

**VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores**  
**Instituto de Investigaciones Gino Germani**  
**Universidad de Buenos Aires**  
**4, 5 y 6 de Noviembre de 2015**

**Yanina Gabriela Caressa.** Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Estudiante de maestría.

[ycaressa@gmail.com](mailto:ycaressa@gmail.com)

Eje 14 Saberes, prácticas y procesos educativos

**Memoria pedagógica y relatos de experiencia: hacia la reconstrucción de un proceso de investigación co-participado en el Distrito de La Matanza**

Palabras clave: relatos de experiencia - experiencias pedagógicas - mundo escolar - proyectos de investigación co-participados

En la presente ponencia me propongo desplegar algunas primeras aproximaciones interpretativas de un corpus de relatos pedagógicos escritos por docentes y directivos/os que se desempeñan en diversos niveles educativos y modalidades de la Región Educativa N° 3 de La Matanza en el marco de un dispositivo específico de investigación-formación-acción participativa, la *documentación narrativa de experiencias pedagógicas*<sup>1</sup>.

Los relatos fueron elaborados a partir del desarrollo de un proyecto de investigación co-participado iniciado en el año 2013 -y que tiene continuidad- en el que se combinan estrategias metodológicas de investigación educativa cualitativa e interpretativa, de formación docente entre pares y de intervención pedagógica orientada al cambio escolar. Dicho proyecto tiene por objetivos documentar, describir densamente y comprender los modos en que las y los docentes y directivos/as elaboran comprensiones pedagógicas y llevan adelante diversas estrategias educativas en su práctica cotidiana. En particular, se enfoca en

---

<sup>1</sup> Este dispositivo se desarrolló con arreglo a criterios teóricos y metodológicos de la investigación cualitativa e interpretativa en educación, y dispuso de estrategias metodológicas informadas en los aportes de la etnografía crítica de la educación (Rockwell, 2009; Batallán, 2007), la investigación (auto)biográfica y narrativa (Bolívar y Domingo, 2006; Connelly y Clandinin, 1995 y 2000; Delory Momberguer, 2009; Passeggi y de Souza, 2010; Suárez y Alliaud, 2011) y la investigación-acción docente (Anderson y Herr, 2005 y 2007; Batallán, 2007; Flores, 2009; Suárez, 2011).

aquellas que tienen lugar en contextos de desigualdades y diferencias sociales, culturales y educativas que ponen en tensión con el derecho a la educación.

Interesa, en un primer momento, dar cuenta de los procesos que habilitaron el desarrollo del proyecto de co-investigación. Interrogarse acerca de las condiciones de posibilidad (políticas, institucionales, técnico-pedagógicas) para que dichas experiencias tengan lugar en las complejas configuraciones del aparato burocrático escolar. Por otro lado, se buscará desplegar una serie de descripciones e incipientes hipótesis interpretativas elaboradas a partir de la lectura en profundidad de un corpus de relatos de experiencias pedagógicas seleccionados de un conjunto más amplio de narrativas.

### ***Reconstruyendo el proceso de investigación co-participada***

El proyecto de investigación-formación-acción que configura el centro de la presente ponencia, ha tenido sus comienzos en el año 2013 en la región educativa número tres de La Matanza. Dicha iniciativa, que convoca a un grupo de docentes, directivos, supervisoras<sup>2</sup>, miembros del gobierno escolar local e investigadores/as de una Universidad Nacional, ha significado la confluencia, encuentro y disposición de diversas condiciones políticas, teóricas y metodológicas para su desarrollo como proyecto co-participado. Esto implica pensar las instancias de construcción de conocimiento de manera colaborativa al involucrar activamente a los y las docentes en la reconstrucción de la propia palabra, de la memoria pedagógica vivida de la escuela y de las experiencias docentes y escolares que resultaron pedagógicamente significativas (Suárez, 2014). De este modo, se pone en tensión y se busca reformular las políticas de conocimiento y de reconocimiento pedagógicos articulando investigación educativa, práctica escolar, políticas educativas y formación docente (Suárez, 2014).

Con un camino de investigaciones compartidas con la región educativa número tres de La Matanza entre los años 2011 y 2013<sup>3</sup>, comenzamos a planificar el proyecto denominado

---

<sup>2</sup> Es pertinente aclarar que participaron veintidós supervisoras de diversos niveles y modalidades del distrito. Todas mujeres.

<sup>3</sup> Me refiero a tres proyectos desarrollados desde la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPA) con las direcciones Provincial de nivel inicial y General de Investigación Educativa de la Provincia de Buenos Aires: “Relatos de experiencia, docentes y prácticas pedagógicas en el nivel inicial”, “Reconstrucción narrativa y autobiográfica de experiencias docentes de La Matanza, San Martín y Pilar” y “Memoria pedagógica e innovación educativa en el nivel inicial. Documentación narrativa de experiencias de innovación pedagógica en redes de investigación-formación-acción entre docentes”. Los mismos implicaron la participación del Grupo

*“Documentación narrativa de experiencias pedagógicas en redes de investigación-formación-acción entre docentes, directivos e inspectores de la Jefatura Regional N° 3 del Municipio de La Matanza”* que tendría por objetivo reconstruir la memoria pedagógica del sistema escolar de La Matanza a través de la conformación de una red de escuelas y colectivos de docentes que investigan sus prácticas pedagógicas, se desarrollan profesionalmente a partir de la elaboración individual y colectiva de relatos de experiencias. Alcanzar dicho propósito implicó la puesta en marcha del *dispositivo de documentación narrativa*.

