

Daniel Suárez*

*Narrativa, autobiografía y educación en Argentina:
la documentación narrativa de experiencias pedagógicas*

La investigación narrativa y (auto)biográfica ha generado un viraje en las formas de pensar, hacer y decir en un variado abanico de campos de saber, incluido el educativo. En términos genéricos, se denominó a este complejo de desplazamientos epistemológicos, teóricos y metodológicos “giro poscualitativo”. Junto con otros cambios de época, como la expansión biográfica, estos giros han afectado las maneras de diseñar y desarrollar la investigación educativa y la formación de los docentes, ampliando las posibilidades de que diferentes actores del campo pedagógico se involucren activamente en procesos de investigación-formación-acción participativas orientadas a producir saberes pedagógicos desde el saber de experiencia desplegado en la praxis pedagógica. De esta forma, maestros y profesores e investigadores académicos confluyen en proyectos orientados a comprender el mundo escolar e interpretar las significaciones que ponen a jugar sus habitantes mientras hacen y narran sus experiencias educativas. Diferentes modelos narrativos y biográficos han inundado el campo discursivo de la educación, pero al menos en Argentina los relatos de experiencia pedagógica han sido los que más se han estudiado y ensayado. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas ha sido una de las modalidades de investigación-formación-acción participativas que han intentado profundizar los alcances de estas transformaciones y promover la movilización político-pedagógica de los docentes en tanto sujetos de conocimiento, de formación y de pedagogía. En tanto dispositivo de trabajo pedagógico entre pares se orienta a generar condiciones para la enunciación e indagación narrativa y (auto)biográfica de los docentes y promueve procesos de escritura-lectura-comentario-conversación-reescritura a la manera de una espiral hermenéutica colectiva y en el marco de comunidades de atención mutua y trabajo colaborativo.

* Licenciado y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesor Titular Regular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA). Vicedirector del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-FFyL-UBA) Coordinador del Área Interdisciplinaria de Formación Docente (AIFOD-FFyL-UBA). Coordinador del Programa de Extensión Universitaria “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” (FFyL-UBA). Coordinador del Programa de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y Autobiográfica en Educación de la Universidad Nacional de Rosario.

El giro narrativo, biográfico y autobiográfico en la investigación

La difusión de la investigación narrativa y (auto)biográfica en el campo de las ciencias sociales viene generando desde hace algún tiempo una serie de tensiones, debates y desplazamientos teóricos, epistemológicos y metodológicos en un variado abanico de campos de saber. La literatura especializada inscribe a ese conjunto de dislocamientos en las formas de conocer, hacer y decir de las ciencias de lo social en otra serie de transformaciones del pensamiento al que denominan, genéricamente, “giro poscualitativo”¹. Estos virajes, de los que no quedaron exentas las ciencias de la educación², se acoplaron asimismo a una serie de “cambios de época” y contribuyeron a reconfigurar las prácticas de producción de conocimiento y las relaciones de saber/poder que operan detrás de ellas. La novedad no radica tanto en el uso de recursos narrativos y (auto)biográficos en la investigación social, como en la emergencia de formas alternativas de pensar los procesos y relaciones de producción de conocimientos y las posibilidades que éstas tienen para desplegar comunidades plurales de colaboración que eludan las limitaciones de las modalidades hegemónicas.

Las autobiografías y las biografías, las historias de vida, las narrativas de formación y de experiencia, las memorias y los testimonios, los diarios personales, las cartas y otros “documentos personales”, desde siempre estuvieron presentes en los dispositivos de la investigación social como fuentes primarias, e inclusive como recurso discursivo válido para informar sus resultados³. No obstante, este uso extendido y temprano de los modelos narrativos y (auto)biográficos en la investigación histórica, sociológica y etnográfica, psicológica y psicosocial, estética y artística, pedagógica y didáctica, no supuso en principio la conformación de un conjunto articulado y estable de criterios que definieran un tipo específico de investigación⁴. Una manera de pensar y hacer la investigación social que reclama sus propias reglas de composición, legitimidad y valor, que redefine las operaciones básicas de observación, escucha, descripción, comprensión, explicación e interpretación, y que contribuye a configurar una comunidad científica que debate sobre las potencialidades y límites del campo de saber que comparte sus miembros. Las redes y asociaciones de investigadores autopercebidos como narrativos y (auto)biográficos, los congresos y publicaciones que incorporan en sus títulos y agendas esas designaciones, los proyectos de investigación y de tesis que se inscriben *explícitamente* en esas tradiciones y se formulan preguntas desde su perspectiva, aunque muy potentes y visibles hoy en día, son relativamente recientes.

