



DOCUMENTACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS: ARGENTINA, BRASIL, MÉXICO

Nombre del Coordinador: José Antonio Serrano Castañeda

Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco

LA DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN ARGENTINA: UN DISPOSITIVO DE INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN-ACCIÓN DOCENTE

Daniel Hugo Suárez

Universidad de Buenos Aires

Paula Dávila

Universidad de Buenos Aires

DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN LA ENSEÑANZA MEDIA RURAL DEL SEMIÁRIDO (SERTÓN) DE BAHIA/BRASIL

Adelson Dias de Oliveira

Universidade Federal do Vale do São Francisco

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Universidade do Estado da Bahia

DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS: UN PUNTO DE VISTA DE LA TEORÍA DE LA INDAGACIÓN

José Antonio Serrano Castañeda

Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco

Área temática: Prácticas educativas en espacios escolares

Línea temática: Implementación de estrategias y documentación de experiencias pedagógicas

Resumen general del simposio: El presente simposio lo organizamos con el fin de mostrar puntos de vista y modos de proceder en el tema de la «documentación de experiencias pedagógicas». Como grupo interesado en la temática, nos unen cuatro preguntas que adquieren su particularidad en cada una de las ponencias que organizan el simposio. Las preguntas eje son: ¿Qué de nuestra trayectoria en la documentación de experiencias pedagógicas? ¿Cómo se caracteriza la documentación de experiencias pedagógicas? ¿Cuál es el proceso que se propone para la documentación de experiencias pedagógicas? ¿Cuál sería un relato breve del trabajo con experiencias pedagógicas?

Consideramos que los docentes son sujetos que construyen saber. Un saber complejo producto de una labor regida por la inmediatez, anudada en el saber precedente del colectivo donde forma parte y que apunta horizontes éticos para su grupo, para los sujetos que forma y para el contexto —mediato o inmediato—. El saber docente no se constriñe a la información de la burocracia, ni al saber de las tradiciones pedagógicas expuestas en libros. Es un saber complejo producto de un gremio enlazado a las políticas estatales que es reelaborado y traducido en formas de hacer, sentir y pensar locales y nacionales. Un saber complejo no puede estar constreñido a una sola vía para su confección.

Bajo la denominación genérica de «documentación de experiencias pedagógicas» nos hemos propuesto dar pistas sobre la orientación de nuestro hacer respecto al colectivo docente en diversos contextos. Los cinco participantes hemos asumido la perspectiva narrativa —como abanico de posibilidades— para dar cuenta, a través del relato de los agentes centrales del proceso educativo, de las experiencias vividas en el contexto escolar en Argentina, Brasil y México. De una manera u otra, trasmutamos el principio de Feyerabend de que “cada cultura es potencialmente todas las culturas” a “el saber de un maestro es potencialmente el saber de los maestros”.

Palabras clave: Documentación Narrativa, Experiencias pedagógicas, Formación docente, Investigación educativa

Semblanza de los participantes en el simposio

Nombre Coordinador: José Antonio Serrano Castañeda

Investigador del SNI-Conacyt, Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona-España, Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional-México (UPN), Profesor Invitado de la Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Posdoctor en Educación y Contemporaneidad (PPGEduC-UNEB), Miembro del Cuerpo Académico Consolidado Prácticas Institucionales y Constitución del Sujeto en Educación (CAC-PICSE UPN), Responsable de la Red Sujetos y Prácticas Educativas en Contextos Escolarizados (Red SPECE-UPN), Responsable del Proyecto de Investigación Procesos curriculares y prácticas de acompañamiento (PCyPA). Ha publicado capítulos de libros y artículos sobre formación de docentes, teoría educativa, curriculum, narratividad y biografía en publicaciones nacionales e internacionales.

Daniel Hugo Suárez

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Director del Proyecto de Investigación “Discursos, sujetos y prácticas en la conformación del campo pedagógico. Sentidos y disputas contemporáneas en torno del conocimiento educativo, la formación y el trabajo docentes y las desigualdades educativas” (Programación UBACyT 2018-2020), del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y Profesor Titular Regular de la Materia Problemas Pedagógicos Contemporáneos/Educación II -Análisis de los sistemas de educación formal y no formal, del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Es director del Programa de Extensión Universitaria “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” en la misma Facultad. Dicta seminarios de posgrado en universidades nacionales e internacionales y sus publicaciones giran en torno de la formación de docentes y las narrativas pedagógicas.

Paula Dávila

Doctoranda por la Universidad de Buenos Aires. Magister en Educación Pedagogías críticas y problemáticas socio-educativas, de la Facultad de Filosofía (UBA). Investigadora Tesista del Proyecto de Investigación “Discursos, sujetos y prácticas en la conformación del campo pedagógico. Sentidos y disputas contemporáneas en torno del conocimiento educativo, la formación y el trabajo docentes y las desigualdades educativas” (Programación UBACyT 2018-2020). Docente de la Materia Problemas Pedagógicos Contemporáneos/Educación II y del Seminario Problemas y corrientes contemporáneas de teoría de la educación I. Integra el Programa de Extensión Universitaria “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” en la misma Facultad. Sus publicaciones giran en torno de la formación docente y las narrativas pedagógicas.

Adelson Dias de Oliveira

Doctorando en Educación y Contemporaneidad por la Universidade do Estado da Bahia. Profesor Asistente de la Universidade Federal do Vale do São Francisco–UNIVASF. Líder del NARRATIVIDADES, Grupo de investigación en Educación, Narrativas y Experiencia Docente en la Contemporaneidad. Líder adjunto del NUJUVES, Grupo de Estudios e investigaciones en juventudes. Integrante de DIVERSO, Grupo de investigación Docencia, Narrativas y Diversidad en la Educación Básica–UNEB. Ha publicado libros, capítulos de libros, artículos bajo los temas educación del campo y contextualizada, formación de educadores, experiencia pedagógica, juventudes; identidades, culturas y formación de jóvenes en el campo.

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Pós-doctora en Educación por la Universidade de São Paulo (USP). Doctora en Educación por la Universidade Federal da Bahia (UFBA). Profesora Titular de la Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Investigadora del Programa de Pós-graduação en Educación y Contemporaneidad (PPGEDUC/ UNEB). Líder del Grupo de investigación Docencia, Narrativas y Diversidad en la Educación Básica–DIVERSO e investigadora del grupo de investigación (Auto)biografía, formación y historia oral–GRAPHO. Ha publicado libros, capítulos de libros, artículos bajo los temas educación, lenguaje, formación de profesores, ruralidades, diversidad, investigación (auto)biográfica y docencia en la educación básica.

José Antonio Serrano Castañeda

Investigador del SNI-Conacyt, Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona-España, Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional–México (UPN), Profesor Invitado de la Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Posdoctor en Educación y Contemporaneidad (PPGEduC–UNEB), Miembro del Cuerpo Académico Consolidado Prácticas Institucionales y Constitución del Sujeto en Educación (CAC–PICSE UPN), Responsable de la Red Sujetos y Prácticas Educativas en Contextos Escolarizados (Red SPECE–UPN), Responsable del Proyecto de Investigación Procesos curriculares y prácticas de acompañamiento (PCyPA). Ha publicado capítulos de libros y artículos sobre formación de docentes, teoría educativa, curriculum, narratividad y biografía en publicaciones nacionales e internacionales.

TEXTOS DEL SIMPOSIO

LA DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN ARGENTINA: UN DISPOSITIVO DE INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN-ACCIÓN DOCENTE

Daniel Hugo Suárez, Paula Dávila

Resumen: Esta presentación tiene como propósito dar cuenta de un dispositivo específico de investigación-formación-acción docente que desarrollamos en Argentina y que se asienta en la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas.

En un primer momento daremos cuenta de la historia de este dispositivo de experimentación metodológica que propone un abordaje reflexivo e interpretativo de los mundos pedagógicos a través de la escritura de relatos en espacios donde docentes e investigadores conforman colectivos.

En un segundo momento, presentaremos su dinámica de trabajo, que reside en poner a disposición tiempos y espacios para la escritura y la lectura de relatos de experiencias pedagógicas y en la conversación y la deliberación, entre colegas (docentes e investigadores), en torno a ellos. También introduciremos algunos rasgos característicos de estos documentos narrativos.

En un tercer momento, enmarcaremos esta estrategia de trabajo pedagógico en la potencia y dinámica de redes de docentes para la promoción de un reposicionamiento de sujetos, saberes y experiencias en el campo pedagógico.

Palabras-clave: Documentación Narrativa, Experiencias pedagógicas, Formación docente, Investigación educativa

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas en Argentina: un dispositivo de investigación-formación-acción docente (¿Qué de nuestra trayectoria en la documentación de experiencias pedagógicas?)

A diferencia de las formas más difundidas de relevamiento y sistematización de las prácticas educativas, que pretenden controlar, limitar o eliminar las dimensiones “subjetivas” y “personales” puestas en juego por los sujetos en aquello que hacen y viven, por entender que su singularidad estaría minando la pretendida “objetividad” o “neutralidad” de la información sistematizada, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas procura hacer de esos aspectos subjetivos su parte constitutiva. Movidada por intereses e interrogantes pedagógicos e interpretativos más que burocráticos, intenta resaltar aquellos aspectos que justamente hacen únicas e irrepetibles a las experiencias vividas por los docentes y a las comprensiones e interpretaciones que éstos construyen y reconstruyen acerca de ellas. Para ello, la documentación narrativa se inspira en algunos de los principios y criterios teóricos y metodológicos de la tradición de investigación educativa interpretativa, y se reconoce como una forma de indagación narrativa y se proyecta. De esta manera, además de presentarse como una estrategia de formación horizontal y de desarrollo profesional de docentes, lo hace como una particular modalidad de investigación acción y participante, narrativa e interpretativa, entre docentes e investigadores. Y como estas tradiciones de investigación sugieren, pretende reconstruir y mostrar los sentidos pedagógicos y los entendimientos sociales y culturales que los docentes construyen y recrean cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas. En definitiva, constituye una propuesta que promueve otra política del conocimiento para la educación y el trabajo docente que se orienta hacia su transformación democrática.

