

Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes

The narration of the educational experience as training. Narrative documentation and professional development of teachers.

Daniel Suárez*

Valeria Metzdorff**

Resumen

El texto propone pensar y narrar la formación de los docentes como experiencia e investigación pedagógica, y propone una modalidad particular de desarrollo profesional docente centrado en la indagación cualitativa e interpretativa del mundo escolar. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas es una modalidad de trabajo pedagógico entre docentes, y entre docentes e investigadores, que promueve la participación en procesos de indagación, co-formación y acción colectiva en el campo educativo. Esta estrategia metodológica de investigación-formación-acción docente organiza una serie de prácticas narrativas y auto-biográficas para que los participantes tengan la oportunidad de relatar historias acerca de su práctica docente, y para que esas formas de interpretación del mundo escolar sean puestas en escritura, indagación, deliberación pública y cambio. En particular le interesa activar la memoria pedagógica de la escuela y "profundizar narrativamente" el discurso público acerca de la educación.

Palabras Clave: formación; experiencia; investigación pedagógica; documentación narrativa; desarrollo profesional docente.

Abstract

The text proposes not only to narrate the training of teachers as an experience and as a pedagogical research; but also, it proposes a particular method of professional teacher development focused on the qualitative and interpretative research of the school and its context. The importance of the narrative documentation as regards pedagogical experiences is a modality of pedagogical work among teachers, as well as among teachers and researchers, which promotes participation in processes of inquiry, co-training and collective action in the field of education. This methodological strategy of research-training-teaching action organizes a series of narrative and autobiographical practices with the purpose of encouraging participants to have the opportunity to relate stories about their teaching practice; and consequently, to reflect, inquiry and to write about them, with the objective to share and create a public deliberation and, moreover, a change. In particular, the author is interested in activating the pedagogical memory of the school and "deepening narratively" the public discourse about education.

Key words: training; experience; pedagogical research; narrative documentation; professional teacher development.

SUAREZ, D. y METZDORFF, V. (2018) "Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28, junio 2018, pp. 49-74. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

* Doctor por la Universidad de Buenos Aires, Área Educación. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

E-mail: dhsuarez@filo.uba.ar

** Magíster en Política y Gestión de la Educación por la Universidad Nacional de Luján. ISFD María Auxiliadora de Almagro.

E-mail: vmetzдорff@gmail.com

Introducción

Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes

“Cuando lo que prima y tiende a imponerse es una visión estrecha, minimalista e inmediatista de la formación docente -capacitación, entrenamiento manual, cursillo, taller, métodos, técnicas, recetarios, fórmulas-, alguien tiene que resucitar el imperativo de una formación integral, rigurosa y exigente de los educadores; ir al rescate de su inteligencia, su creatividad y su experiencia como materia prima de su propio proceso educativo; recuperar la unidad entre teoría y práctica como espacio para la reflexión y el perfeccionamiento pedagógicos; volver a los temas fundantes, aquellos sin cuya comprensión y revisión caen en terreno estéril los mejores textos, los métodos y técnicas más modernos de enseñanza” (Prefacio de Rosa María Torres en Cartas a quien pretende enseñar de Paulo Freire, 2008:15).

El artículo propone pensar y narrar la formación de los docentes como experiencia y como investigación pedagógica. Y presenta una modalidad particular de desarrollo profesional centrado en la indagación interpretativa y narrativa del mundo escolar: la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Esta estrategia metodológica de investigación-formación-acción docente (Suárez, 2007) organiza una serie de prácticas narrativas y autobiográficas para que los participantes tengan oportunidad de relatar, junto con otros, historias acerca de su práctica docente y para que esas formas de interpretación del mundo escolar sean puestas en escritura, indagación, deliberación y cambio. En particular, le interesa activar la memoria pedagógica de la formación y la escuela y “profundizar narrativamente” (Contreras, 2016) el discurso público y especializado acerca de la educación mediante relatos de experiencia. De este modo, la primera parte del texto argumenta acerca de la conveniencia teórica y metodológica de conjugar formación, pedagogía, experiencia y narración en modalidades de desarrollo profesional de docentes que rebasan la mera preparación técnica e instrumental para el desempeño del oficio de enseñar. En una segunda parte, recurre al relato de una experiencia institucional de formación docente que dialoga con diferentes referentes teóricos y metodológicos y que reconstruye el itinerario transitado por su equipo de investigación en la dinámica de reflexión-implementación-reflexión en torno de un conjunto de dispositivos que se pusieron en marcha en el profesio-

rado de educación primaria en el que la autora se desempeña como docente. Este recorrido da cuenta del proceso de búsqueda de herramientas teóricas y metodológicas que desembocó en la investigación narrativa y autobiográfica como una perspectiva y un abordaje más fértiles para resolver los interrogantes y desafíos emergentes del proceso de desarrollo, habida cuenta de la cuenta de las limitaciones del pensamiento formalizado respecto del saber de la práctica. Para ello, el texto producido en coautoría recurre a la primera persona toda vez que requiere de la voz de quien fuera testigo de la experiencia narrada. De este modo, el artículo pretende poner en conversación dos tramas textuales, una argumentativa, conceptual y teórica y otra narrativa, propia del relato autobiográfico, para comprender e imaginar a la formación docente de una manera diferente a la convencional.

Formación docente, mundo escolar y relatos de experiencia

Las escuelas y las modalidades institucionalizadas de formación de docentes se encuentran frente a desafíos que las interpelan en su sentido histórico y en la forma en que desarrollan sus prácticas educativas. En el último caso, por un lado, deben afrontar una serie de expectativas generadas en el campo educativo y de demandas provenientes de la administración escolar, relativas a la necesidad de formar maestros y profesores que estén a la "altura de las circunstancias" y que hagan posible la "mejora" de la "situación crítica" de las escuelas en relación con la "calidad de los aprendizajes" de los alumnos. Por otro, sus actores manifiestan que los trayectos formativos en los que participan como docentes muchas veces resultan insuficientes para dar respuesta a situaciones escolares cotidianas y para intervenir pedagógicamente en los complejos problemas de enseñanza que enfrentan en las escuelas. En muchas ocasiones, sostienen, los modelos y estrategias de formación que implementan son poco permeables a la plasticidad y sensibilidad necesarias para que los diversos problemas de la práctica sean procesados en clave de formación y puedan ser indagados y puestos en conversación con los aportes del saber pedagógico y de la didáctica.