El eje articulador de la propuesta consistió en la producción guiada y sistemática de relatos pedagógicos, la reflexión individual y colectiva en torno a ellos, y su interpretación a través de la construcción colaborativa de tematizaciones. Las narrativas de los docentes permitieron capturar las decisiones, los afanes y los saberes que ellos ponen en juego en su hacer pedagógico cotidiano, y permitieron mirar de cerca lo que se enseña y se aprende en los espacios de formación que habitan junto con sus alumnos, con otros docentes y directivos. Los relatos fueron un medio formidable para que los docentes socialicen los saberes que construyen en sus experiencias pedagógicas, y también una vía para comprender lo que les sucede cuando llevan adelante sus prácticas en determinados contextos institucionales y culturales.

Otra dimensión del dispositivo fue su aporte para la formación de los docentes. Partimos de la premisa de que esta modalidad de trabajo colectivo, con y entre docentes permite incorporar nuevas miradas y enfoques acerca de lo que implica ser y constituirse en docente en determinados contextos y bajo ciertas circunstancias, sin que esto implique necesariamente agregar a sus repertorios de estrategias y formas de pensamiento conceptos abstractos, desprendidos y de la propia experiencia, sino más bien, generar y ayudar a resolver nuevas inquietudes, preguntas y recursos en el lenguaje de la práctica, con sus propias palabras y modos de nombrar y pensar la experiencia educativa. A su vez, el dispositivo habilitó para los docentes una posición distinta de la habitual: la de actores centrales de la producción pedagógica y como autores protagonistas en la tarea de contar sus experiencias pedagógicas.

Siguiendo a Suárez (2007) es posible concebir a los relatos como materiales inigualables para conocer lo que hacen, piensan y sienten los que habitan y hacen la escuela. En tanto narraciones profesionales que problematizan el acontecer escolar desde la perspectiva de sus

actores, son materiales documentales densamente significativos que llaman e incitan a la reflexión, la conversación informada, la interpretación, el intercambio y la discusión horizontal entre docentes. Y en tanto materiales comunicables que pueden ser acopiados y puestos a circular, manifiestan potencialidades inéditas para la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela. Mc Ewan (1998), por su parte, destaca la importancia de trabajar con historias contadas por los propios docentes acerca de lo que hacen para avanzar en la producción teórica sobre la enseñanza, pues plantea que cuando los docentes reflexionan sobre sus actos y tratan de hacerlos inteligibles, tienden a formular sus explicaciones en forma de relato, por lo que concluye que el lenguaje narrativo no discurre sólo acerca de la práctica sino que además forma parte de las prácticas que constituye. Por ello resalta que, al contar historias de enseñanza, además de registrarlas, las prácticas docentes potencialmente se alteran, se transforman.

En esta misma línea, Delory Mombreguer (2009) plantea la forma en que los individuos *biografizan* sus experiencias y la manera en que integran en sus construcciones biográficas lo que hacen y lo que son en la familia, en la escuela, en su profesión y en la formación continua, constituyen procesos de aprendizaje y de formación. Por otra parte, la autora aporta que la narrativa ajena constituye uno de los lugares donde experimentamos nuestra propia construcción biográfica, donde estos procesos de aprendizaje y formación cobran un carácter colectivo, con otros. En este mismo sentido, en las últimas décadas se habla de las “formas dialógicas” y de “comunidades de atención mutua” entre los investigadores y los participantes (Connelly y Clandinin, 1995) para la producción del conocimiento social, otorgándole un valor decisivo a los procesos de autocomprensión y comprensión mutua como forma de producir cambios (Anderson y Herr, 2007).

Así, la narrativa se convierte en una perspectiva peculiar de investigación. Para Connelly y Clandinin (1995), la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación. Es decir, “«narrativa» es el nombre de la cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio”.

A partir de dichas premisas y supuestos es que se han producido los relatos pedagógicos que se analizarán y comentarán. Pues, los mismos han tenido por marco el encuentro –en varias sesiones- entre docentes de todos los niveles y modalidades del distrito, que fueron convocados por supervisoras que asumirían la posición de coordinadoras del proceso. Durante el transcurso del mismo, los y las docentes participantes se abocaron a la escritura de sucesivas versiones de sus relatos de experiencias pedagógicas. La modalidad que adoptaron

dichos encuentros, el lugar, la frecuencia fueron cuestiones acordadas al interior de cada colectivo, teniendo en cuenta que, el apoyo de la Jefatura Regional habilitó la disposición de tiempos y espacios que, de otro modo, hubieran sido difíciles de establecer.

En cada encuentro, a partir de la guía de las coordinadoras, se disponían rondas de lectura de los relatos en sus diferentes versiones y de comentarios de pares a estas producciones, a fin de ofrecer preguntas, observaciones, sugerencias, para enriquecer las decisiones de reescritura y profundizar en la indagación de la experiencia identificada y seleccionada con vistas a avanzar en la reescritura del relato. Fue así que para mediados del año 2013, eran más de ochenta los y las docentes y directivos que narraban sus experiencias pedagógicas. Y así también, lo hacían las veintidós coordinadoras, quiénes habían comenzado a reflexionar acerca del proceso de reposicionamiento que implicaba asumir ese rol en el proyecto de investigación-formación-acción docente. Dichas reflexiones podían ser compartidas en el marco de las sesiones de un seminario-taller en el que las supervisoras, junto al equipo de coordinación general<sup>4</sup>, se dedicaron a plantear interrogantes en relación a la función del coordinador. En este sentido, se planteó la importancia de propiciar lecturas y comentarios entre pares y hacer comentarios sobre los comentarios entre pares para evitar “moldear”, desde la “investidura del cargo”, las reflexiones de los narradores.

