

LA DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS. HACIA LA RECONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA Y EL SABER PROFESIONAL DE LOS DOCENTES*

Daniel Suárez*
Liliana Ochoa**
Paula Dávila***

En este texto pretendemos mostrar, primero a la manera de un ensayo, la conveniencia teórica y práctica de documentar las experiencias y prácticas escolares como modo de fortalecer y desarrollar pedagógicamente a las escuelas y los docentes, y como modo de indagar y reconstruir narrativamente sus saberes, palabras y sentires. Toda la primera parte del escrito, entonces, estará empeñada en convencer acerca de las potencialidades de la documentación narrativa para dar cuenta de lo que sucede en las escuelas, las aulas y comunidades escolares y lo que *les* sucede a sus actores fundamentales cuando diseñan y llevan adelante experiencias formativas y pedagógicas. Asimismo, ofrecerá elementos críticos para pensarla, simultáneamente, como una estrategia de formación horizontal entre pares, una metodología de indagación cualitativa e interpretativa de la vida escolar, y una modalidad poco explorada de desarrollo curricular en mano de docentes.

En un segundo momento, cambiaremos radicalmente el registro de escritura para decir lo mismo, y realizaremos una interpelación más directa y menos abstracta. Invitaremos a escribir sobre lo que hacen los docentes en las escuelas, sobre sus saberes expertos contruidos al ras de la experiencia que conforma y da sentido a su oficio y trabajo pedagógico. En esta invitación explicitaremos por qué decimos que vale la pena escribir relatos de experiencias pedagógicas sucedidas en las escuelas y contadas por sus propios autores: los diferentes actores de la comunidad educativa, maestros, profesores, alumnos, directores, supervisores, referentes barriales, padres, personal no docente o administrativo, entre otros.

Ambas partes del escrito plantean, de manera bastante diferente, que la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, escritas por maestros y profesores resulta una estrategia

* Para obtener más información sobre documentación de experiencias pedagógicas, consultar: www.documentacionpedagogica.net

* Profesor e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Director del Programa Memoria Docente y Documentación Pedagógica del Laboratorio de Políticas Públicas – Buenos Aires.
daniel@lpp-buenosaires.net

** Coordinadora Académica e Investigadora Principal del Programa Memoria Docente y Documentación Pedagógica del Laboratorio de Políticas Públicas – Buenos Aires.

liliana@lpp-buenosaires.net

*** Investigadora del Programa Memoria Docente y Documentación Pedagógica del Laboratorio de Políticas Públicas – Buenos Aires.

paula@lpp-buenosaires.net

de trabajo que, al mismo tiempo, otorga poder y capacidad pedagógica a los docentes y los moviliza política y pedagógicamente hacia el cambio democrático de la escuela pública.

NARRATIVAS DOCENTES, PRÁCTICAS ESCOLARES Y RECONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA PEDAGÓGICA

"...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

"...las narrativas forman un marco dentro del cual se desenvuelven nuestros discursos acerca del pensamiento y la posibilidad del hombre, y que proveen la columna vertebral estructural y funcional para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas. Los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de cuestiones y problemas educativos. Además, dado que la función de las narrativas consiste en hacer inteligibles nuestra acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje"

Hunter McEwan y Kieran Egan

Escuelas, docentes y relatos

Todos los días, en las escuelas, suceden cosas múltiples y variadas. Los escenarios escolares, el funcionamiento cotidiano de los establecimientos educativos, el trajinar permanente de docentes y estudiantes, la sucesión de silencios, bullicios y griteríos, conforman una trama policromática y peculiar, diferente a la de otras instituciones sociales y cargada de significados muy específicos. Muchas de las cosas que ocurren en las escuelas están vinculadas directamente con la enseñanza y el aprendizaje, con la formación de las nuevas generaciones y con la transmisión cultural. Otras con aspectos burocráticos y asistenciales del sistema escolar. Gran parte tiene que ver con cuestiones de administración doméstica, intendencia y control, con la higiene y arquitectura de los locales. Una porción significativa de lo que acontece en ellas también tiene que ver con el afecto y el erotismo de quienes la habitan, con la interacción humana y con el intercambio de sentimientos, significaciones y valores.

Efectivamente, las escuelas están atravesadas, constituidas, por acontecimientos de índole diversa; pero casi todas las cosas que tienen lugar en las escuelas se relacionan de una forma u otra con la vida pasada, presente y futura de las personas que las transitan y las hacen. Los

sucesos escolares se entremezclan con sus historias, ilusiones, proyectos y circunstancias. Son condicionadas por ellos y, a la vez, tienen influencia sobre ellos. Se puede afirmar que, cada vez más, las biografías de las personas están afectadas por los procesos de escolarización, por su paso por la escuela; pero también que ésta sólo cobra vida y sentido a partir de las experiencias singulares y colectivas de sus actores.

Sin lugar a dudas, la institución escolar siempre estuvo y estará afectada por las expectativas sociales y públicas respecto de la formación social y personal de las nuevas generaciones. De hecho, los sistemas escolares y las escuelas están organizados y regulados por sistemas de normas, dispositivos y mecanismos que pretenden responder a esas aspiraciones sociales, ponerlas en marcha, concretarlas, inscribirlas en la vida de la gente que los transita. Pero la actividad de las escuelas no tiene ni cobra sentido si no es experimentada, contada, recreada, vivida por sus habitantes, por los que a través de sus prácticas la reproducen y recrean cotidianamente. Los proyectos educativos, aún los más costosos y técnicamente calibrados, no tendrían ningún efecto sobre las experiencias escolares si los directivos y docentes no los hicieran propios, los adaptaran a sus propias expectativas y proyectos, los ajustaran a sus propias visiones de los problemas, los rediseñaran a la escala particular de sus propias escuelas y aulas, los dijera con sus propias voces y los escribieran con sus propias palabras. Esta permanente apropiación y resignificación del proyecto escolar hace que las prácticas y experiencias estén cargadas de sentidos muy diversos para quiénes las producen y las viven todos los días. Por eso, lo que sucede en las escuelas tiene que ver, casi siempre, con lo que *les* sucede a docentes y estudiantes, con los significados que les otorgan a sus haceres y vivencias, con las experiencias cifradas por vivir en un tiempo y en un lugar particular e irrepetible.