¹ N. Denzin, Y. Lincoln, *Paradigmas y perspectivas en disputa*, Gedisa, Barcelona, 2012.

² F. Hernández, *Presentación: La perspectiva poscualitativa y la posibilidad de pensar en “otra” investigación educativa* en “Educatio Siglo XXI”, vol.37, n° 2, 2019.

³ H. Abrahao, L. Frison, C. Barreiro, (orgs.) *A nova aventura (auto)biográfica*, EdiPU-CRS 2016.

⁴ A. Bolívar, ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación en “Revista Electrónica de Investigación Educativa”, Ensenada, vol. 4, n°1, p. 40-65, 2002.

El denominado “giro lingüístico”⁵, que puso en el centro de la escena al lenguaje como metáfora de la comprensión social, y el movimiento intelectual del “retorno del sujeto”, que repensó las relaciones de conocimiento como relaciones entre sujetos, experiencias, voces e interpretaciones, contribuyeron a esta consolidación de las modalidades de investigación. Más recientemente el “giro narrativo”⁶ viene señalando este viraje en las formas de organizar la producción de conocimientos sobre la vida social, cultural, educativa, estética, emocional y pasional de los sujetos y las significaciones que éstos construyen mientras las experimentan y narran. También, la expansión del “espacio biográfico”⁷ hacia este territorio ha intersecado a los estudios narrativos y (auto) biográficos generando nuevas u otras articulaciones, zonas de contacto, cartografías y trayectorias de investigación.

Existen algunos rasgos que contribuyen a definir a la investigación narrativa y (auto)biográfica que me parece oportuno señalar antes de sumergirnos en algunas de sus especificidades en el campo de la educación. Una de las notas que la distinguen es su “pluralismo metodológico”, esto es, el rechazo de cualquier pretensión de un método universal, fijo y excluyente y el reconocimiento de una multiplicidad de formas de construir saberes. Por eso, pueden identificarse una variedad importante de estrategias metodológicas y un uso creativo y heterodoxo de los recursos de indagación. A pesar de esta dispersión, una cuestión que articula la diversidad es la pregunta acerca de cómo están siendo vividas e interpretadas las experiencias de vida en los entornos culturales contemporáneos por aquellos que las hacen y recrean. El resurgimiento del sujeto, de la experiencia y del significado como ejes de la producción de sentido sobre la vida social hace que los itinerarios subjetivos se desplacen hacia el centro de la problematización de los estudios. También que los vínculos de saber y poder con los habitantes y hablantes del mundo de la vida se reformulen, se horizontalicen, y que se perfilen diversos niveles de interlocución mediante modalidades dialógicas. La revalorización de las “dimensiones antropológicas” de la narración y de las disposiciones humanas de narrar y narrarse⁸, de contar historias de la propia vida, de reinterpretarla y reinterpretarse como un texto abierto, polisémico y plural, desplazan a los argumentos epistemológicos que enfatizan las relaciones sujeto-objeto y que congelan las múltiples temporalidades y geografías de la experiencia humana a las categorías inertes de la racionalidad científica ortodoxa.

Justamente por eso, otra de las potencialidades del enfoque es que nos ayuda a identificar, documentar, tornar visibles y públicamente disponibles la diversidad de significados para dar cuenta de lo experimentado y representado, y

⁵ E. Palti, *Giro lingüístico e historia cultural*. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, 1998.

⁶ P. Ricouer, *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires 2001.

⁷ L. Arfuch, *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires 2010.

