

Pedagogía, narrativa y experiencia

Daniel Suárez

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la
Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA)

CONFERENCIA

Pedagogía, narrativa y experiencia

Daniel Suárez¹

Agradezco al IES N°7 la invitación a participar en las Jornadas Científicas y celebro la posibilidad de estar aquí con ustedes conversando y compartiendo un poco de lo que he aprendido en más de 20 años de trabajar con las narrativas pedagógicas, en el intento de desplegar sus potencialidades para que la palabra y las historias de los docentes puedan ser dichas, documentadas, puedan circular y ser dispuestas públicamente. Es importante que podamos aprovechar toda la sabiduría, toda la experiencia, todos los recorridos de oficio que cuentan esos relatos para mejorar la educación de nuestros niños y de las nuevas generaciones.

Pensé esta conferencia más bien como una clase. Soy ya un viejo profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y mi adhesión a las clases, al papel y a las lapiceras es más que evidente. Por eso no traje un Power Point, sino mi cuaderno de notas en el que traté de organizar la exposición para indagar las posibilidades de las narrativas de experiencia en el campo de la pedagogía y, particularmente, en la formación docente.

Somos testigos de una notable expansión de las narrativas autobiográficas en el campo de la formación y la educación. Algunos incluso hablan de una “expansión biográfica”. Luis Porta, investigador de la Universidad Nacional de Mar de Plata, organizó un libro al respecto en la colección Narrativas, (Auto)biografías y Educación, que dirijo en la Facultad de Filosofía y Letras. En esta obra, *La expansión biográfica*, al que pueden acceder libremente en el sitio virtual de la facultad, van a encontrar una serie de artículos y de trabajos donde distintos autores y autoras muestran cómo la narrativa, sobre todo la de carácter biográfico y autobiográfico, se ha expandido notablemente, no solo en el campo de la educación, sino también como un género plausible para la investigación social y la investigación en las ciencias humanas. También Leonor Arfuch, profesora, investigadora y crítica de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, ha trabajado la noción de espacio biográfico como un campo en expansión que aborda e interseca

1. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA)

diversas dimensiones de la vida social. En su libro *El espacio biográfico*, podemos leer cómo se han multiplicado las “narrativas de sí” como género. Por supuesto, en la literatura la emergencia y la proliferación de biografías y autobiografías son evidentes, palpables, pero también de entrevistas biográficas planteadas en publicaciones diversas, en la televisión y en otros medios. Muestra cómo narrativa y vida se articulan y generan sentidos y significados que otras formas de denominación no son capaces de plantear, sobre todo de aquello que tiene que ver con las minucias, los detalles, lo microscópico de la vida cotidiana, de aquello que muchas veces las ciencias sociales y las ciencias humanas han dejado al margen, y que últimamente descubrimos que son fundamentales para dotar de vitalidad a nuestra existencia.

El espacio biográfico se ha expandido y, junto con él, la narrativa biográfica y autobiográfica como género plausible para las ciencias sociales y, fundamentalmente, en la formación de los docentes. Esto se vio estimulado a partir de los nuevos diseños curriculares, sobre todo a partir del momento liminal que provocaron los *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*, la resolución 24 de 2007, y la apertura de un campo y un trayecto de formación centrado en la práctica profesional. La importancia y la centralidad que tiene la praxis educativa para la formación de los docentes vino acompañada de una búsqueda incesante de recursos metodológicos y didácticos que habiliten el despliegue de esta nueva pedagogía de la formación. Históricamente, la formación, sobre todo en los planes PEP (Profesorado de Enseñanza Primaria o Profesorado de Enseñanza Preescolar), tenían un fuerte “carácter deductivo”, afirmaba Cristina Davini, una de mis maestras. Esos planes planteaban que primero resultaba necesaria una formación teórica, luego el conocimiento de la disciplina, las metodologías didácticas y, al final del recorrido, la aplicación de esos aprendizajes en la práctica o en la residencia que duraba aproximadamente de 6 meses a un año. Se concebía a la práctica como un campo de aplicación del conocimiento teórico.

La nueva formulación curricular y la pedagogía que la fundamenta y proyecta plantean que la praxis pedagógica y/o la práctica pedagógica profesional no es un campo tan solo de aplicación, sino que es también un ámbito de producción de saber. Sin embargo, y quiero establecer aquí una