Un número significativo de investigaciones especializadas y el saber de la experiencia de los propios docentes y profesionales de la formación (Alliaud y Suarez, 2011) dan evidencias de que, al mismo tiempo que se debe tender a la mejora, las instituciones formadoras necesitan acercarse aún más al diverso y polícromático mundo de la vida de las escuelas. La vinculación sostenida, horizontal y creativa de las instituciones de formación con las escuelas es ponderada como una de las principales estrategias para que los trayectos de formación que desarrollan se orienten a conocer e interpretar los problemas situados de la enseñanza y a intervenir localmente en los asuntos pedagógicos que la afectan. Para avanzar en ese sentido, argumentan, deben intentar articular modalidades de auto y co-formación, que complementen las tradicionales prácticas heteroformativas (Pineau, 2010) que pongan en tensión sus métodos “bancarios” mediante dispositivos participativos de indagación pedagógica que colaboren a documentar y disponer públicamente las propuestas formativas que vienen dando buenos resultados, y que permitan reconstruir y comprender la trama de sentidos y significaciones que ponen a jugar los diversos actores en las circunstancias de su práctica y cuando las piensan y narran. Sin embargo, advierten asimismo que reconocer la voz de los sujetos implicados supone un reposicionamiento respecto de la manera de producir conocimiento educativo (Suárez, 2005) y afrontar los desafíos de la “experimentación política y metodológica” en los procesos de formación y escolares (Mejía, 2014). Una de las vías posibles para articular ambos horizontes de expectativas es que las experiencias de formación y escolares puedan ser documentadas mediante relatos pedagógicos escritos por sus protagonistas mediante procesos de indagación cualitativa, y que esos documentos narrativos puedan circular por los espacios educativos para ser interpretados, problematizados y recreados por otros colegas. En los siguientes apartados ofrecemos algunas reflexiones y preguntas dirigidas a mostrar a la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como una estrategia de investigación-formación-acción docente que puede contribuir en ese sentido.

Los desafíos de la formación y el desarrollo profesional de los docentes

La formación institucionalizada de docentes siempre estuvo relacionada con los procesos de escolarización de masas (Pineau, 2001). Ambos procesos históricos, la conformación de un cuerpo de enseñantes habilitados para alfabetizar y enseñar a niños en instituciones educativas específicas y la creación de sistemas nacionales de educación de alcance masivo, fueron las dos caras de una misma moneda: la progresiva secularización y formalización de procesos claves para las tareas de la transmisión cultural y para la formación de una ciudadanía acorde con las exigencias de cualificación y disciplinamiento de los emergentes Estados nacionales y del capitalismo. No obstante, como anticipamos, en la actualidad las instituciones de formación guardan con las escuelas una vinculación ambigua, contradictoria, casi dilemática. Por un lado, están oficialmente orientadas a satisfacer la necesidad de contar con docentes capacitados para la enseñanza, el desarrollo escolar del currículum y otras tareas generalmente asociadas a ellos (asistenciales, administrativas, disciplinarias); por otro, son desacreditadas en sus potencialidades de intervención efectiva y de acción creativa. Enredadas en esta tensión, las instituciones de formación de docentes (las escuelas normales y los institutos superiores de formación docente, pero también las universidades y los programas de capacitación y actualización de docentes) se encuentran ante el desafío de hacer algo respecto de las escuelas y la enseñanza y, al mismo tiempo, estar inhabilitadas para entablar con ellas y sus actores un diálogo productivo y confiable.

Pensar y hacer de otra manera la formación de los docentes implica reconocer y acompañar el lugar protagónico que vienen ocupando o podrían ocupar las instituciones formadoras y sus docentes en los escenarios educativos locales. Supone ponderar la potencialidad que estas instituciones tienen o podrían tener para renovar, continuar y ensayar experiencias de desarrollo profesional orientadas a dar cuenta de las situaciones educativas y sociales de las escuelas y resolver sus problemas. En ese sentido, la producción académica y la agenda político-educativa de los últimos veinte años coinciden en señalar a la formación continua

de los docentes como uno de los elementos clave de los procesos de reforma y mejora escolar (Birgin, 1999).

En efecto, en la actualidad existe un consenso firme en torno a la convicción de que los docentes adecuadamente preparados hacen posible el cambio en las prácticas escolares. Las actuales circunstancias de la escuela, se asegura, exigen desarrollar en el cuerpo de enseñantes aquellos saberes y habilidades profesionales que lo habiliten para trabajar más autónomamente, tomar decisiones, integrar equipos e innovar en la enseñanza a través del desarrollo curricular centrado en la escuela u otras modalidades de trabajo. Para que la formación de los docentes se oriente hacia esos objetivos, se afirma, resultan necesarios programas de estudio y de práctica que atiendan a las nuevas exigencias, estructuras institucionales más dinámicas, estilos de gestión recreados, estrategias didácticas más flexibles y adaptables a situaciones cambiantes, y nuevas relaciones entre la teoría y la práctica que supongan el rediseño de los trayectos formativos y la posibilidad de articularlos con procesos de investigación pedagógica que sea diseñada y desarrollada en territorio por los docentes y, eventualmente, por los estudiantes. No obstante, en momentos de crisis e incertidumbres como los que vivimos, en tiempos en los que una buena parte de las instituciones y prácticas sociales forjadas en los dos últimos siglos se resquebrajan y diluyen, la capacidad de interpelación a las escuelas y los docentes, las formas de nombrarlos, de convocarlos, de apelar a su conciencia y acción para involucrarlos en alguna cuestión o proyecto, parecen estar cada vez más debilitadas (Kincheloe, 2001).

Ante la pérdida de los sentidos culturales y políticos de la escuela resulta difícil recrear los sentidos sociales y pedagógicos desde los cuales se instituyeron la tarea, los saberes y el oficio de enseñar a niños y, de esta forma, estar en condiciones para formular ejes estratégicos y criterios técnicos pertinentes para modificar los procesos de formación. Por eso, la redefinición del contrato entre el Estado, la sociedad y la escuela a partir del cual se edificó la monumental tarea de la escolaridad pública, la alfabetización de masas y la democratización del acceso a las jerarquías sociales, es la primera tarea pedagógica y política para redireccionar la formación de los docentes. Sólo en el proceso de regenerar ese

cuerpo de relaciones y prácticas sociales y de recrear los sentidos otorgados a la escuela, será posible articular las expectativas sociales respecto de la enseñanza sobre las que apoyar el diseño de nuevas propuestas de formación. Como puede apreciarse, lejos de plantearse como un problema técnico de elaboración curricular, de planeamiento estratégico, de incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información o de concertación administrativa, la operación que se requiere es, en primera instancia, política y pedagógica, y sólo después instrumental.