Por otra parte, lo que sucede en las escuelas y lo que les sucede a los actores escolares es algo que está sujeto a escrutinio público, y es motivo y objeto de comentarios especializados, investigaciones, evaluaciones, proyecciones y políticas de estado. Existen pocos espacios sociales tan normados y tan observados como la escuela. Debido a la expansión cuantitativa y la relevancia política que alcanzó la escolarización durante los últimos 50 años, la actividad escolar pasó a ser una actividad necesariamente programada, planificada, prefigurada, anticipada a distintos niveles y escalas. A nivel de los sistemas educativos, las prácticas escolares pretenden ser reguladas y prescritas por distintos dispositivos de planeamiento y gestión. Los macro planes, programas y proyectos educativos elaborados por funcionarios políticos y equipos técnicos de administraciones centrales de educación; los diseños curriculares y planes de estudio contruidos por equipos de especialistas vinculados con ministerios y secretarías de educación; las planificaciones regionales, zonales o inter-escolares diseñadas por supervisores e inspectores escolares, son sólo algunos de ellos. La compleja organización y gestión de los modernos sistemas escolares de masas sólo es posible a partir de la previsión de tiempos, movimientos y

acciones, y de la activa producción y disposición de técnicas, instrumentos y discursos que permitan orientarlos, controlarlos y medirlos.

Aunque a otra escala y nivel, la vida y las experiencias en las escuelas son asimismo anticipadas por los proyectos institucionales y de aula; por la planificación conjunta de directivos y docentes de un mismo ciclo escolar o de una misma área del currículum; por los planes de enseñanza relativamente sistemáticos que realizan los maestros para sus clases; por las guías didácticas que elaboran especialistas, didactas y capacitadores; por las previsiones recurrentes, solitarias, de docentes y enseñantes. Todo parece indicar que en las escuelas, en los espacios escolares habitados por hombres y mujeres, adolescentes, niños y niñas, también resulta necesario generar cierta previsibilidad y proyección de las acciones, cierto ordenamiento a futuro del flujo de la vida escolar.

Pero más allá de este esfuerzo por prever y controlar las prácticas y afanes cotidianos de maestros y estudiantes, una parte significativa de las acciones humanas que se despliegan cotidianamente en las escuelas surgen o se improvisan en la dinámica misma de la vida escolar. No están previstas, ni fueron objeto de planificación alguna y, muchas veces, forman parte de las consecuencias no deseadas de las intervenciones educativas sistemáticas. Aún en las ocasiones en que la actividad escolar pretenda ser prescripta de forma exhaustiva y unívoca, el encuentro pedagógico entre docentes y alumnos siempre estará atravesado por la improvisación, la incertidumbre y la polisemia que acompañan a todos los encuentros humanos y las interacciones sociales. Lo cierto es que, de manera planificada o no, los docentes y los alumnos comparten en la escuela numerosas experiencias cargadas de significado y valor para ellos. Y, de cierto modo, estas experiencias significativas expresan cualitativa y biográficamente el sentido de la escuela en un determinado momento y lugar¹.

Además, y tal vez por ser espacios sociales densamente significativos, las escuelas están surcadas por relatos y discursos que actualizan y tratan de darle una dimensión y una temporalidad humanas, concretas, a ese sentido histórico. Algunos de esos discursos son "oficiales": están dichos y escritos en el lenguaje técnico que requieren el gobierno, la

¹ Hacia fines de la década del '60, Philip Jackson (1996) sorprendió al mundo pedagógico y escolar con su libro *La vida en las aulas*. A través de ese trabajo etnográfico, mostró cómo el complejo mundo escolar se configura con arreglo a una serie de reglas y formas de organización del tiempo, del espacio y de los comportamientos humanos que escapan y van más allá de los patrones normativos que pretenden organizar y regular el funcionamiento escolar. En ese texto afirmaba que:

"...desde el punto de vista de dar forma y significado a nuestras vidas, estos hechos sobre los que rara vez hablamos pueden ser tan importantes como los que retienen la atención de quien nos escucha. Ciertamente, representan una porción de nuestra experiencia mucho más grande que la de aquellos que nos sirven como tema de conversación. La rutina cotidiana, la 'carrera de ratas' y los tediosos 'afanes cotidianos' pueden quedar iluminados de vez en cuando por acontecimientos que proporcionan color a una existencia por lo demás gris; pero esa monotonía de nuestra vida cotidiana tiene un poder abrasivo peculiar. Los antropólogos lo entienden así mejor que la mayoría de los restantes científicos sociales y sus estudios de campo nos han enseñado a apreciar el significado cultural de los elementos monótonos de la existencia humana. Esta es la lección que debemos tener en cuenta cuando tratamos de comprender la vida en las aulas de primaria" (pág. 44).

administración y la gestión de los sistemas educativos. Los ejemplos más importantes de este tipo de relatos son las prescripciones curriculares, las planificaciones y los programas educativos gubernamentales. Se presentan casi siempre como discursos asépticos, pretendidamente neutrales, científicamente ponderados, técnicamente calibrados, que cuentan y comunican a las escuelas, docentes y estudiantes las expectativas y mandatos públicos para la escolarización (o un sector de ella) en un tiempo histórico y un espacio geográfico dados.

Otras historias, en cambio, se cuentan, se intercambian y se comunican al ras de las experiencias que tienen lugar en las escuelas: en las jornadas de reflexión, en las horas de clases especiales, en los recreos, en los pasillos, en las capacitaciones, en los viajes de ida y vuelta de la escuela. Estas historias se narran con las mismas palabras, argumentos y estilos que usan los actores de esas experiencias para ordenarlas, estructurarlas, otorgarles sentido y valor moral; para acompañarlas en sus propias vidas, según sus propias sensaciones y creencias, y en función de sus propias aspiraciones y proyectos. Se dicen y se escuchan en el juego de lenguaje de la práctica, y están situadas en el espacio y en el tiempo de las escuelas y experiencias educativas a las que se refieren. En efecto, las escuelas están cargadas, saturadas de historias, y los docentes son, a un mismo tiempo, los *actores* de sus tramas y los *autores* de sus relatos. En ese narrar y ser narrados permanentes, los maestros y profesores recrean cotidianamente el sentido de la escolaridad y, en ese mismo movimiento, reconstruyen inveteradamente su identidad como colectivo profesional y laboral. Al contar historias sobre la escuela y sus prácticas pedagógicas, sobre los aprendizajes de los alumnos y las alumnas, sobre las vicisitudes e incertidumbres escolares, sobre las estrategias de enseñanza y de gestión escolar que adoptan y los pensamientos que provocaron horas y horas de trabajo escolar, los docentes hablan de sí mismos, de sus sueños, de sus proyecciones y de sus realizaciones².