En nuestro caso, en Argentina, los motivos que nos llevaron a impulsar esta perspectiva surgieron a partir de constatar los límites metodológicos y político-pedagógicos que evidenció la “teoría del déficit” en formación docente luego del desmoronamiento de la reforma educativa neoliberal y tecnocrática de la década de los noventa en Argentina (Suárez, 2003). El discurso reformista responsabilizaba a los docentes por la crisis educativa y el “vaciamiento de conocimientos en las escuelas” y, por tanto, fueron objeto de múltiples intervenciones desde el campo especializado de la educación. La solución reformista al problema se orientó a suministrar recursos y estrategias técnicas que reemplazaran los ‘rudimentarios’ saberes de los docentes, impregnados de creencias y prejuicios, por la certeza, mensurabilidad y predicción del saber especializado, experto y científico-técnico. Los efectos de este discurso azuzaron la desacreditación del sector docente y la descalificación de su posición en el campo pedagógico y el consecuente silenciamiento o desdén de sus voces y la negación de las palabras que utilizaban para dar cuenta de la educación que practican, reflexionan e indagan de forma cotidiana y al ras de sus experiencias pedagógicas.

Como la contracara de este movimiento y su discurso, comenzó a gestarse una importante resistencia del sector docente y de una parte importante del campo pedagógico crítico a esa reforma. Por ello, las palabras, la experiencia vivida en el mundo escolar y los saberes pedagógicos construidos y reconstruidos

en torno de ella por los docentes, cobraron un nuevo valor y una importante centralidad en el escenario político educativo (Suárez, 2005). Este reconocimiento público y la visibilización de los “saberes de oficio” recreados en recorridos locales y singulares fueron los que permitieron la revalorización pedagógica de los sujetos de la formación docente.

Y desde hace casi ya dos décadas, cada vez más proyectos y políticas educativas nacionales, provinciales y locales de Argentina —como así también desde sindicatos docentes— estuvieron incorporando y articulando estrategias narrativas, (auto) biográficas y formativas. Una parte importante de estos procesos colectivos de intervención pedagógica han sido coordinados por el grupo que integramos los autores de esta presentación, mediante el despliegue de itinerarios de investigación-formación-acción docente a través de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Muchos de estos proyectos están presentados y problematizados en profundidad en algunos trabajos de Daniel Suárez (2009, 2012).

Como decíamos, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas se viene desarrollando con cierto impulso en Argentina desde el año 2000. En tanto estrategia de trabajo pedagógico, tuvo origen en un proyecto de desarrollo curricular centrado en las prácticas de enseñanza de los docentes, diseñado e implementado en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, durante los años 2000 y 2001 (Suárez, 2003). Posteriormente, se desarrolló teórica, metodológica y prácticamente a través del diseño y puesta en marcha de una serie de Talleres de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas en el marco de la extensión universitaria en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En esta misma facultad una serie de seminarios de posgrado y proyectos de investigación llevados adelante en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación fueron algunos de los ámbitos dirigidos a profundizar y problematizar esta estrategia de indagación narrativa, interpretativa y coparticipada de las prácticas. Desde entonces, hemos puesto en marcha numerosos proyectos de diseño e implementación de dispositivos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción docente que, por razones de espacio sería imposible reseñar aquí.

No obstante, sí es medular advertir que al tiempo que los desplegábamos, fuimos transitando deliberadamente un proceso de experimentación metodológica con el mismo dispositivo: lo diseñábamos y redefiníamos contextualizadamente, lo desarrollábamos y al mismo tiempo lo indagábamos, lo estudiábamos, lo investigábamos (Dávila, 2014).

Nos interesaba explorar en ese proceso de experimentación el modo en que se conjuntaban, de manera diferente y en distintos grados, estrategias de desarrollo curricular centrado en la experiencia y el saber pedagógico de los docentes (Suárez, 2000 y 2003); modelos de transferencia universitaria a proyectos pedagógicos de colectivos de educadores; estrategias de formación horizontal entre docentes (Suárez, 2005); y modalidades de investigación educativa y pedagógica que combinan principios teóricos y metodológicos de la etnografía de la educación, de la investigación interpretativa y narrativa de las prácticas escolares, de la investigación acción y de la investigación participante.

Por ello, presentaremos sintéticamente las características que ha venido asumiendo este dispositivo de trabajo y las complejas tareas intelectuales que llevan a cabo los docentes narradores y el equipo de coordinación durante su despliegue.

Producción e interpretación de relatos pedagógicos en el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas (¿Cómo se caracteriza la documentación de experiencias pedagógicas? ¿Cuál es el proceso que se propone para la documentación de experiencias pedagógicas?)

A diferencia de otros tipos de relatos pedagógicos, los documentos narrativos escritos por docentes en estos procesos de documentación narrativa no se producen de forma espontánea, ni son concebidos mediante la redacción libre y “desinteresada” de los educadores. Por el contrario, indagan y elaboran sus textos pedagógicos en condiciones bastante específicas y en el marco de un dispositivo de trabajo que pretende regular los tiempos, espacios y recursos teóricos y metodológicos para su producción, a través del trabajo compartido, coparticipado, con colegas docentes investigadores de la universidad.

El proceso de producción de los documentos narrativos de experiencias pedagógicas es complejo y arduo, aunque no por eso menos desafiante y placentero. Y sigue un itinerario relativamente preestablecido y guiado por el equipo de coordinación, a través de materiales elaborados específicamente para orientar el proceso de documentación, combinando instancias de trabajo presencial y virtual, y compartiendo todos los momentos estratégicos y decisivos del proceso. Pero fundamentalmente, lo medular de esta estrategia de trabajo pedagógico consiste en las instancias colectivas de trabajo entre pares que promueve, y en las que son los propios docentes narradores congregados los que leen, comentan e interpretan los relatos pedagógicos elaborados por cada uno.

Más allá de la forma particular que este trayecto de investigación narrativa y formación horizontal entre docentes tome en cada proyecto, es posible identificar y describir una serie de momentos o instancias de trabajo, no necesariamente sucesivos y la mayoría de las veces recursivos (Suárez, 2009).

- *La generación de condiciones*

La generación y el sostenimiento de condiciones institucionales y habilitaciones en los sistemas escolares y las escuelas para que los docentes puedan involucrarse activamente en procesos de documentación narrativa es un momento decisivo del dispositivo. Esta estrategia supone una ruptura con las modalidades convencionales de organización del trabajo docente. Implica inventar tiempos, recrear espacios y convenir arreglos que garanticen oportunidades de escritura, lectura, conversación y trabajo colectivo que, la mayoría de las veces, no están dados de antemano. Para lograrlo, el dispositivo prevé desde el principio y a lo largo del proceso el trabajo conjunto para lograr acuerdos y establecer reglas de juego que hagan

posible la producción narrativa de los docentes. Este momento del dispositivo incluye la “invitación” a los docentes. Las gestiones políticas de la educación preocupadas por la democratización de la producción, distribución y acceso al conocimiento sobre la enseñanza tienen un papel fundamental para habilitar y crear condiciones para que otras formas de construcción y difusión del saber pedagógico sean posibles.

- *La identificación y selección de la experiencia a documentar*

Identificar y seleccionar las prácticas pedagógicas a relatar y documentar es el momento del itinerario de investigación-formación-acción docente que comienza a desarrollarse mediante la escritura, la lectura, el comentario y la conversación entre pares. Esta instancia de trabajo es estratégica al inicio, pero también es importante a lo largo de todo el trayecto de la documentación, por un lado, porque el mismo proceso individual y colectivo de reflexión e interpretación de los relatos puede redireccionar el interés del docente narrador hacia otras experiencias vividas, y por otro, ya que una vez seleccionada la experiencia a relatar resulta necesario un persistente y también reflexivo trabajo de identificación de los elementos a incorporar en la configuración de la intriga narrativa del relato pedagógico en cuestión. Se trata de hurgar en la memoria, en los recuerdos, lejanos o cercanos, así como relevar y registrar huellas y rastros materiales de las prácticas pedagógicas desplegadas durante las propias trayectorias profesionales para identificar y decidirse a elegir aquella que por algún motivo ha sido significativa en términos pedagógicos.

- *La edición pedagógica de las distintas versiones del relato de experiencia*

Este es el momento en el que los docentes participantes escriben y re-escriben borradores de sus relatos de experiencia pedagógica hasta llegar a una versión “publicable”.

Es el momento en el que se “fija” textualmente a la experiencia y, al mismo tiempo, en el que los docentes, informados por las lecturas, los comentarios y las conversaciones en el colectivo, componen, recomponen y dotan de densidad a la intriga narrativa que articula y da sentido de totalidad a los distintos sucesos de la experiencia. Si bien en esta instancia hay momentos de reflexividad individual, no obstante, es aquella en la que lo colectivo tiene un papel fundamental: los aportes de los otros contribuyen a profundizar la indagación narrativa del docente participante y, consecuentemente, a la persistente y reflexiva reescritura del relato hasta el momento de su disposición pública. La edición pedagógica implica una compleja trama de operaciones muy específicas, orientadas a colaborar e incidir en las sucesivas y recursivas producciones textuales del relato pedagógico realizadas por cada docente que narra, por lo que se encuentra totalmente relacionada con sus ritmos, dinámica y lógica. Y supone entre otras cosas: lecturas y relecturas propias y de otros docentes, individuales y colectivas, de las versiones parciales y final del relato; la interpretación y la reflexión pedagógicas en torno a la experiencia pedagógica reconstruida y narrada; la conversación y la deliberación pedagógica entre pares cercanos, en un ámbito grupal colaborativo y empático, en torno

de las experiencias y comprensiones pedagógicas construidos en ellas y reconstruidos narrativamente en los relatos pedagógicos; la elaboración y comunicación al docente autor de preguntas, sugerencias y comentarios escritos y orales, individuales y colectivos, sobre su relato pedagógico; la toma de decisiones respecto de su comunicabilidad y acerca de la pertinencia y oportunidades de su publicación (en diferentes formatos y por distintas vías) y de su difusión en circuitos especializados y docentes. Como se advierte, los editores pedagógicos, que interpretan, interrogan y comentan los relatos de sus colegas son los mismos docentes narradores y los coordinadores.