Aun cuando los análisis sobre la formación docente tienden a ser pesimistas y las actuales condiciones políticas para una transformación autogenerada poco favorables, en muchas instituciones educativas los docentes superan el dominio de la pasividad y toman otra posición; se juntan, se inquietan, estudian, buscan materiales pertinentes, conversan y arman borradores para poner a prueba experiencias pedagógicas que encarnen los propósitos por los que "vale la pena luchar" (Fullan y Hargreaves, 1996). El saber de la experiencia de estos docentes refuerza la hipótesis que considera que la formación resulta insuficiente si sólo se reduce a asistir a cursos, presentar informes y realizar evaluaciones, sino que más bien requiere arrebatarle tiempo y lugar a ciertas dinámicas improductivas instaladas en muchas instituciones. Sí es pertinente y productivo darse el tiempo, interrumpir el acontecer cotidiano para reflexionar e indagar, disponerse a imaginar y dar curso a distintas ocurrencias para pensar, hacer y nombrar de otra forma los asuntos pedagógicos que les preocupan.

Ahora bien, aun cuando algo distinto suceda en las instituciones formadoras, si esas experiencias locales y los saberes construidos a partir y en torno de ellas no se disponen públicamente y no circulan en el campo de la formación, los aprendizajes y sus potencialidades transformadoras permanecerán mudos, encallados sólo para los que la vivieron. El reconocimiento y la legitimidad de esas experiencias singulares, locales y posibles de ser transferidas van de suyo con su circulación especializada y difusión pública. En este intercambio de protagonistas y experiencias autogeneradas por las instituciones de formación, podrían constituirse redes y colectivos de aspirantes a docentes, maestros y profesores que se

movilicen para alterar o modificar lo que los incomoda e inquieta de lo que indagaron (Suárez y Argnani, 2011). Se trata, en definitiva, de construir una comunidad de prácticas y discursos pedagógicos que no quede atrapada por las prescripciones o las pretensiones de control externo y centralizado, sino que esté basada en, y se desarrolle a través de, las relaciones horizontales entre sus miembros, y en la que sean posibles las diferencias y disidencias entre interpretaciones en torno a algo que, sin embargo, permanece común y compartido. Esto es, una comunidad plural de enseñantes que habilite y milite por otros modos de pensar, hacer y nombrar la formación de los docentes.

Es así como la documentación, el acopio y la difusión pública de experiencias, prácticas y saberes escolares narradas a través de la palabra de los docentes constituyen, al mismo tiempo, una propuesta político pedagógica para la escuela y un programa para el desarrollo profesional docente entre docentes. En este caso, la innovación pedagógica radica en la posibilidad de potenciar la producción cultural y la imaginación didáctica de los docentes y, en ese mismo movimiento, se proclama política y los afirma como protagonistas de la vida escolar y productores de saber pedagógico. Al mismo tiempo que promueve el cambio, se reconoce en la tradición pedagógica y la cultura escolar, conversa con sus palabras y tensiona sus saberes.

La formación como experiencia y la documentación narrativa de experiencias pedagógicas

El gobierno y la gestión de los sistemas educativos está saturada de formas y procedimientos de relevamiento, almacenamiento y difusión de información sobre las prácticas escolares y el desarrollo del currículum, la administración de las instituciones educativas, la procedencia social y los resultados de aprendizaje de los alumnos, entre otras cuestiones. Las planificaciones, los proyectos escolares, los informes de visitas a las escuelas de supervisores, las actas de los directivos, los legajos de los alumnos, los cuestionarios y planillas, los informes técnicos sobre procesos y resultados de evaluaciones diversas, las investigaciones producidas por investigadores profesionales, entre otros, son soportes de modalidades

convencionales de documentación que los sistemas escolares emprenden y sostienen de manera recurrente y persistente. Gran parte de los materiales documentales que ofrecen es procesada, archivada e informada por las administraciones educativas y a menudo es utilizada como un insumo estratégico para la toma de decisiones relativas a los aparatos escolares.

No obstante, la mayoría de las veces estos documentos escolares están estructurados y se producen con arreglo a la lógica normativa-prescriptiva de la anticipación. Las experiencias que sostienen y viven los docentes y alumnos tienden a ser fragmentadas, categorizadas y modelizadas a través de patrones de ponderación ajenos a la práctica escolar cotidiana y la enseñanza situada. De esta manera, las formas a través de las cuales los docentes usualmente dan cuenta de sus prácticas muy a menudo cristalizan en una escritura que es vivida como una carga burocrática. Y cuando estas modalidades de registro y circulación de la información se articulan con modelos de intervención elaborados de forma central, constituyen herramientas de medición y calibre de los desvíos o desajustes de las acciones desplegadas por sus ejecutores (Suárez, 2000). Para ello, adoptan una perspectiva y un lenguaje claramente técnico, e intentan despejar cualquier elemento subjetivo, personal y experiencial de la información relevada. Y además consideran esta supuesta neutralidad como garantía de objetividad, eficiencia y rigor. Por eso, se presentan casi siempre como discursos asépticos, científicamente ponderados, técnicamente calibrados, que comunican a las escuelas, docentes, estudiantes y comunidades las expectativas públicas en un momento histórico y un espacio geográfico dados.

Otros discursos, en cambio, son los relatos que se cuentan y se intercambian al ras de las experiencias que tienen lugar en el territorio escolar: en las horas de clases especiales, en los recreos, en los pasillos, en las jornadas de reflexión, en las capacitaciones, en las conversaciones de los viajes compartidos hasta y desde la escuela, es decir, en los bordes o por fuera de la actividad escolar normada. Estas historias se narran con las palabras e intrigas que usan los actores de esas experiencias para ordenarlas y otorgarles sentido y valor. Se dicen y se escuchan en el juego de lenguaje de la práctica, y están situadas en el espacio y en el

tiempo de la vida cotidiana de las escuelas y de las experiencias a las que refieren. En cierta medida, constituyen la otra cara del currículum escolar, aquella que nos muestra los elementos vitales, domésticos, llenos de sentidos en disputa, del currículum en acción (Suárez, 2000). Por eso, cuando cuentan experiencias pedagógicas relevantes para ellos, las historias escolares y los relatos de enseñanza que narran los docentes en primera persona constituyen materiales inigualables para conocer lo que hacen, piensan y sienten quienes habitan la escuela, para comprender lo que les sucede con aquello que acontece en sus prácticas (Contreras, 2016).

Si pudiéramos documentar, acopiar y analizar estos relatos, podríamos conocer buena parte de las experiencias de formación y de las trayectorias profesionales de los docentes implicados, de los saberes pedagógicos y supuestos sobre la enseñanza que informan sus prácticas, de sus recorridos vitales y experiencias laborales, de sus certezas, dudas y preguntas, de sus inquietudes, deseos y logros. Aún más, si pudiéramos compilar el conjunto de relatos de todos los docentes, seguramente obtendríamos una historia del currículum distinta de la que conocemos, de la que habitualmente se escribe y leemos en los sistemas escolares y en el campo pedagógico. Esta historia de la educación alternativa a la oficial sería polifónica, plural, dispersa; en realidad, sería una multiplicidad de historias sobre el hacer el currículum en la escuela y sobre el estar siendo docente en un determinado tiempo y lugar (Novoa, 2003). En esta versión del currículum, más próxima a una memoria pedagógica y narrativa del mundo de la vida escolar que a un recetario prescriptivo para la "buena enseñanza", conoceríamos la historia heterogénea y diversa de las decisiones, discursos y prácticas que maestros y profesores protagonizan día a día.