² En sus últimos trabajos, dedicados a estudiar entre otras cosas las relaciones entre narrativa e identidad, Jerome Bruner (2003) plantea que los seres humanos interpretamos las acciones y los comportamientos de forma narrativa, que las personas pensamos nuestra vida de manera narrativa, como un relato que va cambiando a lo largo del tiempo, que el tiempo en el que conjugamos nuestra vida es narrativo. Además, afirma que la narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Según él, la realidad misma y nuestra identidad son construidas y reconstruidas narrativamente. En sus propias palabras, "...*nosotros construimos y reconstruimos continuamente un Yo, según lo requieran las situaciones que encontramos, con la guía de nuestros recuerdos del pasado y de nuestras experiencias y miedos para el futuro. Hablar de nosotros a nosotros mismos es como inventar un relato acerca de quién y qué somos, qué sucedió y por qué hacemos lo que estamos haciendo*" (pág. 92)

Según Paul Ricoeur (1995 y 2001), narrativizar la vida en un auto-relato es un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad (narrativa), en tanto permite "la expresión de una historia simple y abierta". La acción significativa es un texto a interpretar, y el tiempo humano se articula de modo narrativo. Emerge, entonces, con toda su fuerza, la materialidad dinámica del sujeto, sus dimensiones personales, afectivas, emocionales y biográficas.

Narrativa docente, experiencias escolares y memoria pedagógica

Conversar con un docente o con un grupo de docentes supone una invitación a escuchar historias de enseñanza, historias escolares que los tienen como protagonistas y que los posiciona como expertos, como enseñantes que hacen escuela y la piensan en términos pedagógicos. Es un convite a sumergirnos en relatos que narran experiencias escolares y nos muestran las sutiles percepciones y saberes de quienes las viven. Es una oportunidad para comprender e introducimos en el universo de las prácticas individuales o colectivas que recrean vívidamente, con sus propias palabras, en un determinado momento y lugar, en una geografía e historia singulares, el sentido universal de la escolaridad. Seguramente, nuestros interlocutores nos relatarán acerca de las características distintivas de las escuelas y comunidades donde trabajaron, acerca de aquellas cosas y acontecimientos que las hacen únicas, irrepetibles, inolvidables, y que por eso mismo para ellos tienen un significado particular, relevante y comunicable. Y si logramos establecer un marco de confianza y empatía para nuestro diálogo, complementarán su relato con historias más comprometidas y personales que darán cuenta de lo vivido y pensado por un colectivo de docentes, por un docente en particular, por un grupo de alumnos, sus familias, sus comunidades, en el transcurso de las experiencias que tuvieron lugar en esa escuela.

Si los persuadimos para que nos cuenten acerca de sus trayectorias profesionales como docentes, o sobre los saberes pedagógicos que ponen en juego en la experiencia que nos relataron, posiblemente se animarán a contarnos el desarrollo y los aprendizajes de alguna clase, momento o situación escolar que recuerden especialmente por su valor formativo, pedagógico, o por algún otro motivo. Contándonos sus historias, los docentes relatores nos revelarán las reflexiones y discusiones que estas experiencias propiciaron, las dificultades que encontraron en su transcurso y las estrategias que elaboraron para lograr ciertos aprendizajes en un grupo particular de alumnos situados geográfica, social e históricamente. Narrando las prácticas escolares que los tuvieron como protagonistas, nos estarán contando sus propias biografías profesionales y personales, nos confiarán sus perspectivas, expectativas e impresiones acerca de lo que consideran una buena práctica de enseñanza, el papel de la escuela en la sociedad contemporánea (o en ese pueblo o en aquella localidad), el aprendizaje significativo de sus alumnos y alumnas, sus propios lugares en la enseñanza y en la escuela, las estrategias de trabajo más potentes y relevantes que ensayan, los criterios de intervención curricular y docente que utilizan, los supuestos que subyacen a las formas con que evalúan los desempeños de los estudiantes y los suyos propios.

En fin... con sus relatos e historias nos estarán mostrando parte del saber pedagógico, práctico y muchas veces tácito o silenciado, que construyeron y reconstruyen a lo largo de su carrera profesional, en la infinitud de experiencias y reflexiones que realizaron y realizan sobre su

trabajo. Por eso, si pudiéramos sistematizar, acopiar y analizar estos relatos, podríamos conocer buena parte de la trayectoria profesional de los docentes implicados; sus saberes y supuestos sobre la enseñanza; sus recorridos y experiencias laborales; sus certezas, sus dudas y preguntas; sus inquietudes, deseos y logros. Ampliando la mirada aún más, si pudiéramos organizar y compilar el conjunto de relatos de todos los docentes, seguramente obtendríamos una historia escolar distinta de la que conocemos, de la que habitualmente se escribe y leemos, de la que llegó a ser texto y libro, de la que se considera pública, verdadera, oficial. Esta nueva versión sería una historia de la educación alternativa, esto es, polifónica, plural, dispersa; en realidad, sería una multiplicidad de historias sobre el hacer escuela, sobre el pensar y el hacer en términos pedagógicos.

De la misma manera, si pusiéramos el foco de esta reconstrucción narrativa de las prácticas escolares en las experiencias pedagógicas que se desarrollan en la escuela, obtendríamos una versión, también inédita, de una parte del currículum que se construye cotidianamente en las aulas, en los encuentros productivos y rutinarios de docentes y estudiantes, pero también en la variable interacción de la escuela con las familias y las comunidades en las que se encuentran insertas. En esta versión del currículum, más próxima a una memoria pedagógica y narrativa de las prácticas escolares que a un recetario prescriptivo y unívoco de la "buena enseñanza"³, conoceríamos la historia polimorfa, plural y diversa de las decisiones, discursos y prácticas que maestros y profesores protagonizan día a día y que le imprime un sentido particular, situado y personal a la experiencia de la escolaridad⁴.

Sin embargo, y a pesar del evidente interés que revisten para la reconstrucción de la memoria pedagógica de las escuelas y del saber pedagógico que ponen en juego los docentes, la mayoría de estas historias se pierden, se olvidan o se desechan. En muchos casos, porque no son escuchadas por quienes toman decisiones sobre los sistemas escolares, o porque directamente

³ En este punto es necesario aclarar que, a pesar de que nuestra propuesta se orienta a reconstruir el currículum desde la perspectiva de los docentes y en el lenguaje de la práctica escolar, no pretendemos ignorar ni minimizar la importancia ni los efectos prácticos de las políticas y marcos curriculares, en tanto que las experiencias escolares no se dan en un vacío normativo o regulatorio. Por eso, en cualquier proceso de gestión escolar estatal, los marcos curriculares vigentes y sus registros escritos tienen que ser considerados como documentos curriculares de "primer orden": ellos sintetizan, delimitan y comunican las expectativas y responsabilidades públicas de la escolarización sobre la formación de los alumnos.