- *La publicación y circulación de los documentos narrativos*

Otro momento decisivo de la documentación narrativa tiene que ver con la publicación de los relatos de experiencia pedagógica; con el acontecimiento político-pedagógico de tornarlo públicamente disponible y en el mismo movimiento transformarlo en “documento pedagógico público”. Paradójicamente, en el momento en que los docentes narradores se posicionan y afirman más que nunca como autores de experiencias, saberes y relatos pedagógicos, al mismo tiempo que su texto pertenece ahora al ámbito de lo común. Ya no está al alcance de la mano, ni es posible reponer sentidos. Es por ello que las decisiones sobre la publicación del relato también requieren la mirada atenta del colectivo, exigen procesos de deliberación y debate acerca de su comunicabilidad y suponen la previsión de los posibles públicos lectores del relato. En este sentido, cobra medular importancia la circulación de los documentos narrativos de experiencias pedagógicas en diferentes circuitos de difusión y recepción, y bajo distintos formatos (electrónicos, gráficos, fílmicos, interactivos), a fin de aprovechar las potencialidades pedagógicas e interpretativas de los relatos escritos y dar a conocer los saberes y comprensiones construidos documentados en ellos. La circulación de las narraciones pedagógicas por diferentes circuitos del aparato escolar o del campo pedagógico, y su eventual utilización como materiales de la formación continua de docentes o como insumos críticos para la investigación narrativa e interpretativa en educación, son un momento decisivo del itinerario de la documentación que demanda, como en la fase de generación de condiciones políticas e institucionales, la activa participación de distintos actores del proceso.

Como mencionábamos, documentar narrativamente experiencias pedagógicas no es solamente escribir, y mucho menos escribir solo y aisladamente. Siempre supone la constitución de un colectivo de docentes autores de relatos pedagógicos y, fundamentalmente, el ejercicio reflexivo de la lectura, la conversación y la interpretación pedagógicas *junto con* otros colegas, con el objetivo de reconstruir narrativamente el saber pedagógico puesto en juego en las experiencias educativas que los tiene como uno de sus protagonistas. Y para hacerlo, se apoya en enfoques teóricos y estrategias metodológicas que se distancian de otros más convencionales.

También la experiencia de pensar, diseñar, redefinir y poner en marcha procesos de documentación narrativa es usualmente presentada o publicada por nosotros como una reconstrucción narrativa, escrita

en primera persona, en la que damos cuenta de las características específicas y contextuales del dispositivo desplegado y de las preguntas y problemas metodológicos que fuimos encontrando y resolviendo a lo largo del trabajo conjunto con docentes (lo que al inicio de esta presentación llamamos “experimentación metodológica”). Usualmente, esa reconstrucción del proceso puede acompañar —o no— la publicación del conjunto de relatos pedagógicos producidos en el itinerario desplegado. Es posible que se decida publicar también el resultado de un proceso de construcción de *tematizaciones pedagógicas* elaboradas en el colectivo por coordinadores y docentes narradores en los últimos tramos de la edición pedagógica (Suárez, Dávila y Argñani, 2017). Estas tematizaciones tienen que ver con un trabajo interpretativo para dar cuenta de los asuntos, cuestiones y problemas pedagógicos que trasuntan los relatos. Actualmente nos encontramos investigando, estudiando, “experimentando metodológicamente” las características y peculiaridades de esta nueva instancia que venimos proponiendo a los colectivos de docentes narradores en los últimos tres años.

Algunos rasgos singulares de los relatos de experiencias pedagógicas

Más allá de que no nos es posible por razones de espacio adelantar aquí algunos avances acerca del trabajo de construcción de tematizaciones pedagógicas en torno de los relatos, sí podemos decir que los relatos producidos por el dispositivo de documentación narrativa son materiales que presentan potencialidades muy interesantes y contenidos densamente significativos para penetrar y comprender muchos de los aspectos y dimensiones “no documentados” de la vida cotidiana de los espacios educativos y sus habitantes.

Los textos de docentes así elaborados, en mayor o menor medida, reconstruyen y formulan narrativamente *problemas pedagógicos* al ras de sus prácticas y lo hacen en las palabras de la experiencia. Mientras narran sus historias pedagógicas, dejan deslizar sus *reflexiones* e interrogantes en torno de esos problemas, su génesis, desarrollo y posibles resoluciones. Relatando, cuentan *estrategias pedagógicas y didácticas* y propuestas de trabajo individuales y colectivas para abordar esos problemas; explicitan los *saberes y aprendizajes profesionales* a los que acceden, los que construyen o ponen en tensión a través de la reflexión sobre la experiencia relatada; mencionan y se apoyan en *otros saberes y conocimientos* que fundamentan e informan los propios desempeños pedagógicos; entreveran *certezas y dudas pedagógicas* surgidas en la reflexión de la experiencia; proyectan y generalizan *responsabilidades educativas y compromisos éticos* de los educadores partir de la propia implicancia en la experiencia en cuestión; y caracterizan de una forma u otra a los *sujetos pedagógicos* (el sujeto que aprende, el sujeto que enseña y sus relaciones en el proceso de transmisión cultural) y a los *contextos y ambientes institucionales* en donde éstos dotan de sentidos particulares a la experiencia pedagógica relatada.

Las narraciones escritas por docentes intentan responder al imperativo hermenéutico y pragmático (Santos, 2008) de contar *lo que se hizo, cómo se hizo y para qué se hizo y cuáles han sido los efectos de esa intervención en lo real*.

Al invitar a los docentes a la reconstrucción de la propia experiencia, iniciativas como esta tienen el propósito de tensionar los modos hegemónicos en que se han venido pensando e implementando las políticas públicas en materia de currículum, evaluación, formación y capacitación docente. También tienen la intención de apartarse de las propuestas tecnocráticas desautorizantes que mencionábamos más arriba y a las que rechazamos.

Por el contrario, el dispositivo de investigación-formación-acción asentado en la documentación narrativa de experiencias pedagógicas se funda como un territorio de experimentación metodológica y política para el reconocimiento de los géneros (auto)biográficos y narrativos en la investigación y en la práctica educativas, en las políticas educativas y en la formación docente, al tiempo que legitima a los docentes como sujetos -y no como objetos- de producción de conocimiento y de discurso pedagógico con poder de intervención pública y especializada en esos ámbitos (Suárez, Argnani y Dávila, 2017).

Se trata, en definitiva, de que puedan generarse conversaciones y debates que confluyan en formas más colectivas de producción, circulación, recepción y publicación del saber y el conocimiento educativo. Ejemplo de ello es el crecimiento y la expansión en Argentina de una importante cantidad de redes pedagógicas de docentes y educadores, muchas de las cuales ponen en el centro de sus preocupaciones a la investigación docente desde variados y disímiles enfoques. Nos referimos a las diez redes nacionales que conforman lo que ellas mismas han dado en llamar el Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela (que a su vez participa a su vez de la Red Iberoamericana de Colectivos y Redes de Maestros y Maestras que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela y la Comunidad, en la que se congregan redes de España, Argentina, Colombia, Venezuela, México, Perú y Brasil). Una de las redes que conforman el Colectivo Argentino es la Red de Formación Docente y Narrativa Pedagógicas, que estimulamos y desarrollamos desde el año 2010 desde un Programa de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Suárez y Argnani, 2011), y que se aloja específicamente en la concurrencia entre la investigación narrativa y (auto)biográfica en educación y la formación docente.

Si bien al inicio de este apartado anticipábamos que en el espacio disponible no nos es posible dar cuenta cabal del trabajo colectivo con las *tematizaciones pedagógicas* en torno de los relatos, a fin de responder a una de las preguntas organizadoras del Simposio (¿Cuál sería un relato breve del trabajo con experiencias pedagógicas?), pueden encontrarse amplias referencias en Suárez (2009), en Dávila (2014) y en Suárez, Argnani y Dávila (2017). No obstante, en el último tiempo, nuestras indagaciones se centran menos en qué hacemos nosotros con los relatos y más en qué hacen los relatos *con* nosotros, *en* nosotros. Dejamos planteada la cuestión para seguir pensando y debatiendo acerca de la pertinencia o no de un análisis académico de los relatos pedagógicos de docentes.