Hacia agosto de ese año, los relatos iban llegando a sus versiones finales y había que comenzar a pensar en otra de las etapas fundamentales del dispositivo de documentación narrativa: la publicación. Hacer público un relato pedagógico implica tornarlo un documento narrativo. Se vuelve una instancia relevante del proceso, en tanto, los y las narradores/as devienen autores/as, tanto de experiencias, como de relatos y saberes pedagógicos que han construido. De alguna manera se logra sellar el recorrido de la escritura, reescritura, lectura y reflexión colectiva y adquiere entidad el relato, en tanto *otro externo* que está allí y puede circular sin más por el campo pedagógico, siendo objeto de debate, conocimiento y crítica en contextos de los más variados y que escapan al control del autor/a y del colectivo del que emergió.

En la región educativa número tres de La Matanza, se venían habilitando espacios de publicación y circulación de los relatos de experiencias pedagógicas. Si bien, dichas producciones se habían construido a través de otro tipos de dispositivos que no habían implicado, necesariamente, el seguimiento que requiere el trayecto por la documentación

---

<sup>4</sup> Del que formé parte junto a un equipo de investigadores e investigadoras del Grupo Memoria Docente y Documentación Pedagógica (FFyL-UBA).

narrativa, eran ya producciones que habían alcanzado la publicación en, por lo menos, cuatro instancias: los Congresos Pedagógicos del distrito en los años 2011 y 2012 y dos libros editados con el apoyo de la Secretaría de Cultura municipal. Con estos antecedentes que habían contagiado el entusiasmo de cientos de docentes, directivos y supervisores por la escritura de experiencias pedagógicas, se tornaba un deber la generación de condiciones para que los narradores compartan e intercambien sus relatos con otros pares.

¿Qué implica este proceso de autoría que experimentan los docentes? Parece estar asociado a ese acto de compartir con otros y reflexionar sobre ello, y más aún, si esos otros pertenecen a otros niveles y modalidades del sistema educativo. Poner en valor, visibilizar lo que viene sucediendo en el área de pertenencia y volverse consciente de que pueden ser cuestiones experimentadas, vividas, transitadas por otros en diversos contextos, formaba parte del proceso. Tornarse responsables de la experiencia que estaba plasmada en los relatos en cada instancia de lectura colectiva: responsabilidad por las decisiones tomadas en el momento de la escritura y, al mismo tiempo, por considerarse referentes de proyectos construidos y llevados a cabo entre varios/as. Fue posible vivenciar dicho proceso a partir de la realización de un Ateneo Semipúblico en el cual se compartieron los relatos entre colegas y se dispuso un espacio de conversación, intercambio e interpretación en torno al saber producido y recreado.

Hacia el final del proyecto, y teniendo en cuenta los debates recogidos en dicho encuentro, nos aventuramos a la tarea de realizar una lectura analítica de un corpus seleccionado de producciones con el fin de arribar a la construcción de “tematizaciones” o “núcleos de sentidos” a modo de hipótesis interpretativas. Dicha iniciativa, aún en curso, implica el intercambio continuo con las coordinadoras de los colectivos de docentes narradores con el propósito de complejizar el análisis y tensionarlo con las interpretaciones de todos los sujetos involucrados en el proceso.

### ***Algunas primeras tematizaciones pedagógicas en torno de relatos de experiencias de docentes narradores de La Matanza***

Me dispongo en el presente apartado a describir una serie de hipótesis interpretativas construidas a partir de la lectura en profundidad y análisis de un corpus de veintiocho relatos de experiencia pedagógica producidos en el marco del proyecto detallado precedentemente.

Mi interés se centra en delinear algunos núcleos de sentido que nos permiten reconstruir la manera en que los docentes significan sus prácticas pedagógicas, el sentido le otorgan a la

institución escolar, a su tarea, y el modo en que se perciben en el campo pedagógico. De alguna manera, conocer lo que acontece allí, cuando un docente y un alumno se encuentran para resignificar sus prácticas de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, la posibilidad de dar cuenta de recurrencias y especificidades de los relatos, es lo que posibilita conocer lo que allí sucede.

Resulta necesario explicitar algunas de las premisas que guían la tarea de análisis e interpretación. En primer lugar, los relatos ya son en sí mismos una interpretación y recreación de sentidos por parte de los narradores: en el mismo acto de escritura, ellos objetivan su saber, lo ven en perspectiva, lo configuran, lo reflexionan, lo comunican. Por ello, la lectura propuesta es una “interpretación de interpretaciones”. No obstante, esta no procura ni acabar, ni forzar, ni imponer los sentidos desplegados por sus autores. La intención aquí es plantear algunas ideas preliminares acerca del conocimiento generado por los docentes participantes.