Sin embargo, y a pesar del evidente interés que estas cuestiones revisten para la reconstrucción de la pedagogía escolar y la formación docente, la mayoría de estas historias se pierden, se olvidan o se desechan. De forma llamativa, las experiencias que dan vida a la enseñanza en la escuela y los saberes que las piensan y recrean quedan encerradas entre sus propias paredes, se pierden en el murmullo de sus pasillos, son confinados a un lugar marginal, desdeñado, de la

historia personal de los docentes. Una parte considerable del saber reflexivo acumulado en esas experiencias escolares, una porción importante de sus contenidos transferibles o comunicables, se esfuman en la cotidianidad escolar como anécdotas triviales y sin valor pedagógico.

Pero la recreación de la memoria pedagógica de la escuela y de la formación también se dificulta porque gran parte de los docentes que llevan adelante experiencias educativas significativas no tienen oportunidades para contarlas, escribirlas, documentarlas.

Sin embargo, su difusión y disposición en secuencias y trayectos formativos, brindaría materiales pedagógicos muy potentes sobre los cuales diseñar y llevar adelante procesos de desarrollo profesional, tanto durante la preparación inicial de los docentes como durante la implementación de dispositivos de capacitación en servicio. En efecto, en tanto narraciones profesionales que muestran el saber pedagógico construido al ras de la experiencia desde la perspectiva de sus productores, los relatos de experiencias pedagógicas son materiales documentales densamente significativos que incitan a la reflexión, la conversación informada, la interpretación, el intercambio y la discusión horizontal entre docentes y/o aspirantes a la docencia. Y en tanto documentos pedagógicos que pueden ser copiados en espacios institucionales cercanos a las escuelas y difundidos entre los docentes y estudiantes del profesorado, manifiestan potencialidades inéditas para la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela y del currículum en acción, ya que muestran una parte importante del saber y de las reflexiones producidos por los docentes cuando se despliegan la experiencia escolar y las prácticas de enseñanza.

Son muchos los instrumentos y las fuentes de información que abren la posibilidad de indagar para acceder a conocer y, luego, intervenir en la formación docente: entrevistas en profundidad, observaciones de distinto tipo, consultas bibliográficas, exploración del estado del arte de la cuestión. Lo que intenta la documentación narrativa es mostrar de otro modo, sin reimpressiones de palabras o interpretaciones puestas por los investigadores, eso que pasa y singularmente lo que les sucede con la formación docente. Los relatos pedagógicos producidos

por docentes, si bien parten de experiencias pre-existentes, no son su reflejo o fiel reproducción. Elaborar una narración implica, seleccionar hechos o episodios de lo que se vivió y configurar con ellos una cierta unidad de sentido, una intriga, que otorga significado a aquello que, de otra manera, aparecería disperso y sin relaciones mutuas. También, la documentación narrativa de experiencias de formación muestra que en el interés por contar la historia propia o colectiva aparece la necesidad de explicar o de transmitir algo significativo a una persona que no ha tenido la misma experiencia. Quizás sea esa cualidad auto-reflexiva lo que permita al docente narrador darle un sentido nuevo, distinto o más profundo a su propia práctica. Ese camino de la narración es el que será, en definitiva, significativo. Esta visión o versión de sí que producen los docentes cuando narran finalmente los constituye: la identidad del sujeto es narrativa, porque la pregunta por el quién eres, quién soy se responde narrando una historia, contando una vida (Ricoeur, 2001). En este sentido, contar, escribir, leer y conversar en torno de relatos escritos por docentes, no pretende develar lo que está oculto en los escritos o en las experiencias, sino conocer, trabajar y actuar con los significados producidos, poniéndolos en relación con los contextos en el que se produjeron y producen.

Se trata, en definitiva, de poner en el centro del escenario escolar y curricular a los docentes, sus experiencias de enseñanza, su saber de experiencia y sus narraciones pedagógicas. Esta iniciativa significa, entre otras cosas, revalorizar el papel de los maestros y profesores en la innovación de la enseñanza y dejar atrás las modalidades de capacitación ideadas desde el supuesto del déficit de cualificación. A través de la disposición de redes pedagógicas de docentes y escuelas es posible constituir, en el mediano plazo, una comunidad de docentes narradores de experiencias pedagógicas que potencien entre sí su propio desarrollo profesional; una comunidad de enseñantes que habilite otras formas de "alfabetización docente" a través de un lenguaje propio, entre ellos.

Narrar la formación docente como experiencia, indagación y cambio: un relato sobre las prácticas y la residencia en un instituto de formación de docentes

En las instituciones educativas resulta familiar la imagen de un colectivo de profesores reuniéndose en el período de receso para planificar sus estrategias de manera conjunta. Al mencionarlo, vienen a nuestra memoria las presentaciones con pantalla y cañón, los momentos de trabajo en equipo, los plenarios, los silencios, la celebración de acuerdos y la escucha. En estas reuniones, además, se retoman cuestiones acordadas en encuentros previos, se analizan los resultados y se plantean los necesarios ajustes. Tales decisiones quedan plasmadas en actas que cumplen la función de documentar y comunicar un proceso de toma de decisiones y, en este sentido, integran el currículum, en tanto expresan determinadas intenciones pedagógicas, una jerarquización de los saberes a transmitir, unas estrategias y unas formas más o menos sistemáticas de validarlas. Si acordamos con lo anterior, podemos sostener que en las instituciones en las que se establecen instancias de reflexión y articulación entre los docentes se constituyen espacios de definición curricular.

Es aquí en donde vemos pertinente abrir la trama argumentativa que venimos sosteniendo para dar paso a la narración en primera persona recuperando la experiencia de la autora en una institución de formación docente. Si bien en coautoría reflexionamos sobre ella, es la voz del testigo la que nos abre paso a la experiencia que pretendemos recrear.

En este sentido comenzaré contando que cuando asumí como profesora de Residencia en la educación primaria pude constatar que en el Instituto Superior de Formación Docente "María Auxiliadora" de Almagro (CABA), aquel tipo de prácticas estaban instaladas y por lo tanto el currículum en desarrollo era mediado por prácticas colectivas de reflexión docente.