⁸ C. Delory-Momberguer, *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*, Editorial Universidad de Antioquia, Medellín 2016.

la multiplicidad de proyectos de vida que se desprenden de ellos como trazos de horizontes de futuro⁹. Nuevas y otras posiciones de enunciación, prácticas discursivas y discursos sobre la propia vida, la experiencia vivida, el lugar habitado y el tiempo transitado comienzan a disputar su lugar en la conversación pública como enunciaciones legítimas, ahora visibles, legibles y escuchables. Esta inscripción de los discursos de experiencia y de vida en el debate público y especializado que promueven las investigaciones narrativas y (auto)biográficas habilitan la esperanza de políticas de subjetividad, conocimiento y vida cotidiana alternativas y el despliegue de la imaginación del pensamiento social.

El giro narrativo y (auto)biográfico en educación

El campo de la educación no ha escapado a estas reconfiguraciones. La expansión biográfica hacia el territorio pedagógico generó condiciones, hasta hace poco tiempo inexistentes, para que los educadores participen activamente en procesos de investigación-formación-acción coparticipadas con investigadores universitarios. Se configuraron oportunidades inéditas para que tomen la palabra, cuenten sus vidas profesionales, indaguen sus saberes y experiencias, e intenten inscribir esas “historias de oficio” en la memoria pedagógica de la escuela¹⁰.

Actualmente es común encontrar en muchas universidades equipos de investigación narrativa y (auto)biográfica en los que producen conocimientos académicos, especialistas, docentes y otros actores escolares a la manera de una conversación abierta, democrática y plural.

Del libro liminal compilado por Antonio Novoa y Matthias Finger en 1988, *O método (auto)biográfico e a formacao*, a los recientes mapeos de este giro en el territorio de la educación, se dibujan una trayectoria de despliegue creciente y un debate metodológico y epistemológico progresivo. Al mismo ritmo, en esa trayectoria se consolidó su legitimidad científica como perspectiva de investigación educativa y su habilitación académica como modalidad de formación de docentes¹¹. A un lado y otro del Atlántico, en el norte o el sur del globo, una parte importante del desarrollo profesional docente y de la investigación educativa viene experimentando metodológicamente con la narrativa (auto)biográfica, y generando innovaciones pedagógicas importantes en el campo de la formación. Mediante las zonas de contacto desplegadas entre el mundo de la investigación académica y el mundo de las escuelas, en esos bordes, se abrieron oportunidades para que la narrativa (auto)biográfica de

⁹ C. Delory-Momberguer, *Biografía y educación. Figuras del individuo proyecto*, EFyL y CLACSO Coediciones, Buenos Aires 2009.

¹⁰ D. Suárez, *Teacher participation and pedagogical research in the educational sphere* en “Oxford Research Encyclopedia, Education”, Subject: Professional learning and assessment methods, septiembre de 2019.

¹¹ D. Suárez, *(Auto)Biografía, narrativa y educación en Argentina. Una cartografía biográfica de un territorio en expansión* en H. Abrahao, L. Frison y C. Barreiro (orgs.) “A nova aventura (auto)biográfica: tomo 1”. EdiPUCRS, Porto Alegre 2016a.

los docentes y la reflexión pedagógica pública se entremezclen y produzcan formas de saber y de discurso educativo hasta ahora poco reconocidos.

Las contribuciones de las narrativas (auto)biográficas a la investigación educativa¹², particularmente para indagar interpretativamente a la práctica y el desarrollo profesional docente¹³ son relativamente conocidas. Se orientan, en lo fundamental, a “profundizar narrativamente” la educación¹⁴ a recrear el lenguaje de la pedagogía, a generar un imaginario sensible a las novedades, obviedades y opacidades del mundo escolar¹⁵. Pero, además, estas articulaciones entre investigación narrativa de la experiencia escolar, (auto)biografía de formación y desarrollo profesional docente abren un territorio fértil para revitalizar el pensamiento y la praxis pedagógica y para construir una política de identidad docente basada en el reconocimiento de las narraciones de sí de maestros y profesores y en la lectura, interpretación y conversación entre pares en torno de esas obras pedagógicas¹⁶.