primera distinción, el uso más extendido de la narrativa pedagógica de corte biográfico y autobiográfico generalmente se apoya en la concepción de la narrativa como un recurso, una técnica, un instrumento, que puede desplegar procesos reflexivos sobre el significado y el valor que tuvo la experiencia para el docente en formación, ya sea en la formación inicial, en la formación continua o en el desarrollo profesional. Estos recursos se han multiplicado, y no pretendo realizar aquí un inventario exhaustivo de esa variedad, pero podemos encontrar desde relatos de experiencias hasta narrativas autobiográficas, biografías escolares, trayectorias vitales, cartas pedagógicas, bitácoras, diarios de campo. Esta diversidad de prácticas narrativas facilita el proceso reflexivo sobre la propia formación e implica un fuerte reconocimiento del “saber práctico profesional”, como nos dice Tardif. Otros hablan de “saberes de experiencia”, otras como Andrea Alliaud, hablan de “saberes de oficio”, es decir, de un conjunto de saberes prácticos que se producen y se transmiten en la práctica, y que son indicadores de afiliación a un campo profesional. Estos saberes se producen al ras de la experiencia docente, son difíciles de codificar y la mayoría de las veces tienen una forma silenciosa de operar: son saberes tácitos o “teorías implícitas” que regulan las prácticas de los docentes, pero que no son fáciles de decir, de nombrar, de medir.

El sociólogo británico Anthony Giddens, al referirse a esta cuestión, habla de “conciencia práctica”: formas de conciencia que dan cuenta de que los agentes sociales saben lo que hacen, pero que no adquieren formas discursivas porque son difíciles de decir y, sobre todo, porque las formas dominantes del decir no los logran capturar con la necesaria sensibilidad y potencia. Son saberes que operan en la práctica, pero que son difíciles de codificar. Hay un intento de codificación de estas formas de saber práctico por parte de lo que se llama “pedagogía de las competencias”, es decir, identificar competencias observables o habilidades técnicas medibles que garantizarían la codificación de esa forma de saber. Me parece que son muy limitadas en la medida en que gran parte de ese saber práctico no es un saber técnico, no redundando en el cálculo de medios para llegar a un determinado fin, sino que implica, en todo caso, como forma de saber fronético, la mediación de reflexiones de orden ético y de comprensiones situacionales, contextuales. Algo así como una intuición, por no encontrar otra forma de denominarla, que está apoyada en este conocimiento social,

vinculado a una praxis dada, en este caso a una praxis pedagógica. Es una forma de saber que se resiste a las codificaciones matematizadas o excesivamente formalizadas, y que habilita a la narrativa como una forma sensible, estéticamente dispuesta para dar cuenta de las sutilezas contextuales, éticas, de ese tipo de saber. Es un saber que proviene de la práctica y que se orienta a la práctica, pero esa orientación para normar o para regular la práctica se asienta necesariamente en este tipo de reflexión ética y de comprensión de la situación, cuestión que la aleja bastante de una concepción técnica. En definitiva, este reconocimiento de esta forma de saber está reconociendo también a los docentes como productores de saber.

El problema de este uso exclusivamente reflexivo de la narrativa es que en realidad no despliega todas sus potencialidades, no tan solo para reflexionar, sino también y fundamentalmente para investigar la práctica. Es decir, que nos permite pensar a los docentes, a los maestros, a las maestras, no solamente como productores de saber, sino también como investigadores de su propia práctica, y no solamente como productores de saber práctico, sino también y fundamentalmente como productores de saber pedagógico público. Me resulta interesante indagar las narrativas pedagógicas, más bien, como una vía para la investigación de la experiencia de la praxis pedagógica. Una investigación que es reflexiva pero que rebasa a la mera reflexión en la medida en que explicita sus criterios metodológicos de producción y las reglas de composición que hacen posible la producción de saber pedagógico. A la narrativa, y en particular a la narrativa biográfica y autobiográfica, como una vía para la investigación de la propia experiencia como producción de saber público y no tan solo para la reflexión profesional. Me parece que es muy importante esta distinción porque el saber práctico o el saber práctico profesional facilita el trabajo colegiado de los docentes e implica un paso muy importante: reconocerse como productores de saber y no solamente como transmisores. La investigación de la práctica permitiría que ese saber silencioso, tácito, comunitario, adquiriera un estatuto público y pueda dialogar y debatir con otras formas de saber que están legitimadas en el campo pedagógico. Es decir, como una vía para erigir a nuestros profesores y nuestras profesoras en investigadores de la práctica pedagógica y como una voz habilitada, junto con otras, sin descartar otras, en una conver-

sación, en un diálogo de saberes para tratar de resolver los problemas que ni la especialización científica, ni los docentes con su saber práctico, logramos resolver hasta ahora.

Entrar en conversación con otras formas de saber tal vez nos dé la oportunidad de producir un saber que ninguno por separado podía producir, antes de entrar en esa conversación. El valor de la conversación como construcción de saber está en la base misma de esta concepción, que trata de erigir la narrativa pedagógica como una vía, por un lado, para la investigación pedagógica de la praxis, pero al mismo tiempo para contribuir a la investigación pedagógica y la investigación educativa en general, a la creación o construcción de saber pedagógico a partir de la experiencia, más precisamente, a partir del saber de la experiencia.