### **Sentidos en torno a la escuela y sus formas**

*“Una pregunta que a mí me sigue resonando cada vez que entro a la escuela es la que me hizo un profesor en el profesorado:*

*-¿Qué enseñás en la escuela?*

*Y yo le dije seguro: -Contenidos.*

*Mi profe negó con la cabeza: - No Tano, vos intentás transmitir valores de maneras creativas. Y una cosa más, recordá siempre que no vas a poder jamás transmitir valores que no poseas realmente. Los podés mencionar y hasta escribir un libro si querés. Pero acordate que el pibe que tenés en frente huele tus mentiras a una legua.” (63)<sup>5</sup>*

En su mayoría, los relatos parecen asociar educación con escuela. Nos hablan de ese “formato escolar” que nos permite distinguir una institución educativa con sólo hacer alusión a unos pocos rasgos. Al mismo tiempo, dan cuenta del devenir de lo escolar como “territorio” en tanto construcción que en la práctica toma forma. Un territorio en disputa con sentidos heterogéneos, inclusive al interior de cada relato. Un territorio con límites borrosos y surcos

---

<sup>5</sup> Los veintiocho relatos han sido seleccionados de un corpus de más de noventa narraciones. El proceso que implica su análisis tiene por meta la publicación de los mismos en un libro con referato en el marco de la editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Por una cuestión de organización, los relatos han sido numerados.

que muestran las tensiones entre la gramática escolar moderna y los desafíos que presenta la contemporaneidad.

Los y las docentes nos describen escuelas a partir de su “potencial transformador”. Nos hablan de la *enorme influencia*<sup>6</sup> que se ejerce desde el lugar de educador y la posibilidad de *cambiar las vidas* de los alumnos. Son transformaciones experimentadas en sus biografías escolares y que esperan poder imprimir en las trayectorias de los educandos. Se retrata aquí una institución con capacidad de influencia en el *futuro* de los alumnos, una escuela que *estimula los sueños, que transforma el barrio, el mundo*.

También aparece la idea de la *escuela única e integrada*, la *escuela abierta*, una escuela que reconoce a cada estudiante desde su individualidad, particularidad y diversidad. En otros relatos la escuela es ese espacio compartido, un ámbito transitado y apropiado por la *comunidad (de y para la comunidad), por los vecinos, por el barrio*. La escuela como lugar para *manifestarse*.

Por otro lado, se observa en algunos relatos la tensión entre la institución que provee alimentación a los niños y aquella que enseña: entre el *olor a comida, el contexto socio-económico al que pertenecen los estudiantes, el abrigo, el mate cocido, el plato de fideos, el disfrute, la emoción y la alfabetización*:

*“...Una mañana, al entrar un proveedor a la escuela expresó: - ¡Es increíble! Antes, cuando entraba a la escuela, lo que predominaba era el olor a comida. Ahora parece una escuela-. Esta frase resonó en mi cabeza varios días .Reconozco que la fui compartiendo con los docentes porque era realmente elogiosa, pero también implicaba un reto de todos los días, seguir trabajando, seguir apostando y creyendo que la escuela era la única posibilidad que tenían los alumnos y alumnas de descubrir, aprender y conocer. No sólo contenidos que estuvieran reducidos a su contexto socioeconómico, ya que por vivir a unas cuadras del CEAMSE eran expertos en como reciclar, hacer compost, cortinas con botellas de plástico...” (43)*

*“...Es verdad que esperan “todo” y “más” de la escuela, porque quizá es la única institución del barrio que a pesar de todo sigue en pie, es la que los*

---

<sup>6</sup> He decido diferenciar con el formato *cursiva* aquellas palabras o conceptos tomados directamente de los relatos a fin de ser fiel a los sentidos utilizados por los docentes narradores en sus producciones.



*escucha, los ayuda, los abriga, les da un mate cocido caliente, un rico plato de fideos, los entiende, les soluciona en la medida de lo posible los problemas, y cuando es necesario también los hace divertir, disfrutar y emocionar en una reunión, en una salida educativa, en la fiesta de egresados, en un sencillo acto escolar y la que les enseña a leer, a escribir y a imaginar que se puede construir un futuro mejor...” (9)*

Por otro lado, los relatos nos muestran la pluralidad de formas que toman las dinámicas escolares, sus tiempos y espacios; pluralidad que de alguna manera busca abrir espacio a la novedad y gestar otras formas de transmitir la cultura, de educar, de alfabetizar, de entablar vínculos con los estudiantes. Algunos docentes narradores de La Matanza han decidido contarnos que lo escolar desborda el espacio físico delimitado por sus muros, lo que puede verse claramente en las relaciones vivenciadas con la *comunidad, el barrio* que parece ser parte de la trama escolar. De este modo, el acto pedagógico desborda las cuatro paredes del aula, y la experiencia educativa acontece en otros espacios y en tiempos que conmueven la gramática escolar: *el patio de la escuela, un campamento, contemplando un fogón:*

*“...En la noche, luego de la cena, llegó un momento muy particular EL FOGÓN (...) fue muy emocionante oír los deseos de ellos, hasta el más callado y tímido logró expresar lo que sentía. Allí éramos todos iguales, no había títulos, ni distinciones de escalafón. Todos hablamos con el corazón...” (48)*