⁴ Desde la historia cultural existen numerosos aportes para la reconstrucción de esta "otra historia" de la escuela y del currículum. En una publicación reciente, António Nóvoa (2003) sintetiza parte de ellos. A continuación, consignamos una cita que permitirá complementar nuestro punto de vista:

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

son descalificadas por la cultura académica dominante como parte de un conjunto de anécdotas triviales, bizarras, pre-profesionales que los docentes usan de manera recurrente y banal para contarse entre sí lo que les pasa en las aulas y escuelas. Para toda la tradición de pensamiento pedagógico y escolar centrado en “la calidad, la eficiencia y el control” de las prácticas docentes, esos relatos e historias forman parte de las dimensiones subjetivas o personales que justamente hay que controlar y ajustar para que la innovación y la mejora escolar sean posibles. Los modelos *top-down* de intervención y gestión escolares y las reformas educativas “a prueba de docentes” forman parte de esa perspectiva tecnocrática de la educación. Más allá de las formas variadas y diversas que adopten en su implementación práctica, todas opciones tecnocráticas de reforma escolar comparten el supuesto de que el sector docente no está lo suficientemente profesionalizado y capacitado técnicamente como para manejar de manera “objetiva y neutral” los asuntos escolares y curriculares de la enseñanza (teoría del “déficit”). Por eso, los docentes son justamente la variable que hay que controlar y ajustar para que la innovación de la enseñanza sea posible. Currículum centralizado, capacitación sobre el déficit y evaluación cuantificada de resultados de aprendizaje son las estrategias centrales de la política de conocimiento escolar que interpela y posiciona a los maestros y profesores en un lugar subordinado, silenciado, asujetado y, supuestamente, sin experiencias con saber y valor pedagógico alguno.

De forma llamativa, las experiencias que dan vida a la función primordial de la escuela y los saberes que la piensan y recrean cotidianamente quedan encerrados y olvidados entre sus propias paredes; se pierden en el murmullo de sus pasillos, son confinados a un lugar marginal, desdeñado de la historia personal, “semi-profesional” de los docentes. La mayor parte del saber reflexivo e innovador acumulado en esas experiencias escolares, una porción importante de sus contenidos transferibles y potencialmente transformadores de la práctica, se naturalizan en la cotidianeidad escolar, o bien se degradan en recurrentes anécdotas ingenuas y comentarios apresurados sin valor profesional. Obviamente, en los escenarios escolares que estas tradiciones político-pedagógicas tecnocráticas y hegemónicas tienden a configurar, las experiencias, los conocimientos y las palabras de los docentes tienen poco lugar, y la memoria pedagógica de la escuela poco valor⁵.

⁵ En la Introducción de la magnífica compilación que realizaron Hunter McEwan y Kieran Egan (1998), estos autores hacen referencia a la descalificación sistemática de la narrativa docente por parte de la ortodoxia tecnocrática vigente y creciente en la modernidad occidental. Para hacerlo, hacen referencia explícita a las reflexiones de Walter Benjamín:

“La forma narrativa, por el contrario, invita al oyente o al lector a suspender ese escepticismo y adherir al flujo narrativo de los acontecimientos como una auténtica exploración de la experiencia desde determinada perspectiva. La declinación del narrador, el contador de cuentos, puede ser leída como un síntoma del deseo de cierta clase de objetividad, de la aplicación de un punto de vista neutral e imparcial desde el cual sería posible medir la veracidad de las pretensiones del conocimiento. El arte, la religión, la moral y hasta la filosofía son sospechosas de no estar a la altura de los dogmas de ese invasor positivismo. Pero al apoyar este programa olvidamos el poder de la narrativa para informar e instruir(...) Hemos olvidado que los novelistas han contribuido magníficamente a nuestra comprensión de nosotros mismos y de la compleja naturaleza humana. La narrativa, como manera de conocer y también como manera de organizar y comunicar experiencia

Pero la recreación de la memoria pedagógica de la escuela también se dificulta porque gran parte de los docentes que llevan adelante experiencias educativas significativas no las cuentan, no las registran, no las escriben, no las documentan. O si lo hacen (después de todo, la vida escolar está llena de formas de registro y documentación!), no lo hacen a través de las formas, soportes, registros y géneros que permitirían recuperar, al menos en parte, el dinamismo, el color y la textura de lo que sucedió y les sucedió a los protagonistas de la acción. Los docentes por lo general son renuentes a escribir, y cuando escriben en la escuela lo hacen siguiendo pautas externas o guiones prefigurados, copiando planificaciones didácticas, llenando planillas administrativas, completando informes solicitados por superiores jerárquicos del aparato escolar. Estas formas de registro de los acontecimientos escolares son indispensables para la administración, la gestión y el control de los sistemas educativos; para la sistematización, el acopio y la disposición de información relativa a la eficacia y el rendimiento de las modalidades, niveles y ciclos educativos; para la ponderación de diversas variables vinculadas con la eficiencia y el costo de los distintos dispositivos escolares implementados. Pero estos datos, informes y

ha perdido gran parte de la importancia que debería tener. El retorno a la narrativa indica que hoy reconsideramos el valor de la forma y la función de los relatos en todos los campos de la vida humana, especialmente en la educación, donde se impuso un sesgo no narrativo y conductista. Tal vez el giro hacia la narrativa indique una inversión de esa tendencia declinante"(...) Para resumir lo expuesto, digamos que las narrativas forman un marco dentro del cual se desenvuelven nuestros discursos acerca del pensamiento y la posibilidad del hombre, y que proveen la columna vertebral estructural y funcional para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas. Los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de cuestiones y problemas educativos. Además, dado que la función narrativa consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje. Necesitamos aprender más acerca de la narrativa y del papel que desempeñan las narraciones en la educación." (fragmentos, págs.16 a 18).

Por su parte, Joe Kincheloe (2001) también se refiere críticamente a esta reducción del pensamiento pedagógico y docente. En la siguiente cita puede apreciarse el sentido general de sus apreciaciones que, creemos complementarán la visión hasta ahora planteada.

