N. (2011). *Investigar La Experiencia Educativa*. Morata.
- De Souza, E. C., Serrano Castañeda, J. A. & Ramos Morales, J. M. (Coords.) (2014). Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 62(XIX), 683-694.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662014000300002](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300002)
- Domingo, J. C. (2016). Tener historias que contar. Profundizar narrativamente la educación. *Roteiro*, 41(1), 15-40. <http://dx.doi.org/10.18593/r.v41i1.9259>

- Hayden, C. (Ed.) (2016). *Saberes de la experiencia*. Relatos pedagógicos de docentes en Chile. Colegio de Profesores de Chile.
- Hayet, M. C. (Comp.) (2012). *Te quiero contar*. Compañía Editora de La Matanza.
- Hayet, M. C. (Comp.) (2013). *Te seguimos contando*. Compañía Editora de La Matanza.
- Hayet, M. C. (Comp.) (2014). *Treinta años de Democracia: pluralidad de voces*. Compañía Editora de La Matanza.
- Hayet, M. C. (Comp.) (2015). *Interculturalidad: Identidades, Culturas y Prácticas*. Compañía Editora de La Matanza.
- Larrosa, J. (2005). Una lengua para la conversación. En: J. Larrosa & C. Skliar (Orgs.). *Entre pedagogía y literatura* (pp. 23-54). Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (2006). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Mejía, M. R. (2009). Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma educativa. En: A. Martínez Boom y J. Peña Rodríguez (Comps.). *Instancias y estancias de la pedagogía*. La pedagogía en movimiento (pp. 124-158). Bonaventuriana.
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas: notas epistémico-metodológicas. En: A. De Oto y otros. *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana* (pp. 67-92). CLACSO.
- Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En: I. Sverdlick (Comp.). *La investigación educativa*. Una herramienta de conocimiento y acción (pp. 71-110). Novedades Educativas.
- Suárez, D. H. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. En: A. Alliaud & D. H. Suárez (Comp.). *El saber de la experiencia*. Narrativa, investigación y formación docente (pp. 93-138). Facultad de Filosofía y Letras - CLACSO.
- Suárez, D. H. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (62), 762-786.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5310000>
- Suárez, D. H. (2015). Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos de docentes que investigan sus prácticas. En: D. H. Suárez, F. Hillert, H. Ouviaña & L. Rigal. *Pedagogías Críticas en América Latina*. Experiencias alternativas de educación popular (pp. 15-53). Noveduc.

Suárez, D. H. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en Blanco*. Revista de Educación, 2(31), 365-379.

<https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-308>

Suárez, D. H., Dávila, P., Argnani, A. & Caressa, Y. (2017). Formación docente y narrativas pedagógicas: una apuesta de trabajo en red desde la extensión universitaria. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 7(7), p. 244-253.

<https://doi.org/10.14409/extension.v0i7.7069>

Suárez, D. H. & Dávila, P. (2022). Redes de formación, investigación y pedagogía. Documentación narrativa de colectivos de docentes junto con la universidad. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 31(66), 19-30.

<https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2022.v31.n66.p19-30>

Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez Boom, A., Quinceno, H., Saénz, J. & Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Cooperativa Editorial Magisterio.

---

#### NOTAS:

<sup>1</sup> Ciclo es una acción del proyecto "Diálogos Escolares-Universidade: saberes e os processos de formação docente na produção dos currículos nos cotidianos", desarrollado en el contexto del Programa CAPES-PrInt de la UERJ, junto con la UFRJ, UNICAMP y Universidade do Minho.

<sup>2</sup> El Programa de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA *Formación Docente y Narrativas Pedagógicas*, coordinado por Daniel Suárez e integrado por investigadoras docentes del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

<sup>3</sup> Se trata de tres proyectos sucesivos coordinados por integrantes del grupo de investigación-docencia-extensión e implementados en articulación con la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPe), la Dirección Provincial de Nivel Inicial y la Dirección General de Investigación Educativa de la Provincia de Buenos Aires: "Relatos de experiencia, docentes y prácticas pedagógicas en el nivel inicial" (2011), "Reconstrucción narrativa y autobiográfica de experiencias docentes de La Matanza, San Martín y Pilar" (2012) y "Memoria pedagógica e innovación educativa en el nivel inicial. Documentación narrativa de experiencias de innovación pedagógica en redes de investigación-formación-acción entre docentes" (2013 y 2014).

Recibido em: 26/11/2022

Aprovado em: 14/12/2022

Publicado em: 30/03/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.