La vía narrativa nos permitiría estar transformando ese saber de la praxis en un saber pedagógico público, de circulación pública. Ahora sí aparece con nitidez la serie que elegimos para darle título a mi conferencia-clase: pedagogía, narrativa y experiencia. Indagando estas distintas dimensiones tal vez podamos aproximarnos a esta concepción de la narrativa de experiencia como investigación pedagógica, como investigación que produce o crea saber pedagógico. Al mismo tiempo, nos permitiría armar algo así como una cartografía, una carto-narrativa del campo pedagógico y de nuevos movimientos en él que se apoyan en la narrativa y en la producción discursiva de los docentes como forma de revitalizar la pedagogía o, como dicen algunos, de recuperar la pedagogía como forma de saber legítima, habida cuenta de que fue muchas veces desplazada hacia los bordes de la consideración pública y de la discusión especializada. En este dislocamiento, se desplazaron también los docentes como sujeto de pedagogía a un lugar marginal dentro del debate educativo.

Pedagogía

Me parece no solamente importante en términos epistemológicos y en términos de investigación educativa, sino también en términos político-pedagógicos, es decir, explorar a través de qué estrategias podemos recuperar junto con la pedagogía las palabras, la sabiduría y las experiencias de los docentes. Pedagogía, pero desde una perspectiva o un enfoque particular, no tanto pensando a la pedagogía como un capítulo

díscolo de las ciencias de la educación a la manera francesa (que piensa en la pedagogía como UNA de las ciencias de la educación); no tan solo pensar la pedagogía como la ciencia de la educación a la manera alemana (que sostiene que la pedagogía es LA ciencia de la educación), sino tratando de eludir esta discusión, a mi juicio bizantina, acerca de lo que es o no la pedagogía. No resulta paradójal plantear esto en unas jornadas científicas, en la medida en que tal vez lo que podamos hacer a través de esta consideración de la pedagogía es repensar qué sabemos como ciencia, a qué denominamos ciencia, sobre todo teniendo en cuenta los cimbronazos que el conocimiento científico internamente, pero también externamente, viene sufriendo en los últimos tiempos. Una serie de giros y virajes epistemológicos también ponen en cuestión las formas consagradas de concebir a la ciencia.

Prefiero pensar a la pedagogía, a las pedagogías, desde el Sur. Algunos hablan de las pedagogías del Sur basados en las epistemologías del Sur que los estudios decoloniales vienen delineando; esta idea de pensar al sur no solamente como una posición geográfica, no tan solo como una localización geopolítica, sino también como una posición epistémica: ubicarse desde el Sur Global para pensar, sentir y recrear el mundo. Algunos, como Boaventura de Sousa Santos, hablan del Sur como metáfora del sufrimiento humano de aquellos que padecemos relaciones de dominación, de subordinación, de explotación, de opresión, como un punto de vista epistémico para mirar y renombrar el mundo, como perspectiva de saber que las miradas más coloniales no ofrecen. Los aportes de los estudios descoloniales son fundamentales para profundizar esta perspectiva epistemológica otra o epistemo-política otra. Epistemo-política, porque no desprende la consideración acerca del saber legítimo respecto de las relaciones de poder: toda operación de saber presupone una relación de saber y viceversa. También los aportes desde otras perspectivas, sobre todo de las perspectivas críticas luego de los giros epistemológicos de este siglo: del giro decolonial, del giro poscualitativo, del giro afectivo. También para diferenciarlas en esta obsesión occidental moderna de legitimar el conocimiento tan solo por nominarlo como científico, e invertir un poco esta realidad planteando la posibilidad de lo que algunos llaman “pluralidad epistémica”, es decir, la posibilidad de concebir y de reconocer distintas experiencias, distintos sujetos y distintos

saberes que, a partir de esta indolencia, de esta “racionalidad indolente” de la ciencia moderna, son desperdiciados. ¿Cómo podemos aprovechar todo ese saber, toda esa experiencia, toda esa sabiduría, para mejorar el mundo y para poder imaginar el mundo y otra escuela de otra manera? Y para dejar atrás las miradas tecnocráticas, de ingeniería social, que muchas veces condenan a la pedagogía a un lugar meramente prescriptivo o a la inerte especulación metafísica. Estas ideas de las pedagogías del sur y de las epistemologías del sur, que prefiero llamar con Luis Porta “pedagogías vitales”, nos permiten abandonar esas restricciones que la discusión epistemológica occidental nos propone para plantearlo, en todo caso, como formas históricas y socialmente construidas de justicia epistémica, y de reconocer otras formas de saber que podrían estar suplementando, complementando o entrando en diálogo, en ecología, con lo que se conoce convencionalmente como conocimiento científico, saber experto.