Referencias

- Dávila, P. (2014). *Escribir e interpretar la experiencia: la documentación narrativa de prácticas pedagógicas* (Tesis de Maestría). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Santos, B. (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: CLACSO.
- Suárez, D. H. (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, D. H. (2003). *Gestión del currículum, documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente*. Buenos Aires: Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del LPP-UERJ. En línea: www.lpp-uerj.net/olped.
- Suárez, D. H. (2005). Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela. En Anderson, G. (org.) *Escuela: producción y democratización del conocimiento*. Buenos Aires: Secretaría de Educación-GCBA.
- Suárez, D. H. (2009). *Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar. Aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes* (Tesis de Doctorado). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Suárez, D. H. (2012). Narrativas, autobiografías y formación en Argentina. Investigación, formación y acción entre docentes. En Souza, E.; Bragança, I. (Orgs.). *Memória, dimensões socio-históricas e trajetórias de vida* (pp. 57-94). Natal: EdIPUCS; Porto Alegre: EDUFRRG; Salvador: EDUNEB.
- Suárez, D. H. y Argnani, A. (2011) Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. *Educação e Contemporaneidade*, FAEEBA, v. 20, n. 36, julio/diciembre, pp. 43-56, Salvador.
- Suárez, D.H.; Argnani, A.; Dávila P. (2017). Narrar la experiencia educativa. Colectivos y redes docentes en torno de relatos pedagógicos. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la educación* 42 (julio-diciembre), pp.43-56. En línea: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/5353>.
- Suárez, D. H. y Dávila, P. (2018). Investigación biográfica y (auto)biográfica en educación en Argentina. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v. 3, n. 8 (mayo/agosto), pp. 347-370. En línea: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/533>

DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN LA ENSEÑANZA MEDIA RURAL DEL SEMIÁRIDO(SERTÓN) DE BAHIA/BRASIL

Adelson Dias de Oliveira, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Resumen: Este texto tiene como objetivo reflexionar acerca de los caminos de la experiencia-formación desarrollados por medio de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas – (DNEP) con profesores de la Enseñanza Media Rural. La investigación fue realizada en una escuela rural del municipio de Juazeiro —en el semiárido Bahiano—, al interior de Bahía/Brasil. Contó con siete colaboradores en la producción de documentos narrativos pedagógicos. En este texto discutimos el desarrollo del dispositivo de la DNEP en un movimiento reflexivo en cuanto a su producción como documento narrativo. De este modo es importante destacar que la DNEP se constituye como dispositivo epistemológico-político-metodológico que sostuvo la investigación. Se alinean elementos de la práctica etnográfica y (auto) biográfica en las que las narrativas se tejen y se amplían en el movimiento de narrar, escribir, comentar y reescribir —inherentes al dispositivo— de manera individual y colectiva. Como posibilidad de interpretación y comprensión de las experiencias documentadas, incluimos un movimiento hermenéutico para el análisis colaborativo de todo el proceso. Al final se reflexiona sobre la experiencia de la pesquisa, percibimos la (auto)formación constituida en la reflexión en la acción pedagógica como potenciador de nuevos procesos formativos. Construye, asimismo, la autonomía y autoría docente acerca de sus saberes.

Palabras clave: (Auto) formación, Documentación narrativa, Experiencias pedagógicas, Enseñanza medio rural, Formación docente.

Documentación narrativa de experiencias pedagógicas en la enseñanza media rural del semiárido (sertón) de Bahía/Brasil

¿Cómo llegamos hasta aquí? (¿Qué de nuestra trayectoria en la documentación de experiencias pedagógicas?)

Partimos del supuesto de que otros modos de hacer investigación y experimentar pedagógicamente el aula, hacen el proceso (auto)formativo provechoso en la relación entre el formar y el formarse. Ser autor del propio conocimiento y hacerla pública es una premisa que emerge en la contemporaneidad (Edelstein, 2015). El objetivo de este trabajo se concentra en la socialización de la experiencia desarrollada con la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (DNEP), a lo largo de siete meses, con profesores de la enseñanza media rural en el semiárido (sertón) de Bahía/Brasil. Caracterizamos, condujimos y propusimos un camino de experiencia-formación con base en la DNEP. Es una investigación-experiencia que se funde con la manera de pensar y vivir el universo del estudio, con las posibilidades que el territorio de la experiencia y del saber construido como «política de conocimiento» (Suárez, 2007). Experiencia efectuada en una escuela concreta con sujetos que pasan a «significarla y configurarla de manera particular». La provocación para experimentar lo nuevo es la principal condición para descubrir el camino y establecer nuevas relaciones, nuevas experiencias y, finalmente, reconocerse. La necesidad del reconocimiento ante lo que aún no se sabe es una constante que precisa en cada momento deconstruirse, erguirse y nuevamente deshacerse. Los pasos aquí presentados toman como principio las experiencias narradas, escritas, comentadas y reescritas de profesores que se desplazan a partir de la experiencia, como territorio del saber construido, en el contexto de la escuela y de las relaciones establecidas con los sujetos que en ella habitan y su comunidad (Bustelo, 2017).

La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas se constituye como dispositivo epistemológico-político-metodológico que sostiene la investigación. Se alinean elementos de la práctica etnográfica y (auto) biográfica en que las narrativas, de manera individual y colectiva, se van tejiendo y ampliando en el movimiento de narrar, escribir, comentar y reescribir. Como posibilidad de interpretación y comprensión de las experiencias documentadas, incluimos un movimiento hermenéutico para posibilitar el análisis colaborativo de todo el proceso.

Al final del estudio fue posible construir una perspectiva formativa entre los profesores, respaldada por sus experiencias pedagógicas, expresadas y documentadas; destacan el modo de vivir la experiencia y los sentidos de la (auto)formación. Aspectos que nos motivan para la continuidad de la construcción teórica de esta perspectiva para el campo de la educación en la enseñanza media rural, de manera particular al vislumbrar el lugar del joven estudiante ante el desarrollo de acciones y conocimientos que la escuela

ofrece. Los resultados incentivan para que las decisiones pasen a ser tomadas en el campo del proyecto de vida por estos sujetos.

Caminos, experiencias y procesos epistémico-metodológicos de la Documentación narrativa de experiencias pedagógicas (¿Cómo se caracteriza la documentación de experiencias pedagógicas? ¿Cuál es el proceso que se propone para la documentación de experiencias pedagógicas?)

Los caminos epistémicos-metodológicos que refrendan este estudio entrelazan los principios epistémicos del universo académico-científico y político-metodológicos que basan el hacer pedagógico, por eso, la elección de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas-DNEP, como principio para la investigación.

El proceso de narrar y narrarse está envuelto de elementos que componen cada experiencia, la narrativa se constituye como una trama orientada por una intriga. El texto se constituye en una actividad mimética (*mimesis*); la «imitación creativa de la experiencia temporal viva por el sesgo de la intriga» (Ricouer, 2010, p.56) se revela en la trama constituida de narrativas pedagógicas y reflexiones analíticas del proceso de investigación-formación-acción. Son los caminos que recorrimos antes, durante y después del contacto con el campo de la investigación. Los profesores narradores y sus dimensiones reflexivas son pertinentes para avanzar en la composición de la intriga narrativa y de la trama que aquí se conforma.

El principio básico de la construcción del trabajo con la DNEP implica un movimiento en donde los profesores narran a sus pares las experiencias en su itinerario formativo. A partir de los preceptos de la investigación-formación-acción, los sujetos narradores tienen la posibilidad de ampliar los conocimientos y reflexionar las experiencias que marcan su recorrido. Además de una técnica de investigación, la DNEP está constituida por un universo de posibilidades para la investigación y el campo de la formación. La discusión que está presente en la DNEP es mucho más significativa para el proceso, contribuye directamente a que ocurra la constitución de una dimensión de investigación que involucra a la universidad, los procedimientos académicos y los sujetos como centralidad del proceso.

Los sentidos construidos a una determinada situación vivida pueden o no provocar la construcción de experiencia; generan otras experiencias cuando se potencializan, cuando ponemos reflexivamente a disposición del otro lo que vivimos. El proceso provoca la ruptura de paradigmas antiguos y la elaboración de nuevos elementos para el desarrollo de una práctica educativa con más proximidad al contexto cotidiano en que los profesores están involucrados.

La estrategia para la producción de los documentos narrativos puede variar, sin embargo, contiene el movimiento de la narrativa escrita, socializada, comentada y reescrita. El primer momento ocurre con un Seminario temático que aproxima, entre sí, a los docentes narradores de las dimensiones epistemológicas y metodológicas en que está situada la DNEP. Este momento es significativo para el proceso de documentación,

se constituye como marco para la indagación narrativa y reflexión de las experiencias; de la propia práctica que será documentada.

Los demás momentos son: talleres de escritura, producción de texto y laboratorio de tematización. Es aquí donde los textos toman forma, al mismo tiempo pasan por un proceso de diálogo constante entre los pares que dan nuevos contornos al formato del texto escrito, de modo que las experiencias documentadas se amplían y fortalecen. Dávila escribe que,

Zambullirse en una experiencia en particular, para tomar la escritura, pensamiento y reflexión, nunca se da de la misma manera. En este caso, cada vez que me disponía a re-escribir el relato de mi experiencia de reconstruir-investigar-indagar- la experiencia del Taller, sentía la necesidad de dar cuenta de cada mínimo detalle de lo vivido. A su vez, percibía que en ese camino de querer documentar todo el proceso quedaban pendientes cosas que me interesaban, pero que no era el momento de contar. (2014, p.27-28)

Es precisamente con la perspectiva apuntada por Dávila (2014) que las experiencias de la documentación narrativa se configuran. Las dimensiones del narrar, comentar y reescribir ganan forma; posibilitan la reflexión de la experiencia y la construcción de nuevos saberes pedagógicos que amplían la mirada sobre el espacio educativo.

Narrar, escribir, comentar, reescribir lo que vivimos es fundamental para provocar a los profesores a documentar sus experiencias. Con el material producido identificamos lo que fue significativo en su experiencia personal y profesional en el desarrollo de la enseñanza secundaria en la escuela rural. De esta forma, todo el proceso de documentar narrativamente las experiencias ocurrió de manera concatenada entre seminarios, talleres, laboratorios y clínica de edición pedagógica. No aconteció de manera lineal como clásicamente ocurre con la estructuración de un bloque de seminarios para que al final empiecen los talleres. En realidad, las actividades estaban entrelazadas a manera a posibilitar que el profesor narrador construyera narrativamente sus experiencias en el marco de tres movimientos.

La identificación de la experiencia; primer movimiento que transforma la experiencia en documento, momento de la construcción narrativa demarcado por la significación de la experiencia y su relación con el documento, con el público. Un segundo movimiento es *la indagación de la experiencia y del mundo del texto*, se delibera con el texto. Las transformaciones de la escritura configuran y materializan otros sentidos que surgen con el proceso reflexivo, impulsado por medio de los cuestionamientos (Ricouer, 2002). La *edición pedagógica* de los relatos es el último movimiento, con miras a la publicación de los textos (Suárez, 2009).