Son tiempos y espacios que ponen en tensión la tradicional manera en que se piensa y transita el “afuera y el adentro de la escuela”. Éstas parecen ser formas de nombrar caducas para dar cuenta de lo que narran los y las docentes. Los bordes entre ese afuera y ese adentro se ven alterados cuando docentes y estudiantes (e incluso familias) se encuentran en tiempos no medidos ni institucionalizados, sino en tiempos personales que ceden para el encuentro. Uno de los docentes nos cuenta que los y las estudiantes colaboran en la construcción de un aula para la escuela en sus horas libres:

*“...Primero los chicos y chicas se acercaron por la materia “Vida en la naturaleza”, la cual dicto orgulloso entre primero y tercero dos horas por semana (...) Más tarde se acercaron en las horas libres e incluso (TATAN TATAN) escuchen bien, en los recreos y el almuerzo (...) Es increíble el nivel de*

*compromiso que demuestran los chicos que ahora llamo los BOBS (por BOB EL CONSTRUCTOR)...” (63)*

Estos son algunos de los relatos que nos hablan de tiempos y territorios escolares alterados. Encontramos una de las narraciones que, en especial, nos interpela en tanto plantea modificaciones sustanciales a los sentidos asociados al significante escuela y a sus tiempos, espacios y modos de relación: “Con permiso para disfrutar” (65) es el relato de una docente que nos cuenta sobre su experiencia como profesora de educación física en un centro cerrado:

*“...Miré las rejas altas, muy altas, candados y un timbre. Bajé del auto, y en la puerta un hombre uniformado me pregunta- ¿Quién sos?- contesté, -la profesora de educación física de la escuela de verano-, abrieron y me pidieron el D.N.I., en ese instante me sentí insegura...”*

Aquí el espacio y el tiempo no son los únicos que advierten variaciones, lo fundamental es que los alumnos construyen su posición como educandos y, al mismo tiempo, *presos* condición que parece dejarlos al margen del disfrute:

*“...un día le pedí a un custodio que me trajera los chicos del grupo dos, me dijo con mirada fija y con vos de mando -acá no hay chicos son todos presos y el setenta por ciento está por homicidio...”*

Acontece allí, en un centro cerrado, la experiencia educativa, hay un docente que se abre espacio para enseñar, saberes y aprendices. La docente busca generar acuerdos de convivencia e insiste en recrear lo escolar para dar lugar al disfrute, y así lograr que lo imposible acontezca: liberar en el encierro.

Pinceladas de una escuela que es parecida y distinta al mismo tiempo, que es una y múltiple, conocida y desconocida. Paradojas de la escuela, que ya no puede ser pensada en singular. Que presenta espacios y tiempos que, en el mismo movimiento en que son capturados por la gramática escolar, se conmueven y dan lugar a otras formas que interpelan el trabajo docente. En esta trama que se configura en medio de diversas temporalidades, los relatos nos muestran la pluralidad de formas que toman las dinámicas escolares; pluralidad que de alguna manera busca abrir espacio a la novedad y gestar otras formas de transmitir la cultura y de alojar a los y las estudiantes y sus realidades complejas, heterogéneas, locales.

**El oficio docente: experiencias, vivencias y huellas**

### *La experiencia extendida en el curso de una vida*

En los relatos, la experiencia de educar aparece como un encuentro entre docentes y estudiantes que sucede en un lugar y en un momento específicos: durante las clases, en el aula; mientras se desarrolla un acto, en la escuela; durante una salida a un lugar de la ciudad que puede enseñar algo: el planetario, la reserva ecológica; mientras se hace deporte y se aprenden malabares, en un centro cerrado, etc. Sin embargo, esta experiencia educativa no acaba allí en el encuentro, los relatos nos hablan de *la experiencia pedagógica extendida en la vida del docente y la de los/las estudiantes*.

Algunos docentes narradores nos están hablando de aquella estela que deja tras de sí el paso de los estudiantes por sus vidas, lo que podría llevarnos a pensar que ese encuentro entre docentes y estudiantes, es más que una coincidencia de presencias, quizá es un cruce de vidas, en el que se intercambian sonrisas, enojos, cuestionamientos, historias de vida. La experiencia educativa se extiende en la vida de alumnos que se confunden al decir “*ma*” en vez de “*seño*” (9) y de maestros que no pueden irse a casa sin dejar de pensar que, a pesar de las opuestas realidades, los chicos tienen la misma edad de sus hijos: “*...No hubo un solo día que no me fuese de allí pensando, en que esos chicos tienen la edad de mi hijo mayor. Todos hombrecitos entre dieciocho y veinte años. Y que diferentes las realidades...*” (65)

Este cruce de vidas puede llegar incluso a ser explícito, como parte de un proceso de enseñanza y aprendizaje, ejemplo de ello es el relato de una docente que invita a sus estudiantes de tercero a escribir sobre su biografía y a compartir en el grupo la historia de su vida. A medida que se desarrolla la actividad, ella se va dando cuenta de que, para que el intercambio sea completo, ella también debe participar en el ejercicio de reconstruir su pasado y “*animarse a soltar y dejar que los chicos conozcan otro lado de la seño*”, compartiendo parte de su historia de vida con los alumnos, en una “*...especie de liberación, con muchas emociones, sentimientos, recuerdos, sonrisas, en donde los chicos descubrieron que la seño no nació siendo seño, sino que también jugaba, tenía hermanos y fue traviesa...*” (37).