Las narrativas (auto)biográficas, los relatos de experiencia y la pedagogía de la formación

Los relatos autobiográficos de docentes han comenzado a inundar el campo discursivo de la pedagogía, al mismo tiempo que el espacio biográfico se vino expandiendo en ese territorio. La indagación narrativa y autobiográfica en educación ha conquistado un territorio propio y sus reglas de composición y

¹² F.M. Connelly, D.J. Clandinin, *Relatos de experiencia e investigación narrativa* en J. Larrosa et al. “Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación”, Laertes, Barcelona 1995; D. Suárez, *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 de acción”, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires 2007; D. Suarez, *Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión* en “Revista Mexicana de Investigación Educativa”, n° 62, vol. XIX, julio-septiembre de 2014.

¹³ R. Bullough, *Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado* en; B. Biddle, T. Good y I. Goodson (eds.) “La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar”. Paidós, Barcelona 2000; M.C. Passeggi, E.C. de Souza, (orgs.) *Memoria docente, investigación y formación*. EFyL y CLACSO Coediciones, Buenos Aires 2010; A. Bolívar, *Las historias de vida y construcción de identidades profesionales* en H. Abrahao, L. Frison y C. Barreiro (orgs.) “A nova aventura (auto)biográfica: tomo 1”. EdIPUCRS, Porto Alegre 2016.

¹⁴ J. Contreras, *Profundizar narrativamente la enseñanza* en I. Braganca, H. Abrahao, M. Ferreira (orgs.) “Perspectivas epistémico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica”, Editora CRV, Sao Paulo 2016.

¹⁵ I. Rivas Flores, *Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento* en I. Sverdlick (comp.) “La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción”. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires 2007.

¹⁶ D. Suárez, P. Dávila, *Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto)biográfica en educación en Argentina* en “Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica”, v.3, n° 8, 2018.

criterios de validación comenzaron a dialogar y ponerse en tensión con las reglas y criterios metodológicos consagrados. Esta especificidad amplió las posibilidades de que los docentes confirmen su identidad como productores de obras pedagógicas¹⁷. Narrativa, (auto)biografía, experiencia, formación, investigación y pedagogía vuelven a resonar juntas en la disputa por el discurso legítimo en educación y abren oportunidades inéditas para el debate metodológico, epistemológico y político y para la experimentación educativa basada en conocimientos locales. Esos significantes en serie también permitieron, al menos en el contexto latinoamericano, que el dudoso estatuto disciplinar de la pedagogía cediera a comprensiones que la estipulan, más bien, como un campo de saber, discurso, experiencia y subjetivación¹⁸.

Los cada vez más frecuentes diarios de enseñanza escritos por docentes tienen un valor pedagógico muy significativo para la reconstrucción de la vida cotidiana de la escuela y la comprensión de las dinámicas locales de la transmisión cultural. Nos ofrecen materiales documentales ineludibles para una “hermenéutica de la acción pedagógica” y de los procesos de constitución, reproducción y transformación del mundo escolar. Las autobiografías profesionales y los memoriales de docentes, también muy difundidos últimamente, nos permiten conocer de una manera más sensible, a la manera de las historias de vida o autoetnografías, la construcción narrativa de los recorridos de afiliación al oficio y de la identidad docente. Entrelazadas en sus tramas, emergen reflexiones situadas, bajo la forma de conocimientos locales, que intervienen textualmente en el campo pedagógico pluralizando y provocando reformulaciones en las posiciones de sujeto que ocupan en él los actores. La escritura y la lectura de unos y otras son intensamente promovidas en diferentes propuestas de formación de docentes y hacen parte de los trabajos de campo de muchos proyectos de investigación.

De todas las formas narrativas y autobiográficas con las que los docentes hablan de sus vidas, inquietudes formativas, saberes y aprendizajes, el relato de experiencia es el que hemos estudiado con más detalle y el que hemos experimentado metodológicamente con mayor intensidad en Argentina. En el despliegue de nuestras investigaciones y propuestas de desarrollo profesional centradas en la documentación narrativa de experiencias pedagógicas¹⁹, bajo el marco de la

¹⁷ A. Alliaud, *Los maestros y sus obras* en “Revista Educación y Pedagogía”, vol. 23, n° 61, septiembre-diciembre 2011.