La DNEP en su génesis se constituye como dispositivo epistemológico-político-metodológico; es central para el desarrollo de la investigación. Recuperamos las directrices de Suárez (2007) que relacionan el movimiento etnográfico del espacio educativo, la investigación-formación-acción, y la hermenéutica. El movimiento se inserta en el universo de la escuela, de ahí la inmersión etnográfica y hermenéutica, proceso

que amplían conocimiento sobre el lugar, las personas y lo que ellas hacen, en el sentido práctico o del uso reflexivo de su hacer para reconstruirse.

A los sujetos narradores se les cuestiona acerca de su hacer; se les invita a registrarlos narrativamente y reflexionar sobre los aspectos inherentes a la construcción de sus experiencias. La escritura inicia cuando se solicita que reflexionen sus experiencias pedagógicas al considerar —en el proceso de registro— la indagación de sus prácticas de forma individual o colectiva (Suárez, 2015).

El proceso de cuestionamiento de su práctica y la de sus pares, como proceso formativo y reflexivo, permite que el viaje narrativo se constituya como un cuerpo que dialoga con el contexto y con los objetivos inherentes a las distintas prácticas pedagógicas. El análisis del contexto de la escuela —como elemento en el proceso de construcción de la investigación— posibilitó una aproximación de la etnografía al campo de la educación, en un diálogo directo con el desarrollo del dispositivo de la DNEP.

Los análisis realizados por los profesores (de sus propias experiencias) produjeron elementos para que el proceso hermenéutico propuesto ganara sentido. Llevó a la construcción de comprensiones en el ámbito de la configuración de las experiencias pedagógicas como provocadoras de saber en el ambiente rural, en este caso, de la enseñanza media. Así, narrar implicó saber reconocerse delante de sí y del otro, se convierte en una tarea que exige un profundo rastreo interior en la búsqueda del encuentro, ante una maraña de relaciones, personas, quehaceres. El indagador está allí, en algún lugar.

Relato de experiencia en el desarrollo investigación con la DNEP (¿Cuál sería un relato breve del trabajo con experiencias pedagógicas?)

Al sumergirnos en el mundo de la escuela, y de las experiencias de los profesores, avanzamos en la composición de núcleos de sentido que posibilitaron la comprensión del hacer pedagógico desarrollado en la escuela secundaria en una comunidad rural. Las experiencias narradas, escritas, comentadas y reescritas arrojaron cuestionamientos y posibilidades interpretativas distintas (en lo que se refiere a los sentidos dados por los profesores para los desafíos por ellos enfrentados para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas) en el contexto escolar en una comunidad rural.

En este apartado, en conjunto con las narrativas que nacieron del proceso de documentar, construimos algunos de los momentos que constituyen el itinerario pedagógico y las reflexiones documentadas en las narrativas publicadas; reflexiones sobre identidad docente, condiciones de trabajo en las ruralidades y la toma de conciencia en reflexión de la práctica.

En los textos narrativos se mostró cómo los profesores se fueron constituyendo sujetos de la docencia y los modos de hacerse en la docencia de la enseñanza media rural. En este texto, el hilo conductor de las reflexiones y construcciones conceptuales han sido hablar de la propia experiencia y hacerla espacio de reflexividad a partir del contacto con otras experiencias: la centralidad está en la experiencia docente

como propulsora de conocimiento en un proceso reflexivo y de significación de lo que fue construido en el cotidiano de la escuela.

En la investigación participaron siete profesores narradores. Estos son docentes que hacen su práctica en la Enseñanza Media rural, independiente de su vínculo contractual (efectivo o temporario); otra cuestión fuera la voluntad en participar del proceso de (auto)formación en la documentación de sus experiencias. Trabajan en asignaturas distintas, sin embargo, en el taller comparten lo que y reflexionan sobre las experiencias narradas en el grupo. Viven en la ciudad y todos los días van a trabajar en la escuela, a 72 Km de sus casas.

Los profesores no son residentes de la comunidad ni poseen vinculación efectiva con la escuela. Solo una profesora es la excepción. La cercanía o lejanía es una dimensión del hacer docente que se expresa en las actividades pedagógicas del contexto rural. En relación con el sentido de pertenencia del docente en su contexto, Ríos advierte que «las identidades docentes son construidas a través de prácticas discursivas, sociales y culturales, definidas por la diversidad que componen los diversos espacios y tiempos de formación de los (las) docentes» (2015, p.41).

Para el ejercicio de la docencia, los docentes se desplazan personal y geográficamente. Lo que nos invita a adentrarnos en el viaje narrativo proporcionado por la investigación-formación-acción y el potencial que las experiencias pedagógicas poseen en la construcción de un saber experiencial y el fortalecimiento de una política de conocimiento que haga posible la autoría docente (Suárez, 2015).

Para este seminario, recuperamos —a vuelo de pájaro— algunas voces de profesores participantes y publicadas en la DNEP entremezclada a la construcción teórica acerca de la experiencia. La experiencia deja de ser sólo un momento que ha pasado en la vida de la persona y tiene sentido. A este respecto Fernandes (2019), al reflexionar sobre el proceso de documentar las experiencias pedagógicas, escribe que

La experiencia de relatar lo que fue experimentado y vivido es un movimiento nuevo en mi práctica pedagógica, por eso sentí que es de extrema importancia para la construcción de nuevos conceptos y conocimientos en mi vida. Escribir acerca del desarrollo de actividades en el aula me hace salir de un espacio que hasta entonces era sólo mío para el espacio que va al encuentro del otro. (Fernandes, 2019, p.125)

La toma de conciencia de la experiencia —al ser compartida— es también un movimiento de construcción de conocimiento y, consecuentemente, de transformación en la práctica pedagógica, fue uno de los aspectos destacados en el proceso de análisis colaborativo constituido del acto de narrar y documentar. Adjunto al proceso se incluye la observación participante y el diario de campo en que se han registrado las reflexiones.

La experiencia documentada y compartida transpone, para el mundo del texto, lo que estaba en el subconsciente del narrador; el acto experimentado se constituye —con la política de sentido— en ese

movimiento de pensar colectivamente su experiencia; de esa forma se propone dejar en el otro la posibilidad —a la vez— de reconstituir sus propias experiencias y sus sentidos.

Los profesores evidencian que su acercamiento con procesos educativos en comunidades rurales ocurre de manera no muy tranquila, con la excepción de una de las profesoras que se declara profesora militante del movimiento de la educación del campo (Alves, 2019). En los desplazamientos entre la ciudad y la comunidad rural los docentes reflexionan sobre los efectos que en ellos tienen las distintas experiencias que viven en las aulas.

En la documentación de la experiencia, los profesores reflexionaron sobre las condiciones de trabajo e infraestructura en las ruralidades como uno de los aspectos que más interfieren en el hacer educativo. Al respecto, Ríos afirma que hay «ausencia de respuestas de educación dirigidas al medio rural que, por motivos socioculturales, siempre ha sido relegada a planos inferiores» (2015, p.66). Al respecto, Passos comenta que

Al llegar a esa escuela, fui observando varias situaciones desfavorables a la enseñanza: falta de estructura de la escuela y una locomoción precaria, principalmente en el transporte de los alumnos. No encontré una situación muy adecuada, además de todos estos problemas ante las estructuras, los alumnos estaban desde principios del año sin clases de biología, un agravante más para justificar su falta de ánimo para las clases. (2019, p.91)

La profesora evidencia en su narrativa la precariedad en que la enseñanza en las escuelas en comunidades rurales ocurre; la enseñanza media rural ocupa poco espacio en la agenda del sistema educativo del país. Es muy común en la contemporaneidad la presencia de clases multigrado para la enseñanza fundamental y el acceso a la enseñanza media a través del desplazamiento a escuelas en la ciudad.

Esta realidad, la comunidad de Goiabeira II, fue un telón de fondo para que los profesores reflexionaran sobre sus prácticas pedagógicas y la intencionalidad de su hacer. En él se evidencia la preocupación con los rumbos que está tomando la enseñanza media del medio rural en las actuales reformas educativas.

Se alinea a ese debate, la presencia de los alumnos en el aula y la particularidad de ser jóvenes trabajadores, aspecto que necesita ser considerado al trabajar en la reestructuración de la enseñanza media. Las experiencias narradas están pautadas en el mundo de los jóvenes y de las condiciones que ellos viven el ambiente sociocultural de su comunidad y, principalmente, el ambiente escolar que pasa a tejer otras influencias en sus historias de vida en términos de perspectiva de futuro, así como en las relaciones establecidas con el otro. Los profesores expresan en sus narrativas el saber producido por su experiencia. Se cuestionan aspectos como:

[En el Sertón] Pocos consiguen vivir sólo de su propia tierra. Muchas veces, en las carreteras, nos encontramos con camionetas llenas de trabajadores de todas las edades que vuelven de esas cosechas, todos sueltos en la carrocería sin ninguna protección. Estos son también nuestros estudiantes, los cuales deben ser objeto de nuestras reflexiones docentes en el momento en que planificamos nuestras acciones. (Alves, 2019, p.104)

Los desplazamientos que viven los profesores entre la ciudad y la comunidad rural, permiten adentrarse en el contexto de las ruralidades por infinitos caminos teóricos, identitarios y socioculturales, estos elementos en varias ocasiones se traían al centro de la mesa de debates constituidos en los seminarios y, posteriormente, en los talleres producción y escritura de texto, en los laboratorios de tematización y en los relatos escritos que estos profesores presentaron.

Una pausa para concluir, ¿qué aprendemos con la Documentación narrativa de experiencias pedagógicas?

Evidenciamos a lo largo del texto que la utilización del dispositivo de la DNEP se constituye como centralidad en lo que se refiere al itinerario epistémico-metodológico para el desarrollo de una investigación-formación-acción y en lo que se refiere a desencadenar procesos (auto)formativos y de construcción de autoría y autonomía docente.