La idea de revitalizar a la pedagogía para tratarla como una pedagogía encarnada, como una pedagogía que tiene que ver con los territorios y que tiene que ver necesariamente con un saber situado, local, singular, como una forma de conocimiento local, diría Clifford Geertz, pero que tiene capacidad para discutir principios generales, principios universales, así como hace la antropología. La antropología también produce un conocimiento local, sin embargo, a través de ese conocimiento local está generando un conocimiento acerca de los seres humanos, la cultura en general. “Pinta tu aldea y pintarás el mundo” decía el poeta, y traía esta idea de un conocimiento vital que dé cuenta de la experiencia viva, de la vida cotidiana, que permita apropiarnos de la experiencia y no solamente de las prácticas, de aquello que tiene de singular la experiencia, de único e irreplicable, para poder ponerlo en tensión con el conocimiento público.

Con esta idea de *pedagogía*, en principio, estaríamos trabajando en la serie anunciada. Una pedagogía, si quieren, “indisciplinada”, o una pedagogía que algunos definen más moderadamente como transdisciplinaria, es decir, que se construye en el espacio “entre” las disciplinas, y que no se ajusta a las restricciones y límites que dictan las reglas de composición de los campos disciplinarios, del conocimiento disciplinado. Este lugar transdisciplinario e indisciplinado no lo ocupa solamente la pedagogía, hay muchas otras formas de saber, por ejemplo, la biotecnología, que se

plantean en este lugar “entre” porque no soportarían los criterios de validación de un campo disciplinario en particular. Exige la producción y elaboración de criterios específicos para la valoración de esa forma de saber. Eso es solo posible en la medida en que trascendamos los límites de las disciplinas para producir saber; no para ignorar el conocimiento disciplinado sino más bien para poder establecer con él conversaciones productivas, producción de saber que no teníamos antes. La sociología de la educación, la política de la educación, la historia de la educación, más allá de sus innegables aportes, no agotan el conocimiento del acto pedagógico. Algunas inclusive vienen discutiendo también a esta hiperespecialización de las ciencias de la educación en la medida en que fragmenta su “objeto de estudio” a través de miradas especializadas y quita la posibilidad de mirar el acto educativo, la experiencia educativa, de una manera integral, compleja, completa. Esto es lo que estaría habilitando la pedagogía a partir de indagar la experiencia de la praxis, de investigar el acontecimiento pedagógico que algunos, como Meirieu, llaman acto pedagógico.

Narrativa

Pasamos rápidamente a *narrativa*, pero fundamentalmente a partir de los aportes de lo que se llamó “giro narrativo”, un epílogo o capítulo final de lo que se llamó giro interpretativo ¿Qué es esto? un viraje en la forma de concebir las ciencias sociales. Algunos lo llaman “giro interpretativo”, otros lo llaman “giro hermenéutico”; es el pasaje de la pretensión explicativa de las ciencias sociales al despliegue de su capacidad interpretativa: de la explicación a la interpretación. Anthony Giddens nos dice, apoyándose en Ricoeur, en filosofías como la de Hans-Georg Gadamer, en la hermenéutica y en otros desarrollos como el análisis del lenguaje, los juegos del lenguaje y toda esa producción, que en realidad la tarea del científico social no es la de explicar el mundo como lo explica el biólogo, el físico, el geólogo, porque lo que hace el científico social es dar cuenta de un mundo social inundado de significaciones, un territorio ya interpretado por sus habitantes. El mundo social está significado, llegamos al mundo y es un mundo que ya está interpretado y esas interpretaciones son construcciones humanas históricamente sedimentadas. Según Giddens, hay que pensar al científico social en general, al investigador de las cuestiones sociales, como un intérprete de interpretaciones. El mundo está ya está interpretado por los

seres humanos que lo viven, hacen y nombran; lo que hace el científico social en una “doble hermenéutica” es interpretar las interpretaciones que usamos los sujetos para darle sentido, orientarnos y obrar en el mundo social.

Este viraje fue fundamental, sobre todo para la antropología. Permitted que la antropología se desplegara, saliera de ciertas restricciones metodológicas más funcionalistas: ya el antropólogo no tendría que explicar por qué los nativos hacen las cosas, ciertas cosas, sino que tendría que encontrar el sentido, el significado situado, que le otorgan los habitantes de las culturas nativas a lo que hacen.