¹⁸ D. Suárez, *Teacher participation and pedagogical research in the educational sphere* en “Oxford Research Encyclopedia, Education”, Subject: Professional learning and assessment methods, septiembre de 2019.

¹⁹ D. Suárez, A. Argnani, *Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas* en “Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade”, v. 20, n. 36, 2011; D. Suárez, *Narrativas, autobiografías y formación en Argentina: investigación, formación y acción entre docentes* en E.C de Souza y M. Souza (orgs.) “Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida”. EDUFRRN, Natal y DIPUCRS, Porto Alegre 2012; D. Suárez, *Teacher participation and pedagogical research in the educational sphere* en “Oxford Research Encyclopedia, Education”, Subject: Professional learning and assessment methods, septiembre de 2019.

Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de la UBA, hemos promovido la participación de muchos docentes que, organizados colectivamente en red, se auto y co-formaron e indagaron cualitativamente sus prácticas mediante la escritura, la lectura, el comentario, la conversación y la reescritura de relatos de experiencia pedagógica²⁰. Gran parte de los proyectos de investigación-formación-acción, tesis de doctorado y maestría, seminarios de posgrado y actividades de extensión universitaria que produjo el grupo en los últimos veinte años, han girado en torno de este modo narrativo y autobiográfico de entender y practicar la formación de docentes y la investigación pedagógica²¹.

Esta predilección tiene que ver con la centralidad que esta modalidad de relato le otorga a la noción de *experiencia*²². Lo que se quiere contar es aquello que nos acontece con lo que acontece, lo que nos conmueve, atraviesa, proyecta y cambia. El relato de experiencia narra aquello que vivimos pero que adquiere sentidos particulares porque nos toca y nos interpela, nos hace reflexionar y volver sobre lo hecho para interpretarlo una vez más. Por eso, la prefiguración, el diseño, la escritura y la edición del relato contribuyen a reconstruir y darle un nuevo significado a lo vivido, reconfigurando su sentido y generando otros nuevos. Supone siempre una interpretación sobre el mundo, nuestra participación en él y la forma en que proyectamos nuestra vida. El relato no captura o registra la experiencia como si estuviera siempre disponible para ser apresada por el discurso, sino que la constituye, la conforma y la recrea. Lo mismo sucede con la identidad profesional: al contar nuestra participación en la experiencia y al desplegar los significados que les atribuimos a ambas, nuestra identidad se configura narrativamente y se reconfigura en cada nueva versión del relato. Narrativa, experiencia e identidad tienen entre sí una vinculación estructural y hermenéutica que redefinen nuestro ser en el mundo, el sentido que le otorgamos a nuestra práctica y las formas en que los nos percibimos, nombramos y evaluamos.

A diferencia de otros relatos de sí que se construyen en torno de la intriga de una vida (como las biografías o las historias de vida), o de lo que sucede día a día en una vida (los diarios), las narraciones de experiencia ayudan a descentrarnos. Nos hacen configurar en una totalidad coherente cuestiones dispersas de lo vivido: una trama de acontecimientos que se suceden en el tiempo del relato y que permiten presentarnos a nosotros mismos como una identidad narrativa a través de su intriga²³. Si se trata de un relato de experiencia educativa, la con-

²⁰ D. Suárez, P. Dávila, A. Argnani, Y. Caressa, *Formación docente y narrativas pedagógicas: una apuesta de trabajo en red desde la extensión universitaria* en “Revista E+” (versión en línea), 7(7), 2017.

²¹ D. Suárez, P. Dávila, *Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto)biográfica en educación en Argentina* en “Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica”, v.3, n° 8, 2018.

²² M. Jay, *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*, Paidós, Buenos Aires 2009.

²³ P. Ricoeur, *Tiempo y narración*. Siglo XXI, México, 2006; L. Arfuch, *Problemáticas de la identidad* en L. Arfuch, (comp.), “Identidades, sujetos y subjetividades”. Prometeo, Buenos Aires 2005.

figuración narrativa de esos elementos dispersos está regulada por criterios y valoraciones pedagógicas: el tiempo y el mundo del relato da cuenta de nuestra interpretación pedagógica de los acontecimientos vividos. La intriga del relato se construye en torno de una experiencia pedagógica que vivimos, y no sobre la totalidad de nuestra vida profesional como una unidad de sentido, como una totalidad que se expresa temporalmente. De esa manera, el relato de experiencia nos previene de las tentaciones de la “ilusión biográfica” y de sus exigencias de coherencia narrativa sobre una identidad que transcurre inmutable el paso del tiempo, y centrada en una serie de valores, perspectivas y proyecciones elaboradas por el presente del narrador. También nos ayuda a distanciarnos de lo vivido como oportunidad para la reflexión y la imaginación²⁴.