Dado que este tipo de prácticas estaban instaladas desde hacía años en el Instituto Superior de Formación Docente "María Auxiliadora" de Almagro, cuando asumí como profesora a cargo del espacio de la Residencia del profesorado de

educación primaria pude constatar que en esa comunidad educativa el currículum en desarrollo era mediado por prácticas colectivas de reflexión docente.

Como es sabido, cuando además, las condiciones institucionales favorecen la colegialidad y el desarrollo profesional, estos procesos de reflexión pueden tomar la forma de lo que se ha dado en llamar, en la tradición anglosajona, "investigación-acción colaborativa" (Carr y Kemmis, 1986). En estos casos, nos encontramos con instituciones en las que los profesores asumen el rol de investigadores en la medida que encaran el desarrollo curricular como un proceso de generación de saberes sobre y para la enseñanza. En efecto, desde el inicio de mi experiencia en el instituto, la búsqueda de soluciones a los problemas de la enseñanza que eran expuestos sistemáticamente en nuestras reuniones habituales nos situaba a los profesores en una posición de investigadores en el terreno de las prácticas y nos disponía en forma permanente a interrogar nuestros propios marcos teóricos y hábitos profesionales.

Al concluir el año 2009, y ante la reciente implementación del nuevo plan de estudios de cuatro años y la organización vertical del "trayecto de las prácticas", en el profesorado de primaria los docentes encontramos una oportunidad para innovar. A partir de conversaciones espontáneas con alumnos, directivos de diferentes escuelas y colegas, junto a un grupo de profesoras interesadas en producir conocimientos a partir de la dinámica de reflexión – acción, identificamos un núcleo problemático que en ese momento decidimos definir como "un marcado divorcio teoría/práctica". Las voces de los actores involucrados coincidían en señalar que en las situaciones de aula que tenían lugar en las instancias de práctica de la enseñanza no se volcaba la formación recibida en "toda su riqueza". Sin cuestionarnos por la naturaleza prescriptiva y teórica de gran parte de esa formación nos orientamos a buscar canales para que en las prácticas se pudiera "volcar" ese saber desde una concepción todavía deductiva de la formación y de la práctica docente.

A partir del año 2010, frente a la posibilidad de incrementar las horas destinadas al espacio de la práctica y con la intención de favorecer y mejorar la articulación con la formación teórica, se conformó un equipo con los profesores de las

Didácticas Especiales junto a los docentes de los sucesivos trayectos de prácticas, intentando poner a trabajar juntos a los docentes del "campo de la formación específica" y a los del "campo de la práctica". Conformado el equipo de trabajo, encaramos la puesta en marcha de nuevos dispositivos que serían objeto de reflexión y motor de cambio durante los años siguientes.

Analizando aquellas circunstancias, hoy podemos decir que tal como plantea la tesis de Stenhouse (1980), según la cual todos los currículos expresan hipótesis acerca de la naturaleza del conocimiento, de la enseñanza y del aprendizaje, en el instituto, la investigación y el desarrollo curricular en manos de los profesores cumplió la función de explicitar conclusiones sobre el proceso de formación, que si bien siempre fueron provisorias y sensibles de ser revisadas, atendieron a una gran variedad de propósitos y contemplaron diversos resultados, en contraposición con las modalidades implícitas y tradicionales de implementación curricular en las que se desatienden los procesos en función de una base de resultados homogénea y medible, pero con escasas garantías sobre la calidad de la formación brindada.

No obstante, a partir de la experiencia transitada colectivamente en el instituto, cabría también preguntarse por el conjunto de conocimientos que iluminaban el proceso de toma de decisiones: ¿qué lugar adoptaban las teorías disponibles, los estudios de resultados de aprendizaje, las orientaciones curriculares o las prioridades políticas?, ¿en qué lugar se colocaban los saberes de la propia trayectoria profesional?, ¿desde dónde les permitíamos operar? De alguna manera, nuestra preocupación tomaba la forma que habilitaban nuestros marcos referenciales: la preocupación por la relación entre teoría y práctica, dónde esta última se concibe como ámbito de aplicación, había sido el prisma a través del cual leímos un malestar que creíamos poder atender generando espacios para la "vigilancia epistemológica" a cargo de especialistas.

Además de lo previsto en el modelo curricular anterior, en el que cada trayecto de prácticas contaba con el espacio de Taller de Prácticas, los nuevos dispositivos contemplaban la intervención individualizada mediante instancias, que denominamos "asesorías", dirigidas a orientar el trabajo de planificación del practican-

te/residente como complemento del trabajo de reflexión de cada taller y con vistas a asegurar una "feliz transposición didáctica" (Chevalard, 1985). La propuesta se desarrolló desde las primeras prácticas hasta la residencia, previendo un accionar del equipo de profesores asesores y de los responsables de cada trayecto de la práctica que variaría de acuerdo con la complejidad de la tarea a realizar por el estudiante desde el primero al cuarto año de la carrera. En ese marco, pensamos en los espacios de asesoramiento como instancias de planificación donde lo aprendido en las didácticas especiales contribuyera a resolver los problemas de la práctica. Pretendíamos asegurar una adecuada transposición didáctica mediante la supervisión directa del especialista en el proceso de concepción y elaboración del plan. Tanto en lo referido a los conocimientos propios de las áreas escolares como respecto de la Didáctica Específica de cada una de ellas, conservábamos una posición privilegiada para el saber disciplinar, suponiendo que las "urgencias de la práctica" podrían llevarnos a desvirtuar los conceptos de cada una de las disciplinas.

Pronto constatamos que nunca, o casi nunca, las prácticas se acomodan como meros ámbitos de aplicación de la teoría. Por el contrario, el espacio de asesoría, lejos de constituirse en canal para que la formación recibida fluyera hacia la práctica, resultaba comparable con un laboratorio en el que los problemas de la práctica interrogaban a los conceptos y las teorías y se daba la oportunidad de volver a pensar juntos, especialista y practicante/residente, desde marcos conceptuales, éticos y políticos construidos durante la formación, pero enfocados en las situaciones del aula desde una racionalidad diferente. Fue entonces cuando recurrimos al concepto de "racionalidad práctica" como herramienta para interpretar el tipo de saberes que se producían y operaban en las instancias de asesoría durante el proceso de planificación de las propuestas de enseñanza (Sanjurjo, 2009). A su vez, la instancia de reflexión grupal en el espacio correspondiente a cada trayecto de la práctica (Proyecto de Prácticas I, II, III, IV y V-Residencia), resultó ser una oportunidad para revisar ese saber práctico a la luz de sus múltiples determinaciones como las propias experiencias, las ideas, los valores y la biografía escolar. El desarrollo de la propuesta nos permitió comprender que los pro-

blemas de la práctica requerían mucho más que la mera aplicación de la teoría. Como espacio de ejercicio del saber práctico, las situaciones y problemas que vivenciaban los estudiantes se manifestaron como un campo especialmente sensible para la reflexión pedagógica, en tanto que ésta permitía visitar y reconstruir prácticas, redefinir sentidos y cuestionar supuestos, enriqueciendo los propios esquemas y marcos referenciales.