También hay docentes narradores que extienden su experiencia como educadores hasta su infancia, se remontan a su pasado como alumnos y nos cuentan acerca de las huellas que les imprimieron sus maestros de escuela, en una especie de “*acto de justicia*” y de reconocimiento (19). Estos docentes nos cuentan cómo estas marcas se fijaron en sus vidas y se reflejan en su propio ejercicio pedagógico con sus estudiantes:

*“...Ahora son ellos los que me miran con esa mirada que fue mía también y hablo con las palabras que me dieron mis profes que de a poco se fusionan con las mías, palabras que a pesar del tiempo transcurrido siguen conservando un matiz de mi herencia santiagueña...” (19)*

La experiencia de educar no sólo se extiende en la biografía escolar de cada narrador, también se extiende a futuro, cuando los docentes se vuelven a encontrar, incluso muchos años después, con quienes en el pasado fueron sus estudiantes. Durante el reencuentro buscan señales o rastros de aquello que aconteció entre ellos y los relatos nos están hablando de estos sedimentos que quedan de la experiencia pedagógica. Es como si el trabajo docente que, “*a veces da la sensación de que desgasta mucho, con el tiempo da sus frutos*” (2). Las emociones que fortalecieron el vínculo docente-alumno en el pasado, se mantienen con el paso del tiempo y en ese reencuentro se desbordan, se silencian las palabras y se escapan las lágrimas de alegría ante la imagen de la labor cumplida.

En este volverse a encontrar, el tiempo ha avanzado para los que pasaron por la escuela (los estudiantes) y no tanto para los que se quedaron (los docentes). Parece que se trata de temporalidades distintas, los estudiantes que se van siguen el curso de una vida, crecen, se hacen fuertes y cambian; los docentes, parecen permanecer tal cual han sido en las mentes de sus alumnos. Así pase el tiempo aquel estudiante, ahora adulto, reconoce a su profe entre las multitudes y la llama a gritos, para confesarle que sus esfuerzos finalmente dieron frutos:

*“...Diez años más tarde, un hombre me llamó a los gritos, profe, profe... lógicamente reconocí su cara pero no sabía de qué colegio fue alumno. Me saludó y me dijo:-seguro que no se acuerda de mí, yo soy el chico del fierro, el que robaba, ¿se acuerda? Y agregó, yo siempre me acuerdo de usted, de sus palabras que me llevaron a buscar la salida, le agradezco que me haya escuchado, por hablarme en esos momentos. Y hoy soy ingeniero electrónico. Me sentí chiquita, diminuta frente a este hombre con tan tremenda confesión; le agradecí que me tenga presente y además el hecho de saber que unas simples palabras te pueden ayudar o hundir, me dejó a mí una enseñanza...” (23)*

Aquí la memoria juega un papel central, porque la docente dejó marcas en su vida. Pero el estudiante también dejó huella en su vida, quizá por eso la docente lo trajo al recuerdo en el momento de escribir su relato de experiencia pedagógica.

Los relatos también nos están hablando de la gratitud que produce el saberse recordado por sus estudiantes, lo que quizá se relaciona con la satisfacción del deber cumplido y la necesidad de reconocimiento:

*“...Disfruto ver a mis ex alumnos traer a sus hijos y que se acuerden de mí. Más de uno me dice:- “Usted se acuerda de todo y de todos”, y así es, les respondo, por suerte todavía el alemán (Mal de Alzheimer) no me atacó...” (9)*

#### *Los vínculos entre los docentes y los estudiantes*

Se podría decir que en todos los relatos de experiencia pedagógica está presente, algunas veces de manera más explícita y otras menos: el tema de los vínculos que se tejen en el encuentro entre docentes y estudiantes; se trata de lazos de confianza en el otro que forman parte del intercambio de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estos vínculos van tomando forma a partir de las afecciones que producen los encuentros y los intercambios cotidianos. A los docentes y los estudiantes les afecta lo que sucede con el otro, involucran sus afectos y sus cuerpos en las relaciones que entablan a diario en el aula. Llama la atención que hay varios relatos que coinciden en hablar de la forma como los vínculos se estrechan cuando la muerte toca la puerta de la escuela y no queda más remedio que acompañar el duelo, con la *“garganta que se hace nudo”*, *“los ojos que se llenan de lágrimas”*, *“el abrazo”* y *“la mano en la espalda”* para sacar fuerzas, movilizar y hablar de la vida y la muerte.

Estos relatos dejan entrever vínculos que conmueve a docentes y a estudiantes, provocando que el otro quede *“atónito”*, *“perturbado”*, *“inquieto”*, *“enternecido”* y acabe por moverse-con el otro para actuar a su favor, desde una entrega que se define como incondicional.