Esta preferencia tiene que ver también con las potencialidades que presentan los relatos de experiencia para contextualizarlas historias que se cuentan²⁵. Los relatos de experiencia comprometen nuestra participación singular, única, en una experiencia que siempre es colectiva, plural, y que nos trasciende. Por eso, no pueden dejar de narrar “lo que acontece” en el mundo para contar tan solo “lo que nos sucede”: lo que nos sucede siempre acontece entre coordenadas históricas, geográficas, económicas, sociales, culturales, políticas, que también son interpretadas por el narrador mediante su relato. Las acciones narradas siempre tienen lugar y tiempo en un escenario en el que confluyen dimensiones que prefiguran los acontecimientos a narrar y la enunciación narrativa misma. También delimitan una posición de sujeto de la acción y una posición de enunciación, de alguien que dice algo respecto de otros o de sí mismo, que vive una experiencia en ciertas circunstancias espacio temporales. Por eso, ofrecen una lente muy sensible para percibir cómo las identidades profesionales se construyen en la singularidad de las trayectorias biográficas, pero en el marco del complejo de influencias que prefiguran su sentido.

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y el desarrollo profesional docente

La posible contribución de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas a los campos de la investigación pedagógica y de la formación docente, a la movilización político-pedagógica de los docentes y a una política de identidad que reconozca sus experiencias, discursos y saberes, tiene que ver con el intento de profundizar y democratizar los alcances del giro narrativo y autobiográfico en educación. Con el fin de documentar mediante relatos de experiencia el mudo de la vida de la escuela y los saberes del oficio de enseñar, esta estrategia

²⁴ P. Ricouer, *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires 2001.

²⁵ D. Suarez, *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y la democratización del campo educativo en Argentina* en: I. Braganca, H. Abrahaoy, C. Ferreira (orgs.), “Perpectivas epistémico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica”, Editora CRV, Curitiba 2016b.

de investigación-formación-acción docente despliega un dispositivo de trabajo pedagógico entre pares que regula metodológicamente la indagación narrativa y autobiográfica de los participantes. Ese dispositivo organiza el desarrollo de un itinerario de indagación coparticipada entre docentes que es, al mismo tiempo, un proceso de auto, co y con-formación en la medida en que promueve procesos reflexivos entre pares en torno del saber reconstruido y las formas de conciencia profesional que devienen de él. En una suerte de “espiral hermenéutica colectiva”, los docentes narradores cuentan sus historias una y otra vez, transformando su saber de experiencia en saber pedagógico y desplegando en cada versión de los relatos nuevas versiones de sus identificaciones narrativa.

Más allá de las diferentes formas que adopta en cada territorio y en cada caso, este dispositivo secuencia una serie de ejercicios narrativos para que los docentes participantes tengan la oportunidad de relatar historias acerca de sus vidas y prácticas profesionales y para que esas formas de interpretación del mundo escolar sean puestas en escritura, indagación, deliberación y cambio. Sus objetivos de co y con-formación se dirigen a la organización de “comunidades de atención mutua”²⁶ que propician relaciones de horizontalidad entre los participantes mediante secuencias espiraladas de escritura, lectura, comentario y conversación entre pares en torno de los relatos de experiencia. Para alcanzar estas metas, el itinerario de trabajo dispone un conjunto de recaudos metodológicos para que los participantes: a) indaguen narrativa y autobiográficamente acontecimientos significativos de sustrayectorias de formación y vidas profesionales, b) objetiven, reflexionen, tensionen y debatan sobre las comprensiones pedagógicas que construyeron en esos recorridos, y c) puedan reconstruirlas, problematizarlas y transformarlas mediante recursos narrativos y autobiográficos en comunidades de interpretación pedagógica²⁷.