Este viraje también llegó al campo de la educación, donde la narrativa encuentra muchísimas potencialidades para dar cuenta de ese mundo interpretado y para re-interpretar el mundo de la transmisión y recreación cultural, la formación de los sujetos, la acogida hospitalaria a los nuevos. En este movimiento epistemológico, se incorporan además elementos de las humanidades, de la crítica literaria y del arte en la investigación social. Las ciencias sociales ya no utilizan solamente metáforas y analogías de la tecnología y las “ciencias duras”, como lo hace, por ejemplo, la teoría del campo de Bourdieu, que alude el campo de fuerzas de la física como modelo; sino más bien, cada vez más, a metáforas y analogías de la literatura y las humanidades. Clifford Geertz en un artículo fantástico que se llama “*Géneros confusos*” (2009), muestra cómo el desarrollo del lenguaje de las ciencias sociales se va apropiando de metáforas propias del campo de las humanidades: en Erving Goffman, la analogía de juego; en cierta antropología, la metáfora productiva del drama, que utiliza nuevas categorías y analizadores como teatro, escenario, guion, personajes; o el mismo Paul Ricoeur, con la metáfora del texto y la propuesta metodológica de leer/interpretar al mundo social como texto. Son todas metáforas o analogías provenientes de las humanidades habilitadas a partir de ese viraje epistemológico en la forma de concebir a las ciencias sociales, las que nos abren la posibilidad de pensar a la investigación cualitativa e interpretativa como una forma legítima de producción de saber a través de la vía narrativa, biográfica, y autobiográfica. Con el giro narrativo y el giro interpretativo se incorpora activamente a la narrativa en las distintas disciplinas de las ciencias sociales, y también en el campo de la pedagogía,

como una vía para acceder sensiblemente, sutilmente a esas minucias, a esos detalles, a esas singularidades, peculiaridades, de la vida cotidiana, del encuentro humano, como lo es el encuentro educativo.

La vía narrativa abre también la posibilidad de llevar los aportes de la investigación narrativa y autobiográfica al campo de estudios de la educación, al campo de la investigación educativa, profundizando la capacidad de comprensión y de interpretación de sus abordajes metodológicos. Al igual que en el caso de la educación, hay también un uso instrumental y técnico de la narrativa en las distintas disciplinas de las ciencias sociales. Por ejemplo, la antropología utiliza muchísimas narrativas, pero como un recurso dentro de un aparato metodológico antropológico, etnográfico. Bolívar, en su artículo “¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación” (2002) plantea la posibilidad de pensar a la investigación narrativa a partir de reglas metodológicas propias, específicas, irreducibles a las metodologías del campo disciplinar. Ya está planteando en el 2002, el carácter transdisciplinario o indisciplinado de la investigación narrativa. Para que su uso no sea tan solo instrumental, debe generar en el investigador y posicionarlo frente a la experiencia de investigar desde otra sensibilidad estética, poética, ética, política, metodológica y ontológica, es decir, una nueva posición de investigación no tan ajustada al método racional, sino más bien a una búsqueda indicial, como diría Carlos Ginzburg, una búsqueda que tiene que ver con la posibilidad de indagar en el territorio y de rediseñar permanentemente la investigación a partir de las huellas y pistas halladas mientras se lo transita y habita. Esta idea de “seguir pistas” que la interpretación narrativa nos permite, exige una posición ética diferente del investigador, que ya no considera a su entrevistado como a un objeto, sino más bien como un otro sujeto que participa de la investigación y que, de alguna manera, es su coautor. Inclusive, la investigación narrativa más radicalizada plantea una relación de yo-tú que, de manera dialógica y alternada, implica la afectación del sujeto con las circunstancias de investigación, a diferencia de la investigación positivista tradicional que presupone la mínima implicancia del investigador en las circunstancias de la investigación.

Escuchábamos decir en algún momento, seguimos escuchando: “no podés investigar en el mismo lugar donde trabajás porque estás muy implicado.

Tenés que ir a otro lugar a investigar”. La investigación narrativa habilita que uno, una, pueda investigar el lugar que habita, y no dejar a otros que sean tan solo ellos los que interpreten el mundo que vivimos, sin poder decir de manera autorizada nuestra propia palabra. Vienen otros a decir y a decirnos cuáles son los sentidos que le otorgamos a nuestra práctica. Está muy bien, es un significativo aporte hacer investigaciones etnográficas en el campo de la educación, todo ese saber nos puede ayudar a pensar mejor lo que hacemos y el mundo escolar. Sería fantástico hacer también investigaciones narrativas y pedagógicas en el campo de la antropología para poder poner nuestra palabra acerca de los procesos de transmisión cultural que se llevan a cabo en ese espacio tiempo, para ver si juntos podemos comprender mejor el mundo de la pedagogía, el mundo escolar, pero también el mundo antropológico.

¿Qué implica esta idea? Implica una nueva sensibilidad estética, tener capacidad de poder percibir esas cuestiones que la narrativa nos ayuda recuperar del olvido y la invisibilidad, a dar cuenta de eso que en otros campos no adquiere ningún sentido pero que en el nuestro tiene una vitalidad fundamental. Por eso, junto con las pedagogías vitales, a la hora de definir el acto pedagógico, aquello que las disciplinas científicas dejaron en los bordes, lo ponemos en el centro para poder comprender mejor, para poder orientarnos mejor en el mundo. Y lo podemos poner en el centro porque somos nosotros, nosotras, las que habitamos ese mundo, los que interpretamos ese mundo, los que estamos inquietos por reinterpretarlo. Esto no quiere decir que la implicancia no deba ser trabajada, reflexionada, pero se comienza con la implicancia, se trabaja, se investiga el lugar que se habita. Por eso, la narrativa (auto)biográfica nos ofrece no solamente recursos sino puntos de vista, enfoques, formas de racionalidad estética a la hora de comprender nuestro mundo y construir saber público a partir de ese conocimiento íntimo.