En las reuniones del equipo docente, en las expresiones de los estudiantes durante los talleres de reflexión grupal, e incluso en los intercambios informales referidos a las sucesivas revisiones que requerían los planes hasta lograr su aprobación, se manifestaba una tensión en torno de la relación entre saberes de los enseñantes y conocimiento disciplinar. Tanto los estudiantes como los especialistas resolvían las diferentes situaciones que planteaba la planificación de propuestas didácticas recurriendo a ese "otro saber" construido a través del conocimiento de los grupos escolares, de las instituciones y de sus experiencias profesionales previas.

Analizando aquellas situaciones intuimos que la asimetría entre ellos, que había sido pensada como condición para orientar la creatividad en marcos disciplinares, se hacía más evidente en sus diferentes reservorios de experiencias que en el dominio de la disciplina, más comprensibles como una conversación entre personas con diferente "capital experiencial" (Delory-Momberguer, 2014: 701) que como relación de supervisión entre expertos y novatos, aunque también lo fuera.

Para evitar un acompañamiento que obturara la creatividad de los practicantes, los profesores habíamos acordado limitar la intervención del especialista al ámbito de la "vigilancia epistemológica". Suponíamos que era suficiente y necesario que la mirada del especialista se circunscribiera a evitar errores conceptuales en los planes de los estudiantes. Pero esto no sucedía: los practicantes relataban con entusiasmo las propuestas didácticas transmitidas y los recursos que habían tenido éxito en otras escuelas y con otros alumnos y que ahora habían recibido del especialista para elaborar su propia propuesta. Otras veces reconocían haber

reemplazado por completo su planificación, que a los ojos del especialista resultaba "inviable", por otra secuencia de actividades que podría resultar mejor.

Entendemos que, si el equipo docente había supuesto que los estudiantes necesitaban de la mirada experta para "protegerse" de errores conceptuales, ellos recibieron mucho más: accedieron a las ideas y experiencias de un educador con más trayectoria que les hablaba dando cuenta sus propias experiencias escolares. Y en vez de perder espacio de autonomía para su propia creatividad, entraban en una conversación con el asesor en torno de la escuela y las aulas que los interpelaba a ambos a revisar sus teorías y para producir saberes situados. En ese terreno, además, los estudiantes lograban poner en valor sus propias experiencias previas y su conocimiento del grupo de alumnos y de la institución, en un intercambio con el asesor desde sus respectivas "biografías de experiencia" (Schütz, 1981 en Delory-Momberger, 2014: 700).

La misma relación con el saber que se establecía en torno de los problemas situados del aula y de la escuela, del vínculo con los alumnos y con los maestros que los recibían, mostró los límites de la investigación "científica" de la enseñanza en la medida en que ésta no interpela a los protagonistas, ni cede lugar a sus propias palabras, sentires y saberes, desacreditando la producción y recreación de las comprensiones pedagógicas que tienen lugar en los escenarios de la práctica. En este contexto, los profesores abocados a analizar la puesta en marcha del dispositivo, indagamos en las relaciones entre docentes formadores y estudiantes para arribar a la centralidad del vínculo en el proceso de afiliación de los futuros maestros. Fue entonces que estimamos, en ese mismo reconocimiento, que los vínculos entre practicantes y maestros de escuela podían constituirse en otro núcleo problemático que nos invitara a la reflexión. Comenzamos a consensuar la idea de que no podíamos proponer una experiencia de formación más rica para los estudiantes sin intentar lograr un "impacto" en las prácticas que efectivamente tenían lugar en las escuelas. Fue entonces que nos inclinamos a reposicionar el lugar del maestro de grado en la formación docente a partir de un diálogo abierto con estos profesionales que recibían a nuestros practicantes, una conversación que implicaba una invitación a pensar junto con nosotros en los

problemas de su aula, a partir de la reflexión sobre su propio quehacer. Comparáramos, en el equipo docente, la intención de problematizar esa práctica en territorio como fuente de un saber situado y comprometido con la generación de experiencias y vínculos inclusivos para alumnos reales en el contexto de cada escuela en particular.

La relación entre el practicante y el "docente co-formador", tal como es denominado en los documentos ministeriales, es un aspecto clave para la reflexión sobre la formación docente. A partir de conceptos de la psicología cognitiva tales como los de "experto" y "novato" (Rogoff, 1993), es posible entrever que el tipo de saber que se pone en juego en esta relación es el saber práctico que se adquiere por medio de relaciones intersubjetivas de participación guiada, el modelado y la puesta en común de un saber artesanal enraizado en las singularidades del contexto en el que se practica la enseñanza. Asimismo, la pedagogía de Giles Ferry (1997) nos habla del saber práctico como el saber propio del docente reflexivo y crítico, ante el cual el conocimiento de las ciencias de la educación puede contribuir y problematizar, pero no solapar. Por otra parte, desde la perspectiva del currículum como investigación (Stenhouse, 1980), el docente se posiciona como investigador y constructor de los saberes de la práctica, que son distintos de los saberes específicos de las disciplinas y de la didáctica. Tal como nos informan distintos trabajos referidos a la formación para la práctica profesional (Vesub, 2002; Davini, 1995 y 2015), el saber de los docentes en ejercicio excede al conocimiento formalizado y resulta más pertinente para el acompañamiento de los futuros maestros por su carácter artesanal, de oficio, que por su eventual concurrencia al ámbito de la teoría pedagógica.

En nuestras conversaciones con los profesores, maestros y estudiantes aparecían referencias a la vida cotidiana de la escuela, a los acuerdos con otros docentes, a las historias escolares de los alumnos y a los acuerdos sobre la implementación de las planificaciones que se procesaban en charlas informales en las que el maestro oficiaba a la manera de "anfitrión" (Metzdorff, Safranchik y Perisset, 2017). Con especial atención en el vínculo, el término "maestro anfitrión" nos mostró posibilidades distintas de pensar la formación docente. Nos permitió hacer

foco en la “experiencia del encuentro” más que en la interacción de inteligencias, poner el acento en el acto de alojar y compartir la tarea más que en la guía o la supervisión, y sorprendernos al asistir no tanto a la transmisión explícita de un saber práctico como a una práctica de iniciación, con rasgos recurrentes (la colaboración discreta, la presentación a los alumnos) en una suerte de liturgia de un legado.