Incorporados a colectivos de pares, que adoptan la modalidad de “talleres”²⁸, los participantes se vuelven narradores de sus experiencias pedagógicas en la escuela y se comprometen en procesos cooperativos de escritura y re-escritura, de lectura entre pares y de conversación en torno de sucesivas versiones de relatos. A través de estos momentos claves, entre los que también se organizan secuencias de indagación, contextualización y triangulación, lecturas bibliográficas y momentos de reflexión, los docentes se forman al mismo tiempo que narran, investigan y tematizan las maneras en que otorgan sentido a sus vidas, mundos e identidades profesionales. Cuando los docentes relatan y escriben una y otra vez los sucesos escolares en los que participaron, hacen explícito el saber de la

²⁶ F.M. Connelly, D.J. Clandinin, *Relatos de experiencia e investigación narrativa* en J. Larrosa et al. “Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación”, Laertes, Barcelona 1995.

²⁷ D. Suárez, *(Auto)Biografía, narrativa y educación en Argentina. Una cartografía biográfica de un territorio en expansión* en H. Abrahao, L. Frison y C. Barreiro (orgs.) “A nova aventura (auto)biográfica: tomo 1”. EdíPUCRS, Porto Alegre 2016a.

²⁸ G. Batallán, *Docentes de infancia. Una antropología del trabajo en la escuela*. Paidós, Buenos Aires 2007.

experiencia y lo reelaboran buscandopalabras, argumentos y tramas que den cuenta de su vitalidad y dinamismo. De esta forma, tornan su conciencia práctica en discursiva y sus discursos y saberes pedagógicos, ya objetivados en textos, se vuelven plausibles de nuevas lecturas e interpretaciones, de nuevos comentarios y conversaciones. Al carácter formativo de la escritura y la lectura solitarias del relato propio, se suman la potencia reflexiva de la lectura y los comentarios de los otros docentes narradores, investigadores e interlocutores en un marco conversacional de intercambios. Nuevas versiones del relato de experiencia van surgiendo hasta que el colectivo de docentes narradores delibera y decide que se llegó a una versión publicable del texto, esto es, manifiesta que éste ha superado las pruebas de “publicabilidad” definidas localmente. Finalmente, cuando el colectivo dispone públicamente y hace circular a los documentos narrativos, los docentes participantes se autorizan como pedagogos mediante sus obras de enseñanza, afirman la identidad docente que narran en sus historias, se tornan autores de textos pedagógicos e intervienen a través de ellos en el debate público sobre la educación²⁹.

A través de la *Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas* hemos desarrollado muchos procesos de documentación narrativa de manera coparticipada con diferentes actores, organizaciones e instituciones del campo pedagógico: ministerios y secretarías de educación, jefaturas regionales de educación, sindicatos, institutos de formación docente, organizaciones sociales, redes pedagógicas, colectivos docentes. En esos proyectos pudimos explorar junto con otros las potencialidades y los alcances de los relatos de experiencia para dar cuenta de los aspectos no documentados de la experiencia escolar, para promover la indagación narrativa y autobiográfica de la propia práctica docente y para vehicular procesos colectivos de reconstrucción de la conciencia profesional y de la identidad docente. También pudimos investigar los alcances de las narrativas pedagógicas para revitalizar el lenguaje de la educación y las características que adquiere su elaboración en redes de docentes movilizados para la recuperación de la pedagogía, así como ensayar reformulaciones que ampliaron los marcos de participación de los docentes sin ir en desmedro de las exigencias metodológicas de la investigación narrativa y (auto)biográfica y de los encuadres pedagógicos dialógicos de la auto y co-formación. Pero fundamentalmente pudimos vivir la experiencia política y pedagógica de vincularnos con otros actores del campo educativo para explorar las posibilidades de la narrativa autobiográfica para decir, hacer y valorar la pedagogía de otra manera y para producir acontecimientos y prácticas colectivas que reafirmen la centralidad de los docentes como sujetos de cambio escolar.

²⁹ D. Suárez, A. Argñani, *Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas* en “Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade”, v. 20, n. 36, 2011.