"A pesar de los recientes rumores sobre el traspaso de poderes al cuerpo docente que han venido circulando dentro de organizaciones profesionales y en las facultades de educación, son todavía demasiados los programas de formación del profesorado que se olvidan de inquirir -y mucho menos de enseñar- modalidades sofisticadas de pensamiento profesional. La investigación en pedagogía es responsable, con demasiada frecuencia, de impedir que los maestros y maestras se conviertan en profesionales capaces de una crítica reflexiva. Sin duda alguna, el conocimiento científico constituye la forma más poderosa de conocimiento de la era moderna. (...) El mensaje implícito en la formación tecnificada del profesorado, de la investigación positivista en que se basa y de los movimientos estatales de reforma educativa que comparten esas mismas presuposiciones epistemológicas, consiste en que el cuerpo docente existe para hacer lo que se le diga, y que mejor que tenga cuidado con pensar por sí mismo. Esta precaución se convierte a menudo en apatía, al perder el profesorado el interés en aquellos aspectos creativos de la enseñanza que, precisamente, le atrajeron en su momento hacia la profesión. El pensamiento del cuerpo docente queda profundamente afectado por el flujo descendente de dirección única, así como por el curriculum a prueba de maestros, que da por sentada la incompetencia del profesorado. Al ver recompensada en su formación la aceptación pasiva del conocimiento generado por expertos, los futuros maestros y maestras adquieren escasa experiencia en el pensamiento interpretativo, contextualmente basado sobre el propósito de la enseñanza en el seno de una sociedad democrática.(...) El conocimiento sobre la enseñanza producida por la ciencia moderna despedaza la experiencia educativa en fragmentos discretos, separados por el espacio de una generación del juego sutil de atenciones que generó originalmente la experiencia. A medida que la ciencia de la educación formula su maleficio para mantener la experiencia alejada del conocimiento verificado, se va abriendo un cisma entre el discurso oficial que la ciencia moderna exige y el discurso motivador que el cuerpo docente desarrolla mediante la acción. El profesorado queda al fin personalmente excluido de los procesos de producción del conocimiento relacionado con su propia profesión. El concepto de la maestra o el maestro como virtuosos que crean brillantes piezas de pedagogía, resulta completamente extraño al concepto moderno de conocimientos educativos. Lo que se espera del profesorado en el contexto moderno es

documentos muchas veces no ofrecen materiales ricos, sensibles y adecuados para la deliberación, la reflexión y el pensamiento pedagógicos, ni para la toma de decisiones pedagógicamente informadas en los ambientes inciertos, polimorfos y cambiantes que se conforman en las escuelas y las aulas.

Documentos escolares y documentación narrativa de experiencias pedagógicas

La cultura escolar está saturada de formas y procedimientos de relevamiento, almacenamiento y difusión de información sobre las prácticas escolares y el desarrollo del currículum; sobre la administración y gestión de las instituciones educativas; sobre la procedencia social y los resultados de aprendizaje de los alumnos; sobre los desempeños de los docentes y otros actores escolares; sobre las organizaciones sociales que se relacionan e interactúan localmente con la vida de las escuelas. Como planteamos anteriormente, las planificaciones de los docentes, los proyectos escolares, los informes de supervisores y directivos, los cuadernos de los alumnos, los cuestionarios y planillas, los informes técnicos sobre procesos y resultados de evaluaciones diversas (el "boletín de calificaciones", los reportes de pruebas sistemáticas de evaluación de la calidad de los aprendizajes de los alumnos, las "hojas de concepto" del desempeño profesional docente, los "cuadernos de actuación"), las investigaciones producidas por investigadores profesionales, entre otros, son soportes de modalidades convencionales de documentación que los sistemas escolares emprenden y sostienen de manera recurrente y persistente. Gran parte de los materiales documentales que producen y ofrecen es procesada, archivada e informada por las oficinas de planeamiento de las administraciones educativas, y a menudo es utilizada como un insumo estratégico para la toma de decisiones relativas a los aparatos escolares.

No caben dudas de que, a través del acopio y sistematización de las informaciones y datos que proveen, se pueden conocer aspectos importantes del funcionamiento de las escuelas y de la producción de sus actores. No obstante, la mayoría de las veces, estos documentos escolares están estructurados y se construyen con arreglo a requerimientos estrictamente administrativos, de gestión y control, para el gobierno centralizado de la actividad de las escuelas, o bien están atravesados por la lógica normativo-prescriptiva de la anticipación y la previsión. En ambos casos, las experiencias que sostienen y viven los docentes y alumnos tienden a ser fragmentadas y categorizadas a través de patrones de ponderación ajenos a la lógica y la práctica escolar. Las voces y palabras de los maestros y profesores son silenciadas, distorsionadas o negadas por un lenguaje técnico y burocrático y, en el mismo movimiento, las reflexiones e interpretaciones pedagógicas de estos actores escolares son inhibidas, deslegitimadas o desechadas por superfluas o poco valiosas. De esta manera, las formas

que siga los imperativos marcados por la ciencia, no que produzca obras de arte pedagógicas. (fragmentos; págs. 31-38; 49-54)

sistemáticas a través de las cuales los docentes usualmente registran y dan cuenta de sus prácticas, muy a menudo se cristalizan en una escritura anquilosada y ritualizada, despojada de responsabilidad y belleza, y es vivida como una carga o algo que “hay que hacer” más allá de su evidente utilidad. Cuando estas modalidades de registro y circulación de la información se articulan con modelos de intervención de tipo *top-down*⁶, suelen tener el propósito de constituirse en instrumentos de anticipación y previsión para la aplicación en las escuelas de los planes y patrones elaborados de forma central y especializada, o bien en herramientas de medición y calibre de los “desvíos” o “desajustes” de las acciones desplegadas por sus ejecutores (directivos o docentes). Para ello, adoptan una perspectiva y un lenguaje claramente tecnicistas, e intentan despojar cualquier elemento subjetivo, personal, experiencial, de la información relevada. Y, además, consideran esta supuesta neutralidad como garantía de objetividad, eficiencia y rigor.

En cambio, cuando cuentan experiencias pedagógicas, las historias escolares y los relatos de enseñanza que narran en primera persona los docentes, constituyen materiales inigualables para conocer lo que hacen, piensan y sienten quienes habitan y hacen la escuela. En tanto narraciones profesionales que problematizan el acontecer escolar y el trabajo pedagógico desde la perspectiva de sus actores, son materiales documentales densamente significativos que llaman e incitan a la reflexión, la conversación informada, la interpretación, el intercambio y la discusión horizontal entre docentes. Y en tanto materiales comunicables que pueden ser acopiados y difundidos, manifiestan potencialidades inéditas para la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela y del currículum en acción. Muestran una parte importante del saber pedagógico producido por los docentes cuando se despliegan, reflexionan e interpretan la experiencia escolar y las prácticas de enseñanza.