Cuando pensamos en la formación de profesionales reflexivos emerge el escenario de las prácticas como el ámbito de expresión de un saber hacer, de un conjunto de supuestos y disposiciones con cierta vinculación con las teorías conocidas y con el contexto, pero objetivable y registrable. Sin embargo, el término “prácticas”, omite la subjetividad del actor que las nombra, crea y hace. Dice muy poco de lo que les sucede a quienes las cuentan con aquello que de alguna manera lo ha marcado, con aquello que tiene un relieve distinto en el devenir cotidiano y se recorta en la propia memoria como algo que merece ser contado. Es en este sentido que se hace necesario recurrir al concepto de “experiencia” (Contreras y Pérez de Lara, 2011) para nombrar aquello que nos ocupa, en tanto nos permite dar paso y cuenta de la subjetividad creadora de sentidos de los sujetos de la acción.

Atender a la experiencia supone incorporar la memoria, los acontecimientos, los sentidos en la voz de los sujetos que narran, autorizándola como portadora de saber y disponiéndola a entrar en conversación con otras voces.

Intuyendo estas prioridades, los profesores nos empezamos a preguntar por la manera de reconocer y recuperar la riqueza de los procesos que se estaban generando. La puesta en marcha del dispositivo de acompañamiento para practicantes y residentes había abierto nuevas posibilidades para pensar en la formación docente desde otra perspectiva; el mismo hecho de reflexionar sobre las relaciones entre saber teórico y disciplinar, saberes prácticos, saberes de experiencia, vínculos entre practicantes, docentes formadores y maestros y sus diferentes escenarios, nos había mostrado la necesidad permanente de revisar nuestros marcos referenciales para comprender y potenciar acciones planificadas y situaciones emergentes.

Habíamos abandonado la estéril preocupación por la relación entre teoría y práctica, y habíamos hecho un paréntesis al intento de encontrar explicaciones teóricas a los complejos procesos de las escuelas y las aulas para concentrarnos en la relación entre experiencia y saber, es decir, para atender a la cuestión de cómo aprender de lo que nos pasa. Fue entonces que decidimos explorar en la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como medio para albergar los procesos de generación de saber que estaban teniendo lugar. Nos inclinamos a pensar que para concebir la formación docente de forma tal que pudiera impactar en las prácticas de enseñanza, tanto en el instituto formador como en las escuelas, era necesario traer al centro de nuestro interés lo que hasta ahora nos había sorprendido desde los bordes, esto es, las experiencias pedagógicas de maestros, de profesores y de estudiantes. El oficio como legado y la formación como encuentro entre generaciones podían ser no sólo tenidos en cuenta como aspectos que daban cuenta de la subjetividad en los procesos de afiliación profesional, sino también convertidos en prismas a través de los cuales mirar a estos procesos y reconstruirlos, reinterpretarlos y renombrarlos de maneras distintas a las que imperaban en el instituto hasta ese momento. Encontramos en la documentación narrativa una modalidad de registro y escritura de lo que acontecía en los procesos de formación que no solo nos permitía poner en valor los saberes y vivencias de la práctica cotidiana contadas por sus protagonistas desde sus propias convicciones, sentires y supuestos, sino también convertirlos en objeto de reflexión pedagógica y en territorio conquistado y defendido de autoformación y co-formación entre educadores.

En ese momento, nos preguntamos qué sucedería en las prácticas de enseñanza y en las relaciones institucionales, así como en los vínculos con el saber pedagógico, si además de las tradicionales modalidades de registro en las que prima el lenguaje instrumental resultante de la incorporación de cierto acervo de conocimiento académico y de las prescripciones administrativas, se establecieran otros dispositivos de documentación que adoptaran la modalidad narrativa para dar cuenta de los procesos de toma de decisiones y de construcción del saber profesional, en primera persona. De esta manera, como explica Contreras (2011),

los docentes pasaríamos de una posición receptiva, consistente en buscar explicaciones o teorías que antecedan y predigan la acción, a una posición protagónica y autoral que permitiría nombrar e interpretar lo que nos pasa para expresar y problematizar nuestro saber de experiencia. El desafío consistía en establecer una relación pensante con el acontecer de las cosas y en transformar ese saber situado, singular, idiosincrático y local en un insumo genuino para la generación de saber pedagógico, esto es, para la elaboración colectiva de un saber público producto de un proceso de objetivación, indagación, reelaboración y debate (Suárez, 2011).

Comenzamos por proponer la conformación de un colectivo de profesores narradores que, a la vez de compartir las sucesivas versiones de sus relatos de experiencia, invitaran a los alumnos practicantes del instituto a relatar sus experiencias de formación como estudiantes y como futuros maestros recurriendo a diferentes géneros discursivos como el diario, la biografía, la narración de incidentes, el auto-registro y la memoria de formación. Con la colaboración del equipo de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, realizamos un taller en el que nos encontramos periódicamente para aprender y pensar juntos en torno de esta modalidad de formación entre docentes, así como para explorar sus potencialidades para transformar la manera de concebir nuestras prácticas y las formas de vincularnos con el conocimiento formalizado y con las preguntas más importantes que nos plantea nuestro trabajo. En esos encuentros pusimos en común nuestros relatos de experiencias, nuestras trayectorias biográfico-profesionales y nuestras principales preocupaciones e intereses; debatimos sobre la posibilidad de decir cosas nuevas y distintas sobre los acontecimientos y sucesos siempre singulares de la formación. Construimos así, otras formas de nombrar lo que nos sucedía que daban cuenta del currículum en acción de la formación docente y de nosotros mismos, reposicionándonos en el lugar de protagonistas de la formación y en nuestra capacidad de generar cambios en la educación.

A partir de lo expuesto, podemos sostener que la documentación narrativa colabora a situar a los profesores y a los estudiantes en el centro de un proceso

institucional de generación de saber pedagógico, que es sostenido por condiciones vinculares propicias y a las que a su vez transforma. En este movimiento se fortalece el compromiso de los equipos docentes, el mutuo reconocimiento y la puesta en valor de un saber profesional que reconstruye la memoria pedagógica de la escuela, a la vez que genera las condiciones para que los docentes participen de la conversación pública y especializada acerca de la educación como protagonistas de la formación y autores de relatos que dan cuenta de ella como experiencia. A partir de involucrarlos en procesos de documentación narrativa de sus experiencias como formadores, reconocemos a esta modalidad de trabajo pedagógico entre pares como una forma particular de concretar los propósitos de la investigación-acción y de la reflexión sobre la práctica, a la vez que cuestiona las modalidades tradicionales de concebir la formación docente y el vínculo con el conocimiento promoviendo procesos subjetivantes y relaciones de nuevo tipo en el interior de las instituciones.