Me parece importante esta distinción entre un “uso intensivo de las narrativas biográficas” respecto del desarrollo de un “enfoque específicamente biográfico narrativo”, porque es lo que permite emparejar a narrativa y pedagogía en este sentido: tanto a la narrativa como a la pedagogía las pensamos transdisciplinariamente, en una búsqueda permanente de criterios que validan esas formas de saber y que permiten

pensar a la investigación pedagógica como una alternativa, como una vía para la investigación de la experiencia educativa, para la investigación de la experiencia de la praxis educativa.

Experiencia

Quiero establecer una distinción entre práctica y *experiencia*, para acercarnos así al tercer componente de esta serie que les proponía explorar, que fue definida muy sintética y poéticamente por Jorge Larrosa y José Contreras: pensar la experiencia como aquello que nos pasa con lo que pasa, aquello que nos toca, nos conmueve. Como dice Jorge en *Investigar la experiencia educativa*, aquello que nos transforma, aquello que produce un acontecimiento en nuestra vida, dentro de los sucesos de nuestro devenir, aquello que nos pega, que nos sacude, que nos hace reflexionar acerca de toda nuestra vida. La experiencia es lo que alumbra el acontecimiento, en este caso pedagógico. Es decir, que sin experiencia no hay acontecimiento, entendiéndolo junto con Alain Badiou o Michel Foucault, como una inversión en una relación de saber-poder. Por ejemplo, una voz que no venía siendo dicha o, mejor, una voz que venía siendo hablada por otros, se pronuncia invirtiendo, desde este paso del silencio al decir, una relación de poder que la silenciaba.

Vivimos en un mundo de prácticas en donde puede no haber experiencia en el sentido de esta apropiación particular, única, irrepetible, del acontecimiento. Por ejemplo, acá estamos sosteniendo una práctica, una práctica de una conferencia-clase. Todos ustedes están teniendo esta práctica, pero tal vez algunos, solo algunos, tengan una experiencia, si acaso lo que hablamos provoca un sacudón que les permita ser diferentes. Todos tenemos la misma práctica, pero la experiencia que tenemos es singular, única e irrepetible, aun cuando sea colectiva. Fíjense qué interesante esta cualidad de la experiencia: es siempre singular y al mismo tiempo colectiva. Hay una apropiación singular de un yo o un nosotros, de un sujeto individual o colectivo. Al mismo tiempo, las narrativas dan cuenta de experiencias junto con otros, nunca se sostienen solas; inclusive la experiencia de la reflexión es la de uno con otro, que es sí mismo. Esto es muy importante, ya lo planteaba Paul Ricoeur: la identidad *idem* y la identidad *ipse*, este desdoblamiento del sujeto que en la narrativa autobiográfica

está muy vigente. Cuando uno escribe un relato de experiencia ese uno se desvanece porque es al mismo tiempo personaje de la historia, muchas veces protagonista; es también el narrador, el que cuenta la historia, que no necesariamente es el personaje; y es también el autor de ese texto. Por eso pronunciar “yo” o “nosotros” en el marco de la investigación narrativa y de estas pedagogías vitales no es tan sencillo. Implica una indagación de sí. Algo que usamos tan habitualmente como decir yo, en el campo de la investigación narrativa se problematiza.

Lo que quiero explorar es la diferencia entre práctica y experiencia. Por eso, a mí me gusta diferenciar la documentación narrativa de experiencias pedagógicas de la sistematización de prácticas. Las prácticas sí pueden ser capturadas por categorías externas que definen y que permiten poner a esa práctica en un sistema, para explicarla, para aventurar una explicación. La experiencia es bastante díscola al respecto de los sistemas en la medida en que da cuenta de singularidades. Si metemos en un sistema a una experiencia le sacamos lo que tiene de peculiar, que es ser única e irrepetible. Desde mi perspectiva, sí se pueden sistematizar relatos de experiencia, pero no experiencias; la experiencia sólo es aprehensible o re-construible a través del relato. Algunos dicen que el relato constituye la experiencia, que no hay experiencia antes de que la relatemos; hay otros que plantean que no, que hay una experiencia muda. Hay un libro fantástico de Giorgio Agamben, que se llama *Infancia e historia* (1979), en el que escribe sobre esta tensión, sobre la posibilidad de la “infancia del hombre”, de si es posible pensar la experiencia humana sin palabras.