Al paso que los profesores buscaron en las experiencias de sí compartidas con las experiencias de los demás, se propuso el reconocimiento de esos saberes, la reconfiguración de ese momento y la composición de la intriga en las distintas temporalidades de la narrativa. La *mímesis* en que los profesores vivenciaron con la dimensión analítica y crítica de la propia práctica, desencadenada en la composición (auto)biográfica de las narrativas, se configuró como posibilidad de implicación de comprensión de los modos en que sus experiencias significan para su vida-formación-actuación enseñanza. Los profesores pasaron a (re) apropiarse de sus experiencias no como algo que simplemente sucedió, sino que produjo en su hacer otros sentidos.

En este ínterin, es prudente señalar cuánto de la dimensión de la aprehensión de lo real, ya mencionada, fue resignificada a lo largo de los encuentros de documentación narrativa. En la condición de investigadores-coordinadores del proceso, pasábamos a sumergirnos en las narrativas presentadas a cada paso dado en la escritura. En los encuentros para socialización —comentarios y acompañamiento— en la reescritura de los textos, percibíamos que la formación en la acción que estábamos viviendo tiene sentidos eminentes en la práctica pedagógica de estos profesores.

En la investigación-formación-acción resignificamos los recorridos narrativos y experienciales. En su conjunto, proporcionaron a los profesores de la enseñanza media rural la experiencia de una investigación en la que la participación de los sujetos sucedió de manera colaborativa, lo que demarcó un parteaguas en lo que se refiere al formato de las investigaciones académico-científicas que rutinariamente ocurren.

Internalizamos a lo largo del proceso de producción de la DNEP la intensidad reflexiva y de sistematización de las experiencias. Lo que movilizó el trabajo fue, precisamente, imprimir otras miradas sobre la acción docente y los sentidos producidos acerca de las experiencias construidas en la Enseñanza Media Rural. No estábamos interesados en vislumbrar una práctica específica o cómo se realizaba y reconstituirla con fines

evaluativos y, de esta forma, valorarla. Lo que vivimos, sentimos y documentamos profundizó la complejidad de sentidos que circunda el interior de las aulas, garantizó que las experiencias narradas se constituyeran como elemento de formación en la acción de la docencia de los profesores involucrados. Es decir, este tipo de investigación insertado en el área de la educación tiene la intención de generar conocimientos a partir de las experiencias y de las acciones que son originadas por la intervención en las instituciones, en el caso de las escuelas o en la comunidad de la que forma parte.

Por último, destacamos el lugar de la producción de sentidos o (re)significación para las experiencias pedagógicas en Enseñanza Media en las ruralidades, con énfasis en la efectiva participación de los profesores en ese proceso. Creemos que la inclusión de la DNEP (y todos los aportes metodológicos que la componen, etnografía, (auto)biografía, investigación-formación-acción) como dispositivo epistémico-político-metodológico permitió acceder a ese lugar de la investigación, no sólo la identificación de elementos que validan los debates en torno al problema de investigación constituido, sino encontrar de forma dialogada con los sujetos interlocutores y colaboradores del estudio deliberaciones en el proceso que apuntan a la comprensión de la experiencia de ser maestro en el semiárido bahiano.

Referencias

- Alves, M. R. A. (2019). As leituras em suas diversas possibilidades e a experiência com alunos da Goiabeira II. En Dias de Oliveira, A. (2019) (Org.). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural* (pp.106– 08). Curitiba, Brasil: CRV.
- Bustelo, C. (2017). *Experiencia de formación en contexto de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto)biográfica* (Tesis de doctorado). Programa de posgrado en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Dávila, P. V. (2014). *Escribir e interpretar la experiencia docente: la documentación narrativa de prácticas pedagógicas* (Tesis de maestría). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. *Educación, Formación e Investigación*, Vol.I, N°1. ISSN 2422-5975 (en línea). Abril 2015. Aceso el 01 de marzo 2019. Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/6219>.
- Fernandes, M. N. (2019). A experiência de relatar, reescrever e ressignificar vivências. En Dias de Oliveira, A. (2019) (Org.). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural* (pp.125–08). Curitiba, Brasil: CRV.
- Passos, J. T. (2019) Saindo da zona de conforto: encarando o desafio de ensinar. Dias de Oliveira, A. (2019) (Org.). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural* (pp.91–95). Curitiba, Brasil: CRV.
- Ricouer, P. (2002). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricouer, P. (2010). *Tempo e narrativa*. São Paulo, Brasil: Editora WMF–Martins Fontes.
- Rios, J. A. V. P. (2015). *Profissão docente na roça*. Salvador, Brasil: EDUFBA.
- Suárez, D H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa: La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdlick, I. (Comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (71–110). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Suárez, D. H. (2009). *Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar. Aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes* (Tesis de Doctorado). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Suárez, D. H. (2015). Documentación narrativa e investigación-formación-acción en educación. En Souza, C. (Org.). *(Auto) biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação* (pp.63–68). Salvador, Brasil: EDUFBA.

DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS: UN PUNTO DE VISTA DE LA TEORÍA DE LA INDAGACIÓN

José Antonio Serrano Castañeda

Resumen: Exponemos algunos caminos recorridos en la documentación de experiencias pedagógicas. Primero como formador de docentes universitarios en un contexto de innovación de experiencias curriculares. El diálogo con grupos de trabajo, y con la asunción de posiciones en el amplio espectro de tradiciones pedagógicas, lleva a retomar la tradición narrativa formulada por John Dewey. Experiencia, indagación, comunidad vinieron en apoyo de formular una perspectiva de trabajo que reivindica a los docentes como sujetos que activamente se empoderan para producir saber, afiliarse a la construcción de nuevas prácticas y buscar una nueva forma de denominar a su trabajo en tanto profesional. El escrito plantea la elaboración de perspectivas de trabajo con la asunción de un punto de vista narrativo, acorde con la idea de experiencia planteada por Dewey: deliberación sobre los sentidos que hemos elaborado en nuestra relación cualitativa con el mundo. La búsqueda de nuevas formas de enfrentar la labor docente vía el empoderamiento de su trabajo al contar —y escribir nuevas— historias sobre la práctica, de ahí la filiación narrativa. El texto expone una vía: la escritura de casos acaecidos en la experiencia de los profesores.

Palabras clave: Documentación narrativa, Experiencias pedagógicas, John Dewey, Formación docente, Investigación educativa.

Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: un punto de vista de la teoría de la indagación

El texto se organiza a partir de las preguntas planteadas a los integrantes del Seminario sobre documentación de experiencias pedagógicas. Mostramos algo de nuestra historia para centrar la presentación en la exposición de las ideas de Dewey sobre experiencia. Esbozamos el trabajo que empodera al docente como sujeto reflexivo de su hacer en vías de transformar su contexto con proyección universal.

¿Qué de nuestra trayectoria en la documentación de experiencias pedagógicas?

Como pedagogo inicié mi labor profesional en el ámbito de la formación de profesores universitarios en la que hoy se llama Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. A finales de la década de los setenta, el empuje de la formación docente iba de la mano de la creciente innovación en la educación superior. Formábamos parte de un equipo novel —vinculado con otros grupos— deseosos de entrar al quite y elaborar propuestas en este ámbito que políticamente respondieran a nuestra impugnación a la tecnología educativa, por entonces en boga (Serrano,2007,2012).

Aprendimos a documentar las experiencias bajo la perspectiva de «lo particular». En nuestro trabajo poníamos el acento de resolver los problemas en atención a problemáticas específicas de los planes de estudio en los que estábamos inmersos como pedagogos. Para oponernos a lo que se denominaba «la pedagogía del imperialismo» recurrimos a autores italianos, franceses, argentinos, españoles; a la teoría cognoscitiva y de la acción. El ensamblaje lo presentábamos como égida —con la mitología que lo acompañó—. Nos permitió dar un salto hacia modalidades diversificadas de trabajo en la formación docente, ahora lo vemos como la constitución de un trayecto formativo que sentó las bases de la visualización de nuevas rutas: la apertura del deseo de saber sobre la práctica y los modos de renovación en contextos escolarizados. En nuestra labor inicial reconocimos la intersección entre teoría educativa, curriculum y formación docente (Kisnerman y Serrano,1987).

Más adelante, participamos en la organización —primera y segunda edición— de los estados de conocimiento sobre formación docente promovidos por el COMIE. Apuntalados con ideas de campo, práctica, interés (Bourdieu,1997) y con la noción de idiosincrasia de la pedagogía comparada (Schriewer,2002) armamos una clasificación de las tendencias de formación en México. Cuatro tendencias nacionales —articuladas a las reflexiones internacionales— movilizadas por el interés técnico, de profesionalización, de investigación y del docente como intelectual. Al tiempo, participamos en seminarios de los autores norteamericanos emblemáticos de la pedagogía crítica (no sin tensión), a la vez que profundizamos en la idea de la práctica reflexiva.

El tránsito entre los años ochenta y noventa del siglo pasado fue la institucionalización de la noción de «análisis de la práctica docente» en programas tanto de formación inicial, formación continua y en

posgrados para maestros de educación básica como en formación continua y de posgrado para docentes universitarios. Los programas reivindicaron alguno o varios de los siguientes supuestos: la recuperación de lo cotidiano, la asunción de la «didáctica crítica» (indigenización en México de «la pedagogía crítica»), el recurso a lo cualitativo, la idea de trabajo colaborativo y el sentido de dar la «voz» a los «prácticos». Fue una actividad loable en esos años; empero, las interpretaciones de algunos grupos académicos nos posicionaron con una voz de alerta frente a las argumentaciones, estrategias y con el estilo de producción de textos (documentos recepcionales) en las instituciones que se arrogaron la idea de «análisis de la práctica docente» (Serrano,1998,2003).

Nuestra colaboración en 1986 en un programa para el sector de educación tecnológica, donde propusimos el trabajo con perspectiva biográfica como estrategia reflexiva para develar el saber de los docentes fue un parteaguas; primer acercamiento a la perspectiva narrativa para documentar las experiencias pedagógicas. La compenetración con la perspectiva reflexiva anudaría un trabajo diversificado en programas de formación de docentes.