A modo de cierre

En este artículo abordamos mediante dos tramas textuales diferentes y complementarias las potencialidades de la investigación narrativa y autobiográfica para concebir y nombrar la formación como experiencia y como indagación de sí. A la manera de un contrapunto de dos voces, intentamos mostrar a la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como una oportunidad para la producción colaborativa de saber pedagógico a partir del saber de experiencia que construyen los docentes cuando hacen, piensan y dicen su oficio y cuando habitan y recrean el mundo de significaciones que le dan sentido y valor. Tanto en un registro como en el otro se argumentó a favor del reposicionamiento de los docentes como sujetos de conocimiento, de su propia formación y de saber pedagógico, así como autores de documentos narrativos públicos que permiten dar cuenta de procesos y experiencias soslayados o ignorados por las formas convencionales de conocimiento educativo.

Una primera voz, pronunciada como un ensayo que trae conceptos, desarrollos y reflexiones del campo de la investigación narrativa y (auto)biográfica al

campo pedagógico, planteó coordenadas para concebir a la documentación narrativa de experiencias como una modalidad de trabajo entre pares que permite no solo dar cuenta de lo que pasó sino también lo que les pasó a los protagonistas de la acción, y como una estrategia de investigación-formación-acción docente que contribuye a generar condiciones de enunciación y recepción de relatos de experiencia escritos por docentes.

La segunda voz, a la manera de un ensayo narrado, puso de manifiesto la experiencia en la que un colectivo institucional de formadores tomo decisiones pedagógicas en torno de los modos en que concebía y desarrollaba las prácticas y las residencias como parte del currículum en acción de la formación docente. En su despliegue, el relato problematizó la reflexión sobre la práctica en relación con la puesta en marcha de un dispositivo de formación docente, y mostró cómo el interés del colectivo de formadores fue desplazándose desde una preocupación inicial por la relación teoría y práctica, subsidiaria de la discusión académica, hacia la documentación narrativa de las experiencias de formación y del saber pedagógico que se puede construir mediante la indagación interpretativa del saber de experiencia.

Mediante ambos registros, se constata la idea de que las teorías y prescripciones disponibles dicen poco sobre la singularidad de los procesos de enseñanza escolar y de formación docente. Por eso, también, argumentan a favor de la necesidad de documentar mediante relatos pedagógicos las experiencias de formación y escolares, y de generar condiciones institucionales para que la conversación entre pares en torno de esas producciones discursivas sea posible y viable. Además del efecto de largo alcance que este tipo de trabajo es capaz de generar en la trama institucional y en la construcción permanente de su memoria, la investigación narrativa y autobiográfica profundiza las comprensiones pedagógicas y didácticas de los formadores y fortalece su proyección hacia las escuelas con las que trabajan, con el objetivo de propiciar cambios en las prácticas de enseñanza para que resulten cada vez más pertinentes y justas.

Recibido: 23/03/2018

Aceptado: 29/03/2018

Bibliografía

- ALLIAUD, A. y SUÁREZ, D. (coords.) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. FFyL-UBA/CLACSO, Buenos Aires.
- BIRGIN, A. (1999) *El trabajo de enseñar*. Troquel, Buenos Aires.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1986) *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona.
- CHEVALARD, I. (1985) *La Transposition didactique: du savoir savantau savoir enseigné*. La Pensée Sauvage, Grenoble.
- CONTRERAS, J. (2011) "Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado". En ALLIAUD, A. Y SUÁREZ, D. (coords.) *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. FFyL-UBA/CLACSO, Buenos Aires.
- CONTRERAS, J. (2016) "Profundizar narrativamente la enseñanza" en Braganca, I, Barreto A. y Santos Ferreira, M. (orgs.), *Perpectivas epistémico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Editora CRV, Sao Paulo.
- CONTRERAS, J. y PÉREZ DE LARA, N. (2011) *Investigar la experiencia educativa*. Morata, Madrid.
- DAVINI, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión. Política y Pedagogía*. Paidós, Buenos Aires.
- DAVINI, M. C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Paidós, Buenos Aires.
- DELORY-MOMBERGUER, C. (2014) "Experiencia y Formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 62, julio-septiembre, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, pp. 695-710.
- DELORY-MOMBERGUER, C. (2016) *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Editorial Universidad de Antioquia, Medellín.
- FERRY, G. (1997) *Pedagogía de la Formación*. Facultad de Filosofía y Letras – Novedades Educativas, Buenos Aires.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vales la pena luchar*. Amorrortu Editores, México.
- KINCHELOE, J. (2001) *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Octaedro, Madrid.
- VESUB, L. (2002) "Los docentes en acción. Las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magisterio" en DAVINI, M.C (coord.) *De aprendices a maestros*. Papers Editores, Buenos Aires.
- MEJÍA, M. R. (2014) "La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo", en *Education Policy Analysis*, vol. 22, University, Arizona, pp.1-31.
- METZDORFF, V., SAFRANCHIK, G. y PERISSET, P. (2017) "Desenredando nuevos sentidos en la trama de una experiencia de investigación acción. Miradas y Proyectos", en *Revista de la Red Salesiana de Educación Superior en Argentina*, Año 1, Nro 1. Recuperado el 23-04-2018 en www.unisal.edu.ar/myp/
- NOVOA, A. (2003) "Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de "nuevas" historias de la educación", en Popkewitz, T, Franklin, B. y Pereyra, M. (eds.) *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Pomares Corredor, Barcelona.
- PINEAU, G. (2010) "A autoformacao no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformacao". Novoa, A. y Finger, M (orgs.), *O método (auto)biográfico e a formacao*. Paulus, Sao Paulo.

- RICOEUR, P. (2001) "De la hermenéutica de los textos a la hermenéutica de la acción", Ricoeur, P., *Del texto a la acción*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- ROGOFF, B. (1993) *Aprendices del pensamiento*. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Paidós, Barcelona - Buenos Aires – México.
- SANJURJO, L. (2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens, Rosario.
- SUÁREZ, D. (2000) "Currículum, escuela e identidad. Elementos para repensar la teoría curricular" en Téllez, M. (comp.) *Otras miradas, otras voces. Repensando la educación en nuestros tiempos*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- SUÁREZ, D. (2005) "Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela" en ANDERSON, G. y otros (eds.) *Escuela: producción y democratización del conocimiento*, Secretaría de Educación – GCBA, Ciudad de Buenos Aires.
- SUÁREZ, D. (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*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- SUÁREZ, D. (2011) "Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar" en ALLIAUD, A. Y SUÁREZ, D. *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. CLACSO y FFyL-UBA, Buenos Aires, pp.93-137.
- SUÁREZ, D. y ARGNANI, A. (2011) "Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas" en *Revista da FAEFBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 20, n. 36, pp. 43-56.
- STENHOUSE, L. (2010) *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.
- TORRES, R. M. (2008) Prólogo. En Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI, Buenos Aires.