Sin embargo, como venimos afirmando, esos cuerpos de saberes, relatos y experiencias no encuentran, en la actualidad, estrategias y vías adecuadas para ser rescatados, sistematizados, comunicados y criticados por sus protagonistas y autores o por otros docentes. No encuentran canales para tornarse públicos y disputar espacios en la deliberación política y pedagógica de la educación. De esta forma, además, las posibilidades de documentar aspectos “no

⁶ Esta expresión se utiliza para referirse a las modalidades de políticas que deciden y se implementan en un movimiento de “arriba hacia abajo”, es decir, del centro a la periferia de los sistemas educativos. Las modalidades de gestión *top down* son descritas por Antonio Bolívar (1996) en un artículo dedicado a explicitar críticamente los diversos lugares que ocupa la escuela frente a distintas modalidades de política educativa y curricular. A continuación, presentamos un fragmento de ese trabajo con el fin de complementar la comprensión del problema:

“Actualmente nos encontraríamos en una “fase de transición”, que Fullan ha calificado como de “combinación de bifurcación y confusión”, en un cruce de caminos. El antiguo modo está representado por los que ven la respuesta en la regulación top-down, en el control del currículum y de los centros, mediante una evaluación externa de resultados. En el otro lado, se situarían los que apuestan por la “reestructuración” y autonomía, pretendiendo ver la solución en una descentralización y una mayor capacitación de los centros y los profesores. El reto actual es cómo lograr conjuntar el nivel del aula y el del centro, haciendo que se solapen o superpongan, en una nueva síntesis entre eficacia y calidad educativa” (pág. 239).

documentados” de la práctica escolar se diluyen y, con ello, se desdibujan oportunidades importantes para poner en cuestión y desplegar la profesionalidad de los docentes, para tensionar y transformar la identidad y el quehacer pedagógico de las escuelas, para pensar y tornar posibles otras escuelas y otra educación.

La relevancia que adquiere la documentación narrativa de las propias experiencias escolares por parte de los docentes radica en el enorme potencial que contienen sus productos, los relatos pedagógicos, para enseñarnos a interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas. De esta manera, al tejer sus narraciones, los docentes nos comunican su sabiduría práctica y, al mismo tiempo, permiten a otros destejerlas para volver explícito lo implícito y comprender qué hay detrás de esa sabiduría. Es decir, la narrativa estructura la experiencia, y los relatos son una forma de conocerla, reflexionarla, transmitirla, compartirla con otros. Por eso, llegados a este punto vale la pena preguntarnos:

¿cómo es posible generar, sostener y desarrollar formas de documentación pedagógica diferentes a las convencionales que permitan re-construir, de manera significativa y comunicable y en el lenguaje de la práctica, los procesos de gestión escolar y curricular que tienen lugar en las escuelas y cuyos protagonistas son los docentes y alumnos?;

¿cómo gestionar y llevar adelante procesos de sistematización, acopio, publicación y difusión de las experiencias y prácticas escolares locales y particulares, con los sentidos específicos y contextualizados que los propios docentes les imprimen, para que puedan ser documentadas, legitimadas y dispuestas a circulación, reflexión y transformación colectiva?;

¿qué operaciones hay que llevar a cabo desde el Estado y las administraciones educativas para poner en el centro de la construcción escolar y curricular a las experiencias de enseñanza que diseñan, desarrollan y recrean cotidianamente los docentes, y a los modos narrativos que ellos usan para darles sentido, organizarlas y contarlas?;

¿de qué modo re-presentar el conjunto de decisiones, discursos y prácticas que los docentes producen y reproducen para interpretar, llevar adelante y hacer posible la experiencia escolar?;

¿cómo, a través de qué recursos y soportes, hacer públicamente disponibles esos espacios y esos tiempos de la vida escolar y las biografías profesionales de los docentes?;

¿por qué considerar “documentos públicos” a los relatos de experiencias y prácticas pedagógicas escritos por docentes?.

En definitiva: ¿qué hacer para que algo diferente suceda con aquello que, efectivamente, saben y hacen los docentes en las escuelas?⁷. Sólo en el sentido de que “algo diferente suceda” con las prácticas escolares y los docentes, el proyecto de documentar narrativamente las experiencias pedagógicas se presenta como innovador. No pretende imponer verticalmente una nueva ola de innovación pedagógica y didáctica a las escuelas; ni proveer desde alguna usina tecnodidáctica a los docentes de materiales para la enseñanza actualizados; ni proponerles estrategias para la “buena enseñanza” técnicamente calibradas y construidas por especialistas; ni evaluar o medir los alcances y desvíos del desarrollo curricular respecto de su diseño-norma. Se propone, más bien, innovar en las formas de interpelar y convocar a los docentes y a otros actores escolares y en las modalidades de gestión de los sistemas educativos para que la memoria pedagógica de la escuela sea reconstruida, objetivada, legitimada y difundida. Se trata, en síntesis, de poner en el centro del escenario escolar y curricular a los docentes, sus experiencias de enseñanza, su saber práctico y sus narraciones pedagógicas, a través de estrategias de documentación que permitan registrar, sistematizar y hacer públicamente disponibles los aspectos hasta ahora “no documentados” de los procesos escolares que, más allá de cualquier pretensión prescriptiva y de control, tienen lugar inveteradamente en las escuelas. Se trata de proponer otras formas de trabajo y gestión escolares que nos brinden no sólo la posibilidad de anticipar, sino también de volver sobre lo hecho, usando la escritura como una vía para la reformulación, ampliación y transformación de la propia práctica. Un estrategia de trabajo pedagógico e indagación cultural que incursione en lo inédito, en lo silenciado, en lo aún no descrito ni mencionado.

Por eso, el registro, la sistematización escrita, el acopio y la difusión pública de experiencias, prácticas y saberes escolares contadas a través de la voz y la palabra de los docentes constituyen, al mismo tiempo, una propuesta político pedagógica para la escuela y un programa para el desarrollo profesional docente entre docentes. En efecto, al estimular y garantizar procesos de escritura, lectura, reflexión e interpretación pedagógica de las propias experiencias escolares de los docentes, se espera no sólo acopiar y difundir un corpus de documentos y

⁷ En cierta medida, estos interrogantes son tributarios de toda una tradición de pensamiento pedagógico y curricular inaugurada por Lawrence Stenhouse (1991) y sus reflexiones y producciones en torno al currículum escolar. A continuación, reproducimos un fragmento de su libro ya clásico *Investigación y desarrollo del currículum*, en el que define en términos generales su problematización de la cuestión:

“Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser traslado efectivamente a la práctica.(...) Desde luego, esta definición refleja mi propia perspectiva. Un currículum es casi como una receta en arte culinario. Puede ser criticada por motivos nutricionales o gastronómicos -¿alimenta a los estudiantes y les sabe bien?- y puede ser criticada por motivos prácticos -sería imposible preparar una comida a base de lenguas de alondra. Un currículum, al igual que la receta para un guiso, es imaginado primeramente como posibilidad y luego como objeto de prueba. La receta presentada públicamente es, en cierto modo, un informe acerca del experimento. De forma similar, un currículum debe basarse en la práctica. Es una tentativa para describir el trabajo observado en las aulas, que es adecuadamente comunicado a los profesores y a otros interesados. Por último, y dentro de ciertos límites, una receta puede variarse de acuerdo con el gusto. Y así también sucede un currículum (...) Pero abandonemos las analogías, antes de que se nos indigesten. Un currículum es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consiste en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo contenido, sino también método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo”. (fragmentos; págs. 25-30)

conocimientos distintos a los habituales, sino también hacer posibles experiencias de formación horizontal que signifiquen el desarrollo profesional de los involucrados y una contribución para la mejora y transformación de las prácticas de la escuela. En este caso, la innovación pedagógica se inclina por potenciar la productividad cultural e imaginación didáctica de los docentes y, en ese mismo movimiento, se proclama política y los afirma como protagonistas de la vida y la transformación escolar. No obstante, al mismo tiempo que promueve el cambio, se reconoce en la tradición pedagógica y la cultura escolar.