En este vínculo que emerge de la experiencia educativa, la mirada aparece como una forma primaria de entablar relación, como un pilar a partir del cual se tejen los lazos entre docente y estudiantes, así como entre estudiantes. Hay varios relatos que nos están hablando de la mirada en el encuentro pedagógico; miradas que se posan sobre el otro y desde entonces lo definen, miradas de otros que se reconocen como propias, miradas que se clavan en el suelo ante el cansancio y la frustración porque lo que se pensó con tanta dedicación no salió, miradas que enternecen y hacen sentir como *“una especie de magia”* (55)

En esos vínculos se construye parte de la identidad profesional del maestro; hay algunos relatos en donde los maestros cuentan cómo los miran y los nombran los otros, principalmente sus alumnos, pero también otros miembros de la comunidad escolar. Los relatos están hablando de un cierto reconocimiento asociado a su tarea y al valor que los demás le otorgan, es decir a su autoridad pedagógica:

*“...Entonces al mejor estilo quijotesco, salimos con nuestra armadura-el delantal- en busca del objetivo. ¡Qué loco!, ¿no? Sentir que el guardapolvo nos protege como si fuera la mejor coraza del mundo. Y en verdad es cierto, es nuestra identificación, lo respetan, saben que con las señas de la escuela no hay que meterse...” (9)*

### ***Itinerarios en el sistema educativo: historias de trayectorias profesionales***

¿De qué maneras son vividas, experimentadas, sentidas, significadas y resignificadas por los y las docentes narradores las trayectorias por el sistema educativo? ¿Cuáles son las interpretaciones, comprensiones, recreaciones que se configuran en los relatos de experiencias pedagógicas respecto de dichos recorridos? ¿Qué nos están diciendo los y las autoras en relación a lo que sucede-y les sucede- cuando se entrama la trayectoria profesional, los intereses y motivaciones personales- y hasta colectivas- con las reglas y normas del aparato estatutario docente? Estos son algunos de los interrogantes que surgen ante la lectura de un cuerpo de relatos que nos permiten entrever el trazado de singulares, particulares, colectivas y heterogéneas trayectorias vividas en el sistema educativo. Los y las autores/as dan cuenta de experiencias profesionales que, al mismo tiempo, son experiencias de formación, en definitiva, son experiencias de vida.

En algunos relatos es posible visualizar los estrechos vínculos que los y las docentes construyen con la institución en que se desempeñan. Dan cuenta de una elección, que los lleva a aferrarse a ella y decidir quedarse, aún cuando tengan la posibilidad de transitar por otros espacios. De este modo, la autora del relato N° 9, describe:

*“...Fue y es el lugar donde crecí como docente, ya que ingresé como maestra titular “nuevita”, casi sin experiencia, pasé a la vicedirección ocupando un cargo transitorio por cinco años-cargo libre reservado para un titular- y luego la volví a elegir cuando fui directora titular, a pesar de que me podía haber ido a la escuela*

*de enfrente, la de doble jornada (el resaltado es nuestro) (...) Pero algo adentro mío me frenaba y no pude cambiarla por otra, no pude dejarla...”*

Se pueden observar los sentimientos que despierta “esa escuela” para la autora, el cariño con que la describe, la relevancia que cobra en su trayectoria profesional porque la vio desarrollarse en el oficio de enseñar. De este modo, los relatos nos hablan de extensos recorridos por una misma institución, que-en algunos casos- se vuelve un hogar. Así podemos apreciarlo en el relato N° 19, donde el vínculo con una escuela en particular se va construyendo desde la cursada como estudiante hasta la posición de docente:

*“...En los siguientes 4 años me recibí de profesor de Matemática e inmediatamente comencé a trabajar y a sostenerme con mi nueva profesión. Pero el destino me guardaba una sorpresa más. Una tarde, al regresar a mi casa, mi esposa tenía un mensaje para mí: \* Te llamó el profe...Walter Quiroga (actual director del CENS), dice que te comuniqués con él-. Ante el ascenso a inspector del director César, mi antiguo profesor de Matemática tomó la dirección vacante y me ofreció ir por la suplencia de sus horas (...) Ahora son ellos los que me miran con esa mirada que fue mía también y hablo con las palabras que me dieron mis profes que de a poco se fusionan con las mías...”*

Los primeros pasos en la trayectoria profesional parecen ser momentos que dejan huella, asociados a sentimientos de incertidumbre, temor, ansiedad, esperanza, motivación.

*“...Mi primer cargo como docente, estaba de estreno, no sabía nada de zona de riesgos, de ruralidad, nada de nada; simplemente fui, vi un cargo disponible y lo tomé en el listado de emergencia, era profesora de ciencias naturales para 9º, mis ansias de enseñar eran y son enormes. Recuerdo que me presenté al colegio con miedos, como todo principiante...” (23)*

Otro posible recorrido es el que muestra el relato N° 29 en el cual, las normas y reglas definidas para el pasaje de un cargo a otro dentro del sistema educativo, se entrelazan con los intereses y motivaciones de cada sujeto. Las instancias de concurso son descritas como una invitación a sumergirse en procesos de reflexividad de la propia trayectoria profesional, se reconstruye “esa historia”, ese camino con surcos y virajes que nos han llevado a ser quiénes somos y a estar dónde estamos. Se vuelve paradójico el hecho de que la experiencia de

“ascenso” en el sistema, habilite la construcción de un proceso metanarrativo en los sujetos, que se preguntan por el *¿cómo llegaron hasta allí?* y *¿cómo continúan?*:

*“...Siendo directora de un jardín de infantes, tomé la decisión, de rendir el examen para ser inspectora de inicial, decisión que nunca había pensado que tomaría, pero a veces la vida nos va llevando por caminos impensados (...) Allí en la instancia final del examen, encontré dentro de mí la razón por la que quería pegar este salto...un poco por mí, por un crecimiento personal, y otro poco por todos ellos (...) Al ingresar a la mesa de examen, me concentré, las ideas y saberes que sentía dormidos, comenzaron a fluir, y sin darme cuenta logré alcanzar mi meta...”*

Como todo proceso de cambio, los primeros pasos en el sistema educativo o el concursar por un nuevo cargo, parecen implicar momentos de relevancia para la trayectoria docente; a partir de y durante dichas experiencias se van construyendo y consolidando posiciones, disposiciones, significaciones en torno a la práctica docente y a los vínculos que se entablan con otros sujetos que transitan por allí (colegas, compañeros, estudiantes, familias, comunidad). En medio de esta trama se configuran las trayectorias docentes, que si bien parecen describirse como caminos lineales en ascenso a nivel normativo, pueden adoptar recorridos diversos cuando lo emocional, los intereses, las motivaciones, las relaciones, en fin, la historia personal se entrecruza.