En términos de Bourdieu (1997), tomamos «posición en la posición» en la reflexión de la práctica. En el medio existían diversas deliberaciones sobre la reflexión en educación; desde las que buscaban la simetría entre el pensar del individuo con el de la institución hasta las que promovían la autonomía y creatividad del docente en la tarea de formar ciudadanos críticos frente a la homogeneidad del pensamiento pedagógico (Zeichner y Liston,1985).

Varios aspectos nos llamaron la atención del movimiento instituido en la formación de docentes en México autodenominado «análisis de la práctica docente». En primer lugar, se sostenía en las investigaciones la existencia de sujetos «colaboradores» frente a uno que se clasificaría de «investigador» con lo que se generaba una asimetría real; con el producto uno se titula mientras que los «prácticos» ganan experiencia, «son colaboradores». Otro aspecto era el referido a la escritura en impersonal, contraria a la perspectiva cualitativa; la consecuencia es el vacío del sujeto en su indagación —sin sentimientos, afectos, crisis de valores—: hay carencia de la implicación. Un tercer problema era la disquisición sobre la «triangulación»; para algunos autores contribuiría a mostrar la polifonía de voces en la interpretación de los hechos, pero en los textos se mostraba como búsqueda de la objetividad, de lo efectivamente acaecido. Se heredaba un modo de pensar positivista: la búsqueda de hechos y no la comprensión del sentido elaborado por los actores. Un cuarto aspecto que llamó mi atención fue la comprensión de lo particular como reflejo de las condiciones socioeconómicas y no como producción cultural de significaciones. Y, por último, la reiteración de la versión instrumental de que al maestro le falta algo —propio de la tradición técnica—; el llenado del vacío lo colmarían los programas (Serrano,2003; Serrano y Ramos,2017).

¿Cómo se caracteriza la documentación de experiencias pedagógicas?

Más adelante se dio un paso más en la documentación de experiencias pedagógicas. Dar cuenta de «lo particular», desde un punto de vista conscientemente narrativo, lo organizamos con el trabajo con las biografías de docentes —enlazado a la comprensión hermenéutica— ligado con la re-lectura de textos fundamentales en las ciencias sociales. Sobre el tema de la reflexión acudimos a de Dewey, en especial del libro *Cómo pensamos* (Dewey,1989; Serrano,2005), baluarte del movimiento reflexivo en educación (Zeichner y Liston,1996). Schön (1992) vino al quite al actualizar la visión que Dewey tenía de la actividad del docente: como artista, como artesano; el artesano tiene en la mira hacer bien las cosas (Sennett,2009; Serrano,2005). Se adicionó a ello la comprensión de la teoría de la indagación de Dewey (bases democráticas de construcción epistemológica). Además, el acercamiento al punto de vista estético del conocimiento de Fischler (1995) nos ligó a la idea de filias, fobias, testar como tamiz en la producción del saber. Actividad que se entrelazó con la relectura de los fundamentos de las ciencias sociales: la hermenéutica, la fenomenología, el pragmatismo y el interaccionismo simbólico. Más que deducir diferencias entre ellas vimos cercanías expresadas en los giros (a la vida cotidiana, lingüístico, hermenéutico, afectivo, pragmático, narrativo) propagados en la segunda mitad del siglo pasado como composta para la deliberación en las ciencias sociales y la educación, en especial (Serrano,2015; Serrano, Ramos, Ballesteros, Trujillo,2015).

Con pasos firmes sustentamos nuestra labor de la documentación pedagógica en la perspectiva narrativa (Serrano, Ramos,2017). Las deliberaciones de Dewey sobre la experiencia abonaban al trabajo reflexivo en educación y a la fundamentación de la indagación narrativa. Según Clandinin (2007), la narrativa se erige como movimiento en las ciencias sociales por cuatro aspectos: como respuesta al ensamble del investigador y lo investigado, la implicación; por el recurso a la historia; por el acento en la comprensión de lo contextual (glocal, cosmopolitismo); y por el reconocimiento de que la experiencia humana es múltiple y sus formas de comprensión no pueden ser limitadas. Connelly y Clandinin señalan que «El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo» (1995,p.II). Interpretamos la idea propuesta de Clandinin y Connelly de la «unidad narrativa» (2000,p.18) con la de Dewey de la «experiencia como un todo» (2008,p.43). La deliberación sobre la experiencia propuesta por Dewey (2008) se encuentra más organizada en Serrano (2013).



La experiencia se forja en los modos de aprehensión cualitativa del mundo que edifica el sujeto en relación con sus semejantes, los otros. Armados del universo simbólico que compartimos al vivir en una cultura, confeccionamos sentidos del mundo y no reflejos —representaciones— de la realidad. Las cualidades, en tanto cimientos sociales, las confeccionamos como recepción del saber de los otros (“no metas las manos al fuego que te puedes quemar”). Actuamos con el saber delegado y el experimentado individualmente en un fondo donde la imaginación organiza el significado erigido como un modo de deliberación reflexiva (“no es conveniente que meta las manos al fuego”).

Si bien las experiencias obran en el presente, se ensamblan al saber cimentado que está en constante movilización y organizan el interés que guiará a futuro —impulsa hacia adelante— la indagación por venir. La experiencia es un *continuum* —con diversos movimientos internos— entre el pasado, presente, futuro. Ritmo de la experiencia que se caracteriza por su irrepetibilidad (nunca hacemos lo mismo), singularidad (es única) e incertidumbre (la vida es constante fluctuación, movimiento). En el fluir de la vida la experiencia está agrupada a la (re)interpretación, a la (re)construcción de sentido: es transacción, transformación en un fondo de creatividad. En Dewey, la experiencia es reflexiva, afín con la prudencia —lo moral—; testa el vínculo con los otros —política—; pondera, valora y da cara a la relación con el mundo —lo estético—; atempera las pasiones —lo afectivo—; promueve la deliberación —el juicio—: es una unidad, de ahí que la experiencia sea estética.

La experiencia en términos de Dewey

es singular y tiene su propio *comienzo y fin*, pues la marcha y corriente de la vida no se interrumpen uniformemente. Se trata de *historias*, cada una con su propio argumento, su propio principio y particular movimiento rítmico; cada una con sus propias *cualidades irrepetibles* que la impregnan. (Dewey, 2008, p. 42, cursivas mías)

Dewey, al final de su vida, advierte que tal vez la idea de transacción es la que mejor designaría la constelación que había planteado para el término experiencia. La experiencia sería la historia de las transacciones cualitativas organizadas en el mundo. La reflexión de la experiencia, la deliberación, ponderación, organización de los significados erigidos, y por crearse, de nuestra relación cualitativa con el mundo. Arriba afirmamos que la experiencia es múltiple, de ello se deriva que la reflexión no amerita caminos cerrados, no hay una vía regia; los caminos de la reflexión son plurales y complejos. Detenerse, examinar, deliberar están en el centro de la tarea. «Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende» (1989, p.25).

La reflexión de la experiencia toma como objeto el conjunto de creencias —pre/juicios— que hemos organizado en nuestro estar en el mundo. La reflexión surge de lo que hemos experimentado en nuestro contexto, dice Dewey «el pensamiento surge de una situación directamente vivida» (1989, p.96) por mí o por algún otro. Creencias, prejuicios, el pensamiento dado serán objetos de reflexión, proceso que les pertenece a todos los humanos: no es materia exclusiva de los científicos. La reflexión acontece antes, durante y después de la acción: no es producto de elevadas dosis de racionalidad.

¿Cuál es el proceso que se propone para la documentación de experiencias pedagógicas?

¿Cuál sería un relato breve del trabajo con experiencias pedagógicas?

Con la lectura más atenta de Dewey, deduje un proceso de documentación de experiencias pedagógicas que seguimos hasta la fecha (Serrano, 2009). Caben algunas palabras sobre la reflexión de la experiencia, asociada en Dewey a su teoría de la escuela. Mediante la escuela Dewey aspiraba a la concreción de nuevas formas de vida democrática en la sociedad. De ahí el cuidado en la elaboración de *Democracia y educación* (1998) y de *Cómo pensamos* (1989). Afirma que la reflexión es un acto universal —no es un beneficio individual—, sus ecos van más allá con efectos sociales. Sus deliberaciones afectan en el plano epistemológico y político la visión de la escuela y la acción de sus agremiados. La documentación de la experiencia es un proceso abierto, por lo tanto, exposición de lo vivido y búsqueda de nuevos bríos para la labor educativa.

La reflexión es sobre el devenir de lo acaecido en «el mundo de vida». Para Dewey, las personas reflexivas son «cautelosos, no impulsivos: miran a su alrededor; son circunspectas, no se atropellan a tontas y locas.

Sopesan, ponderan, deliberan... la persona reflexiva escudriña la materia; inspecciona, indaga, examina... pone a prueba para determinar si es lo que parece ser» (Dewey,1989,p.81).

Como tratamos de dar respuesta a las dos preguntas, describiremos los momentos con la ejemplificación de un caso. Con base en las disquisiciones de Dewey hemos propuesto los siguientes momentos de la documentación de la experiencia pedagógica, enlazada a la indagación casuística. La reflexión existe en todo momento. Empero, la reflexión sistemática inicia en los docentes desde diversas vías. En los últimos años he trabajado con dos formas de inicio de propuestas de intervención: descripción de un caso y descripción de trayectoria biográfica (Serrano,2009). Por los límites de extensión del presente escrito se mostrará una experiencia con base en el primer aspecto.