La propuesta, entonces, consiste en habilitar otros espacios, tiempos y condiciones para pensar y actuar sobre la escuela y hacer posibles otras relaciones entre los actores de los sistemas educativos, que permitan comprender y problematizar algunos aspectos significativos de la vida escolar que las estrategias vigentes no tienen presentes. Esto significa, entre otras cosas, revalorizar el papel de los maestros y profesores en la innovación de la enseñanza y dejar atrás las modalidades de capacitación ideadas desde el supuesto del déficit de cualificación. Además, a través de redes de docentes y escuelas trazadas por la circulación pública de estos documentos pedagógicos, la propuesta se orienta a constituir, en el mediano plazo, una comunidad de docentes escritores/lectores de experiencias pedagógicas que se movilicen por la transformación democrática de la escuela. Esto es, una comunidad plural que no sea atrapada por las prescripciones o pretensiones de control externo y centralizado, sino que esté basada en, y se desarrolle a través de, las relaciones horizontales entre sus miembros; en la que sean posibles las diferencias y disidencias entre comprensiones e interpretaciones en torno a algo que, sin embargo, permanece común y compartido. Una comunidad de enseñantes que habilite otras formas de "alfabetización docente", a través de un lenguaje propio, entre ellos.

Ahora bien, pero ¿qué es lo que cuentan los relatos de experiencias pedagógicas? Que un docente o grupo de docentes cuenten acerca de una experiencia implica que, al narrar, elijan ciertos aspectos, enfaticen otros, omitan, secuencien los momentos de la historia de un modo particular. De esta manera, a partir de esas decisiones tomadas por el narrador, el relato transmite el sentido que los autores otorgaron a su vivencia. Por otro lado, los autores del relato interpretan una experiencia propia teniendo en cuenta a sus destinatarios: otros docentes y actores escolares. Este trabajo de interpretación, exige un conocimiento previo y profundo acerca de lo que desea transmitir, y un trabajo para encontrar la forma más adecuada de hacerlo. La subjetividad del escritor se expresa en el modo de presentación de las acciones narradas. El empleo de la primera persona en el relato escrito de una experiencia pedagógica puede dar cuenta del proceso individual del docente, de su modo particular de organizar, conocer y aprender de la experiencia. Por lo tanto, se trata de una voz comprometida con el hacer, que se transmite a través de un relato que pretende ser al mismo tiempo reflexivo, traducible, comunicable. Así, el pronombre en primera persona representa a la vez al narrador y

al protagonista de la experiencia, situando al sujeto en el lugar de constructor de su propio texto.

Como vinimos planteando, documentar experiencias pedagógicas llevadas a cabo por maestros y profesores permite conocer lo que hay detrás de sus decisiones cuando enseñan, sus variados puntos de vista, sus supuestos y proyecciones, y da lugar a que las prácticas escolares sean dichas y contadas en el lenguaje de la acción. También, habilita la comunicación y circulación de ideas, conocimientos, innovaciones y proyectos que los interpelan en su profesionalidad y en su protagonismo como actores centrales de las prácticas pedagógicas y de la historia curricular de las escuelas. Supone, al mismo tiempo, reconocer el carácter cambiante y particular de estas prácticas de acuerdo a los contextos en los que se desarrollan, así como atender a las potencialidades de transcripción y traducción de esas experiencias en otros contextos y situaciones escolares, con el propósito de hacer posible la construcción de una memoria pedagógica de la escuela, de las prácticas escolares y docentes, pero de otro modo y desde otra mirada.

En síntesis, la propuesta de documentar experiencias pedagógicas tiene como propósito diseñar, gestionar y difundir textos narrativos escritos por maestros y profesores, tornarlos públicamente disponibles, ponderar el saber de los docentes. Para ello, resulta necesario crear las condiciones institucionales y técnicas necesarias para que los docentes reflexionen y comuniquen a través de la escritura las experiencias pedagógicas que, por distintos motivos y a través de caminos diversos, han generado otras prácticas escolares cargadas de sentidos para sus protagonistas y orientadas a lograr localmente las aspiraciones y objetivos públicos de la escolaridad.

¿VALE LA PENA DOCUMENTAR NARRATIVAMENTE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS? UNA INVITACIÓN

¿Qué se gana y qué se pierde, cuando los seres humanos dan sentido al mundo contando historias sobre el mismo usando el modo narrativo de construir la realidad?

Jerome Bruner

Esta es una invitación. Una invitación con todas las letras. Quien invita a una reunión, a una caminata, a una lectura, a beber o saborear algo o a ver una película, está interesado en construir un lazo de comunión, fraternidad y complicidad con otros. 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, y lleva tiempo. Debemos frenar, parar, sostener la lentitud resistiendo el acabar con todo rápidamente de un plumazo. No son pocos los docentes que sienten que el tiempo los atrapa. Difícilmente llegan a hacer todo lo que planifican. Pero saben que para poder pensar y pensarse deben tomar al tiempo; tomar el tiempo para algo que no es perder el tiempo, por ejemplo, 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, que la habitan, que la saben, que la dicen.

Para animarnos, no está de más recordar lo que ustedes saben bien: la vida cotidiana en las escuelas es incierta, cambiante, vertiginosa; pasan muchas cosas al mismo tiempo. Las más complejas suelen ser impredecibles y, aunque esperables, vuelven a conmoverlos. Ustedes disfrutan y se sienten satisfechos cuando el aprendizaje de los alumnos les hace un guiño para seguir adelante. Sienten un enorme placer cuando, con "ruido de aula", pueden enseñar lo que saben. En estas situaciones ningún docente 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 los docentes, los alumnos, los padres. ¿Cuántas veces personas extrañas al espacio escolar manifiestan su sorpresa al verlos actuar aún en estas condiciones? Entonces, ¿por qué no llamar "sabiduría" al oficio que reconstruyen cotidianamente ustedes, los docentes, y que es capaz de permutar ese malestar y lo convierte en un desafío y no en una fatalidad?