La experiencia habilita el misterio a través de la intriga del relato, mientras que la práctica no tiene ningún misterio, justamente por eso es práctica, porque es posible sistematizarla, es posible categorizarla, es posible incluirla dentro un sistema en el que adquiere sentido. Me parecen muy importantes los estudios que sistematizan prácticas, pero prefiero diferenciarlas de aquellos que ahondan en la profundidad y en la singularidad de los relatos y que postulan la imposibilidad de capturar la experiencia con ningún sistema. Capturar la experiencia con un sistema implica privarla de aquello que tiene de misterioso, de maravilloso. Sí se pueden sistematizar relatos, de hecho, me parece que sería muy interesante hacerlo en la medida en que permitiría tener acceso al mundo ya interpretado, porque

también sistematizar relatos implica un acto de interpretación de los textos a partir de las peculiaridades que manifiestan.

Sabemos de la relación estructural, de la inherencia entre experiencia humana y narrativa, sea desde el estructuralismo, por ejemplo, de Roland Barthes, o de la hermenéutica crítica de Paul Ricoeur (para poner dos posiciones que, solo en principio, aparecen como antagónicas en el debate acerca de la narrativa). En ambos casos identifican narrativa con experiencia. Inclusive Paul Ricoeur plantea la ligazón entre la experiencia humana del tiempo y la narrativa como forma de vehicularla, como vía. En la sistematización de prácticas estaríamos también perdiendo el tiempo narrativo, la construcción humana del tiempo, o la construcción pedagógica del tiempo, justamente porque la narrativa lo que permite es derramar la vida en el tiempo y la construcción no solamente de una identidad narrativa sino también de un tiempo narrativo, un tiempo que se plasma y realiza en relato. Los relatos de pandemia nos muestran, por ejemplo, no solamente la nueva forma del uso del tiempo en la excepción pandémica, sino las formas convencionales, naturalizadas, automatizadas, deterministas, poco discutidas, que son asignadas al tiempo en términos educativos. Esta concepción de un tiempo único, lineal, productivo, evolutivo, que fundamenta la planificación, el currículum, la evaluación, se puso en tensión con los relatos pedagógicos de pandemia que muestran, nos dejan leer, tiempos múltiples, tiempos escamados, tiempos superpuestos, tiempos circulares, otros tiempos que entraron a la escuela justamente a partir de la flexibilización de las regulaciones y de la excepcionalidad de las cursadas, tiempos milenarios, tiempos cósmicos que entran en los relatos para resignificar la experiencia escolar.

Recuerdo algunos relatos de experiencia que estuvimos trabajando en Salta, en educación intercultural bilingüe, durante la pandemia. Justamente a partir de la flexibilización de los límites de la escuela por la situación excepcional, se colaron en la reconstrucción narrativa de la experiencia una manta ancestral e historias movidas por tiempos-otros en las prácticas en primera lengua wichi en Misión chaqueña. En esa experiencia lograron entrar otros tiempos que ponían en tensión el tiempo de la planificación, el tiempo del currículum, el tiempo de la evaluación, el calendario escolar, que presupone un tiempo occidental, lineal, progresivo

y productivo, porque es un tiempo que se piensa para el logro del objetivo claramente delimitado. No voy a discutir con eso toda la parafernalia temporal e instrumental de la educación, pero sí nos permite mirarlos de otra forma, nos permite desnaturalizarlos, nos permite pensar de otra manera, con otra sensibilidad estética, ética, política y metodológica, las realidades educativas.

Visibilizar lo invisibilizado

Volviendo a nuestra serie, también podemos pensar a esta idea de la pedagogía como resultado de un movimiento intelectual y político a ambos lados del Atlántico, que se desarrolla tanto en Europa como en América Latina. Voy a hacer un pequeño recorrido para mostrar que al menos no estoy tan solo, que hay otros que vienen pensando en estas cuestiones, con resoluciones diversas. También lo haré para inscribir las narrativas pedagógicas dentro de una tradición pedagógica, dentro de un conjunto de debates que se vienen llevando no solamente y por capricho en Argentina o en la Universidad de Buenos Aires o en Jujuy. En realidad, muchos otros también vienen pensando en esta idea de recuperar la pedagogía como forma de saber legítima, valiosa.