La construcción de un caso. Se trata de describir algún acontecimiento, algo que llama la atención en la práctica, algo que se trae en la cabeza, algún evento, algo que despierte interés, en síntesis, algo que se vive como problemático por el profesor que narra o por otro docente con algún testimonio. El acontecimiento se estructura en términos de una historia a partir de evidencias, con un principio y final (perspectiva trabada a los planteamientos de Brubacher, Base, Reagan,2000; Brockband y McGill,2002), desplegada en un contexto educativo donde los actores hacen «algo» con otros, con base en valores, principios estéticos e ideas de un bien en el uso de algún tipo de herramienta. En la perspectiva narrativa asumida evitamos los diagnósticos genéricos y la explicación del hacer en términos de funciones, por obnubilar a los agentes. Este primer producto se integra de dos partes: la primera es la historia relatada; la segunda incluye síntesis del caso, opiniones personales y sugerencias de cómo podría transformarse una situación como la descrita. Se prima lo descriptivo, la pluma no se deja tentar con la estructura del ensayo.

Veamos como la estrategia operó en Ceres (2010), maestro de música preocupado por el paso que tienen los estudiantes entre el preescolar y la primaria. Cree que la música puede ayudar a los alumnos que vienen de un entorno de juegos a un primer año que exige silencio y control, estudiantes a la espera de las órdenes del maestro. Ceres narra un acontecimiento visto por él sobre la enseñanza de la música. Lo que conforma la primera parte del caso inicia así:

El maestro introduce el tema, enfáticamente, por medios de preguntas. *–Bueno, vamos a comenzar la clase de hoy. ¿Quién ha escuchado el corazón de su papá o el suyo?* Inclina su cuerpo levemente para acentuar la interacción con los niños. Todos los educandos levantan una mano y comienza hablar al mismo tiempo, entre las voces se escuchan comentarios *–yo he escuchado a mi papá*, menciona un niño con una voz precipitada y emoción en su rostro... El profesor quiere explicarles, pero todo el grupo está distraído, sus caras son serias y dispersas, algunos niños toman su juego de lápices o su cuaderno, otros borran y sonríen entre compañeros. El alumno vuelve a imponer orden y los alumnos resignados lo escuchan. (2010, p.32,34)

La narración continúa, más adelante (en la segunda parte de la descripción del caso), Ceres analiza el evento. Muestra algunos problemas: la directividad del maestro —quien ocupa la mayor parte del tiempo—; el maestro solicita ritmos, pero impone los suyos; los alumnos poco se desplazan en el aula; ausencia de improvisación del profesor ante las demandas de los estudiantes, entre otros. Ante los formalismos del trabajo docente para iniciar con los conceptos de pulso, ritmo, armonía, melodía, y timbre y la influencia del método Kodály y de Szönyi, Ceres propone un tipo de trabajo que evite los formalismos, promueva el desplazamiento corporal del alumno y fomente la creatividad del alumno: favorezca la improvisación.

Volvamos a la descripción general de la estrategia. El segundo momento consiste en distribuir el producto elaborado individualmente entre colegas. Los autores se reúnen, visualizan las diversas aristas de la historia, del caso presentado. Ponen en juego la escucha y la atención flotante a cada historia. Los participantes se comprometen a elaborar por escrito el conjunto de observaciones encontradas: el título y su relación con la historia, la historia narrada, las argumentaciones, el tipo de escritura. No deben faltar las sugerencias en relación con las condiciones de posibilidad ética del cambio, de la transformación y de la búsqueda del bien común. En este momento, Ceres pasó su narrativa a compañeros y, en su conjunto, mejoraron el trabajo inicial.

Con base en la lectura atenta de las observaciones adviene el tercer momento: la reescritura del caso —renovado— con atención a las posibilidades de plantearse la experiencia de transformación de la historia previamente esbozada. Se plantea como proyecto de intervención, de experimentación de las ideas previamente organizadas: se busca la construcción renovada de la práctica pedagógica, el logro del bienestar común con miras a traspasar las limitaciones, obstáculos, resistencias indicadas en el primer momento. La innovación de prácticas se organiza en las experiencias propias enlazadas con los pares y de ahí pasa a proyectar a los integrantes de la escuela en términos de comunidad. Los profesores se posicionan ante los documentos oficiales. Analizan planes, programas, normativas y se posicionan; hay pasaje de la crítica sin ton ni son, a la deliberación crítica con argumentos sostenidos en evidencias. Se tiene como proyecto fortalecer la autonomía con base en el proceso colaborativo que el docente inicia.

Un cuarto momento consiste en la experimentación de lo planeado: retroalimentación colaborativa en el proceso de implementación del proyecto. La documentación es constante con base en diversas estrategias de la investigación cualitativa, enfatizamos la versión de Van Manen (2003) y Cochran-Smith (1993) sobre las modalidades de construcción del saber, del tacto pedagógico.

En la secuencia de estos momentos, Ceres se planteó como objetivo «Impulsar la musicalidad de los alumnos del primer grado de primaria por medio de experiencias: productivas (*poiesis*), receptoras (*aisthesis*) y colectivas (*catarsis*)» (2010,p.45). Con base en la idea de musicalidad como experiencia arma un proyecto que pasa por el análisis crítico de la lógica de las propuestas de la autoridad educativa. Hay un paso que se logra con esta propuesta, los documentos oficiales dejan de ser norma de actuación práctica para ser

objetos de valoración crítica. Las fuentes de aprendizaje se diversifican, no son los documentos oficiales, se pasa a diversas fuentes: tanto de la educación artística, de la musicalidad, del juego dramático, de los recursos narrativos para impulsar la musicalidad, de la experiencia estética que promueva la musicalidad como *poiesis*, *aisthesis* y *catarsis*. En suma, diversos artilugios organizados con la pretensión de favorecer la creatividad y el apoyo a diversas asignaturas escolares.

Con la pretensión de innovar desde la tradición narrativa la pluma se suelta. La hoja en blanco deja de ser un requisito para cumplir con exigencias externas a la práctica de los profesores y adviene una fuente de reconocimiento del saber propio y de los otros. El último momento culmina con la documentación de la narrativa de la acción emprendida.

Hemos elaborado una propuesta de trabajo con el fin de potenciar la autonomía del docente, el reconocimiento del saber y darle nuevos bríos a la idea a la profesión. Consideramos que el empoderamiento del maestro no puede venir con discursos ajenos al reconocimiento de su saber en tanto adquisición individual y colectiva. El docente es un sujeto que no solo está para aplicar saberes. En la mejora de la labor educativa —la búsqueda de la innovación, del cambio educativo—, el docente reflexivo puede ser acompañado con estrategias propias de la labor educativa que vayan de la mano del bienestar local con proyección universal. De la comunidad y saber local a la proyección de una comunidad más amplia.

Referencias

- Bourdieu, P.(1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Brockband, A. y McGill, I.(2002). *Aprendizaje reflexivo en educación superior*. Madrid: Morata.
- Brubacher, J., Case, C.W. y Reagan, T.G.(2000). *Como ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Ceres, C.(2010). *La musicalidad por medio de experiencias perceptivas, expresivas y colectivas. Interacciones del docente y el alumno en el primer grado de primaria* (Tesis de Maestría). Ciudad de México: UPN.
- Clandinin, D.J.(ed.)(2007). *Handbook of narrative inquiry. Mapping a Methodology*. Oakland, California: Sage Publications, Inc.
- Clandinin, D.J. y Connelly, M.(2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S.(1993). *Dentro/afuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Connelly F. y Clandinin, D.(1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.12-59) Barcelona: Laertes.
- Dewey, J.(1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J.(1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J.(2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Fischler, C.(1995). *El (h)omnivoros. El gusto, la cocina y el cuerpo*. Barcelona: Anagrama.
- Kisnerman, N. y Serrano, J.A. (1987). *Didáctica para el trabajo social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Schön, D.A.(1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Schriewer, J.(comp.)(2002). *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Pomares.
- Sennett, R.(2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Serrano, J.A.(1998). *Tendencias en la formación de profesores* (Tesis de Maestría). Ciudad de México: IPN-CINVESTAV-DIE.
- Serrano, J.A.(2003). Balance del estado de conocimiento. En Ducoing, P. (Coord.). *Sujetos actores y procesos de formación* (pp.621-637). Ciudad de México: COMIE.
- Serrano, J.A.(2005). Reseña de "Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo" de John Dewey. *Revista Intercontinental de Psicología y educación*. vol. 7, núm. 2, julio-diciembre, pp.154-162.
- Serrano, J.A.(2007). Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México. Ciudad de México: UPN.
- Serrano, J.A.(2009). Innovar a partir de la reflexión de la práctica educativa. En SEP. *Cultivar la innovación. Hacia una cultura de la innovación*. Ciudad de México: SEP. En línea <http://biblio.upmx.mx/textos/21944.pdf>
- Serrano, J.A.(2012). Periplos e inquietudes en la elaboración de trayectorias biográficas. *Revista Educación*, Año 3, No. 4, pp.101-114. Universidad de Mar del Plata.
- Serrano, J.A.(2013). Experiencia, narrativitat i formació. En *Quaderns d'educació contínua del Centre de Recursos i Educació Contínua*, vol.28, pp.5-21, Valencia.
- Serrano, J.A.(2015). John Dewey y las tradiciones de la fenomenología, la hermenéutica y el pragmatismo. En Ramos, J.M.; Trujillo, B.F.(coords.)(2015). *Deliberar con John Dewey: ciencias sociales y educación* (pp.21-45). Ciudad de México: UPN.

Serrano, J.A. y Ramos, J.M. (2017). Ecos desde la perspectiva narrativa en la formación de profesionales de la educación. *Revista del IICE* 42 (julio-diciembre), pp.9-23, UBA. En línea: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/viewFile/5351/4760>

Serrano, J.A.; Ramos, J.M.; Ballesteros, A.; Trujillo, B.F. (2015). Lo biográfico, pases de estafeta y diálogo inter(intra) disciplinario: experiencia y narratividad. *Revista Inter Legere*, Revista do Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da UFRN, No.16, pp.140-160. ISSN 1982-1662. Disponible en: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/8973/6387>

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

Zeichner, K y Liston, D. (1996). Historical roots of reflective teaching, pp.8-18. En Zeichner, K. y Liston, D. (1996). *Reflective Teaching, An Introduction*. Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Zeichner, K. y Liston, D. (1985). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.