Esta invitación reconoce que ustedes, en tanto docentes, producen y poseen saberes pedagógicos que resultan de su experiencia escolar, de sus percepciones, de su formación inicial, del sentido común, de tradiciones, modelos y culturas escolares, 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 ustedes utilizan 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, tiempos, recursos y sanciones afirmativas para que ahora también los docentes hablen y escriban, expresen su voz y la hagan circular haciendo escuchar y leer sus palabras. Presenta una ocasión para que el anonimato de la gran mayoría de los escritos pedagógicos se desvanezca, y para que aparezcan nuevos autores, los docentes-autores que, en primera persona, con nombre y apellido, tomen la responsabilidad de decir y escribir su palabra, de transmitir su saber profesional, poniendo en diálogo discursos propios y ajenos.

Son muchos los docentes que acuerdan con el fracaso de la aplicación de innumerables recetas tecnodidácticas para la enseñanza eficaz que, desde diversos ámbitos (gubernamentales, académicos, editoriales), los exhortaron sobre lo que debían hacer para que la educación cambiara o mejorara de una vez por todas. Interpelaciones, procedimientos, técnicas que los hacían responsables y variable de ajuste del éxito/fracaso del programa de reforma escolar e innovación pedagógica; pero que eran absolutamente insensibles respecto de las formas y las prácticas pedagógicas y curriculares que ellos ya estaban desarrollando en las escuelas. También saben que “las instrucciones para hacer la buena educación” generalmente fueron acompañadas por la retirada de escena de quienes las proponían, y la obra, al fin y al cabo, otra vez quedaba a cargo de los maestros y profesores que venían trabajando en cada una de las escuelas, en cada aula, con cada grupos de alumnos y sus grupos familiares.

En este sentido, la propuesta contenida en esta invitación está lejos de pretender instalar un nuevo modelo para la pedagogía, la escuela y sus educadores, que prometa ahora sí y para siempre un “recetario narrativo tranquilizador”. Apunta tan sólo a abrir un camino para que otras cosas sucedan, para que la conversación horizontal entre docentes y el intercambio entre pares 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 y de escucharnos, de escribir y de escribarnos, sin anticipar caminos seguros a prueba de desgracias escolares, sino abriendo paso a un sendero sinuoso, colmado de desafíos, de preguntas, que pongan en posición de pensar qué les pasa a los docentes con esto que pasa en la escuela.

La idea es escribir sobre lo que saben, sobre lo que aprendieron y sobre el saber que informa y se pone en juego en una experiencia escolar de la que fueron protagonistas. La intención es sistematizar por escrito, documentar narrativamente experiencias pedagógicas. Esto es, convertir la palabra dicha en palabra escrita, vuestra palabra escrita, y luego gozar de un estímulo maravilloso: leer con otros lo que han escrito, conversar con otros en torno a los documentos narrativos de experiencias escolares que han producido. Llevar adelante procesos de documentación narrativa de experiencias escolares implica que relatos escritos por los propios docentes circulen entre otros docentes, superen la frontera del “adentro”, de lo privado, de lo íntimo, y que esos mismos relatos pasen hacia “afuera”, se objetiven, sean compartidos y tomen dimensión pública. Y todo esto porque como educadores que trabajan con las palabras, pocas veces escriben sobre lo que hacen, lo que saben, lo que tienen ganas, aquello que les sale bien o aquello que no les sale tan bien.

Esta propuesta invita, entonces, a ensayar un desafío: desnudar una experiencia pedagógica relatándola en toda su intimidad, contando a otros aquello que parece formar parte de los “secretos profesionales” que se comparten exclusivamente con los cercanos, con los como-uno. 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 pedagógicas” que, en su historia profesional, recorrieron o están recorriendo como docentes protagonistas, actores y autores de la memoria pedagógica de la escuela.

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 y de la escritura narrativa. 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 los/ identifique, los 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-lectores de relatos pedagógicos.

Por todo lo que venimos diciendo, aceptar 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, quien la recrea con su lectura y escritura. 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 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”.

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, etc.) que, si bien son útiles para otros fines, dificultan la representación 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, un acopio, un capital cultural, 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, que son también políticas, en la medida que subvierten las relaciones de poder/saber dominantes en la geografía escolar.

Ahora bien, la invitación está hecha, pero sólo podrá ser cierta y efectiva si ustedes, los 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 asumidos anteriormente, lugar del encuentro, horarios, etc., hasta otras más complejas, como quién invita o quiénes estarán presentes. Vale la pena, entonces, detenerse e insistir en lo siguiente: al aceptar la invitación para participar en una propuesta como la que proponemos, serán ustedes los protagonistas autores responsables de la escritura. 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.

BIBLIOGRAFÍA

Barthes, Roland (1994), *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.

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.

Bruner Jerome (2003), *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bruner, Jerome (1997), "La construcción narrativa de la realidad", en Bruner, J., *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

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

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

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

Goodson, Ivor (2000), "Investigar la enseñanza: de lo personal a lo programático", en: Goodson, I. *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.

Gudmundsdottir, Sigrun (1998), "La naturaleza narrativa del saber pedagógico", en McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Huberman, Michael (1998), "Trabajando con narrativas biográficas", en: McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Jackson, Philip (1991), *La vida en las aulas*. Morata: Madrid.

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

Larrosa, Jorge (2000), *Pedagogía Profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

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

Növoa, Antonio (2003), "Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de 'nuevas' historias de la educación", en Popkewitz, T., Franklin, B., y Pereyra, M. (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares Corredor.

Ricoeur, Paul (1995), *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.

Ricoeur, Paul (2001), *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Stenhouse, Lawrence (1991), *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Ediciones Morata.

Suárez, Daniel (2000), "Currículum, escuela e identidad. Elementos para repensar la teoría curricular", en: Téllez, Magaldy (comp.) *Otras miradas, otras voces. Repensando la educación en nuestros tiempos*. Buenos Aires: Novedades Educativas Ediciones.

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

Suárez, Daniel; Ochoa, Liliana y Dávila, Paula (2004), *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Módulo 1 "Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica" y Módulo 2 "La documentación narrativa de experiencias escolares". Buenos Aires: MECyT / OEA.

Suárez, Daniel y otros (2004), "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de formación docente". Ponencia en el 2do. Congreso Internacional de Educación: "La formación docente: evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo. Santa Fe, 20, 21 y 22 de octubre de 2004.

Suárez, Daniel y otros (2004), "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación cualitativa-interpretativa". Ponencia en las IX Jornadas Nacionales de Investigación Educativa y III Simposio Internacional sobre las relaciones entre la teoría y la metodología de la investigación educativa. Buenos Aires, 15, 16 y 17 de noviembre de 2004.

Revista Nodos y nudos N°18
Universidad Pedagógica Nacional
Colombia

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