De este modo, lo podemos apreciar en el relato N° 41 donde el denominado “cambio de función” aparece como horizonte de posibilidad para crear, recrear, construir junto a otros/as. La autora nos invita a reflexionar acerca del imaginario de “pasividad” asociado históricamente a esa posición, nos interpela al dar cuenta de que es posible apropiarse de ese rol, resignificarlo e imprimirle una nueva identidad:

*“...Esta nueva actividad implicó poder transformar nuestra tarea y lugar en la Institución, ya que el cambio de función, antiguamente llamada “Tarea Pasiva”, nos saca del aula para otro tipo de actividad, casi siempre exceptuando el contacto con los niños, y de este modo quedamos en gran manera fuera de compartir la riqueza, la vivacidad y la frescura de los mismos. Este proyecto nos permite valorizar nuestra capacidad docente y seguir comunicándonos con ellos a través del arte para un deleite mutuo con los Títeres...”*



Evidentemente, todos estos relatos nos hablan de la construcción siempre abierta, en devenir, nunca fija de la subjetividad docente, que se va configurando y reconfigurando en diversos campos de experiencia y en el trazado de singulares trayectorias vividas.

### ***Reflexiones finales: aventurándonos a nuevos desafíos***

En los últimos años se ha vuelto notario el incremento de proyectos que comprometen la participación de un número creciente de maestros y profesores en procesos colectivos de producción y recreación (auto)biográfica, de formación en servicio mediante la indagación narrativa de la propia práctica y de intervención pedagógica individual y colectiva en el espacio biográfico de la educación (Suárez, 2014). Se configuran en iniciativas heterogéneas que convocan a sujetos con diversas posiciones dentro campo pedagógico: desde gobiernos educativos y administraciones escolares, pero también sindicatos docentes y organizaciones, movimientos político-pedagógicos emergentes y universidades. En este contexto todavía en expansión, se desarrolla el proyecto descrito en la presente ponencia.

Incentiva continuar pensando y repensando, reflexionando y resignificando dichas experiencias la pregunta por el potencial que presentan en la reconfiguración en el campo pedagógico de las posiciones de los sujetos involucrados. Impulsando el reposicionamiento de los docentes como sujetos relativamente autónomos que se auto y co- forman, frente a la marcada heteronomía que provocan las modalidades de formación centradas en la capacitación elaboradas por el saber experto. Conmoviendo la posición de los docentes en las disputas y debates por establecer los sentidos del discurso pedagógico hegemónico y, de este modo, generar las condiciones para la con-formación de un sujeto político y colectivo que participe en el debate público de la educación mediante la activación de la memoria pedagógica de las escuelas y de los docentes, la documentación de sus propias experiencias como educadores y la recuperación de los saberes pedagógicos.

En el proyecto en curso hemos podido experimentar el reposicionamiento de los sujetos involucrados en diversos sentidos: los y las docentes al concebirse como narradores de sus propias experiencias pedagógicas, al verse interpelados como sujetos de saber y productores de conocimiento; las supervisoras al ver conmovida su función dentro del sistema educativo para posicionarse como coordinadoras de procesos de documentación narrativa, en definitiva, como “guías”, “acompañantes” de los docentes en el proceso de escritura, reflexión y construcción de conocimiento pedagógico; “nosotrxs”, como investigadores universitarios, al

estar involucrados en un proceso que requiere suspender las lógicas académicas investidas de objetividad y de pretensión de verdad, para habilitar una genuina conversación horizontal y colaborativa.

Buscamos continuar profundizando el trabajo analítico a fin de llevar al debate en el campo educativo nuevas reflexiones orientadas hacia la definición de políticas públicas y el diseño de intervenciones educativas, así como propuestas para la formación de docentes.

### ***Bibliografía***

Anderson, G. y Herr, K. (2007) “El docente-investigador: la investigación acción como una forma válida de generación de conocimientos”, en: Sverdlick, I. (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Noveduc.

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

Delory Momberguer, Christine (2009) *Biografía y educación. Figuras del individuo proyecto*. Buenos Aires: FFyL-UBA y CLACSO.

McEwan, Hunter (1998) “Las narrativas en el estudio de la docencia”; en: McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Suárez, D. (2007) “Docentes, narrativas 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*. Buenos Aires, Noveduc.

Suárez, D. (2007) “El saber de la experiencia. Maestros, narrativas y nuevas perspectivas para la formación docente continua”, en: Polo, P. y Verger, A. (comps.), *Globalización y desigualdades educativas*. Mallorca, Escola de Formació en Mitjants Didàctics.

Suárez, D. (2014) “Espacio (auto) biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* N° 62 “Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías”, México.

## **FUENTES**

- Corpus de relatos de docentes narradores