Philippe Meirieu escribe un libro que se llama, precisamente, *Recuperar la pedagogía* (Paidós, 2016). Es muy interesante que los franceses planteen esto porque muchos de ellos decretaron la muerte de la pedagogía en la década del '80 y del '90. Parece que ha resucitado la pedagogía en el sentido de atender lo que Philippe Meirieu llama banalización del discurso pedagógico, fundamentalmente de la mano de las versiones más tecnocráticas y esa fuerza colonial de la retórica del marketing, de la lengua de las empresas dentro del lenguaje educativo. Jorge Larrosa, Fernando Bárcena, Carlos Skliar proponen desde hace algunos años la idea de que la lengua de la educación se ha tornado impronunciable para los docentes. El lenguaje que disponemos nos impide hablar entre nosotros acerca de nuestros asuntos, de lo que hacemos en las escuelas, porque ese lenguaje está penetrado por esta visión ingenieril de la pedagogía. También advierten sobre una cierta mácula redentora del discurso crítico que también ha tornado impronunciable esa lengua para los docentes. Las versiones tecnocráticas porque inhiben la voz docente y las versiones

críticas, redentoras, porque plantean una emancipación fácil, que carga de responsabilidad al docente respecto de tareas tan difíciles e improbables, y que lo colocan paradójicamente en el lugar de la impotencia o de la imposibilidad de conversar con otros profesores acerca de las minucias, los detalles, muchas veces soslayados también por esos discursos. ¿Qué dice Philippe Meirieu al respecto? Hay que recuperar la pedagogía releendo los clásicos, sobre todo los autores y autoras de la escuela nueva.

En América Latina hay un capítulo de esta propuesta de recuperación de clásicos, desdeñados y olvidados: relecturas de Paulo Freire, relecturas de Simón Rodríguez, la reemergencia del maestro Luis Iglesias o de las hermanas Cosettini. Una búsqueda en clásicos o de nuevos o de tapados de la pedagogía para encontrar una lengua que nos permita conversar entre profesores sobre nuestros asuntos de oficio. En Santa Fe, el sindicato docente AMSAFE ha hecho y curado una magnífica colección de biografías de maestros y maestras santafesinos a través de la historia de vida, de la indagación biográfica, que recupera y reconstruye sus obras. Es muy interesante también el trabajo que realizó Adriana Puiggrós con APPEAL, recuperando para la historia de la educación y la memoria experiencias y alternativas pedagógicas invisibilizadas por la lógica tecnocrática y productivista. En la Universidad de Chile, Leonora Reyes reconstruye experiencias pedagógicas colectivas muy valiosas y disruptivas que el lenguaje de la reforma tecnocrática de Pinochet invisibilizó. Reyes utiliza recursos de la historia de la educación para construir memoria pedagógica, es decir, una forma de saber que se valida en el campo pedagógico y no en el campo de la historia ¿Cómo podemos recuperar relatos de experiencias para generar una memoria pedagógica de la escuela, con esta idea de visibilizar lo invisibilizado?

Por su parte, Larrosa, Bárcena y Skliar, involucrados en escribir “elogios” a la escuela, el profesor y la tarea, plantean que hay que buscar este nuevo lenguaje, esta nueva sensibilidad, esta nueva estética, en las porosas fronteras entre la pedagogía, la literatura, la filosofía, el cine y las artes. Explorando esa intersección inestable tal vez podamos reescribir o reelaborar lo que Larrosa llama la “prosa del profesor”: la posibilidad de narrar, de contar con palabras propias, lo que acontece, lo que le sucede con lo que acontece, para poder conversar con otros maestros y profesores

y sus prosas acerca del mundo escolar vivido y mapeado por relatos. José Contreras, desde España también, propone narrativizar la pedagogía. Encuentra en la narrativa una vía para este proceso de vitalización de la pedagogía como forma de saber y la construcción de lo que él llama una “pedagogía de la experiencia”, que ponga en el centro de la escena aquello que le sucede y acontece a los que hacen el acto educativo. Advierte sobre la idea de que la pedagogía no se refiere tan solo a la enseñanza, como un capítulo, como un prólogo, un preámbulo de la didáctica, sino que se ocupa más bien de los procesos de transmisión y recreación cultural, de la formación de los sujetos y, agrega, de la acogida amorosa, del recibimiento hospitalario, de la bienvenida maravillada al mundo a los nuevos. ¿Qué hace un maestro?: no solo enseña, también recibe por el mundo a los nuevos para mostrarles las maravillas del mundo, las maravillas como aquello que vale la pena ser admirado, que vale la pena detenerse para mirar. Piensan en la escuela justamente como *scholé*, como ese espacio que prepara y habilita un reparo, una bienvenida para los nuevos; separada del mundo, para mostrarles el mundo con admiración. Ignacio Rivas Flores y Analía Leite, en la Universidad de Málaga, plantean esta vía de recuperación y de revitalización de la pedagogía en la propuesta de investigar el mundo escolar junto con los docentes. Advierten sobre la necesidad de que esa nueva pedagogía, esta otra pedagogía vital, narrativa, de la experiencia, habilite la palabra y las historias de los docentes y los involucre a través de ellas en procesos de investigación junto con investigadores educativos. “Investigar pedagógicamente es investigar con otros, es investigar en colegialidad”, es decir, la comprensión del mundo pedagógico no puede ser atribuida a un solo especialista o a un solo investigador, sino a una comunidad de interpretación.

De este lado del Atlántico se continúa este movimiento heterogéneo, diverso y plural que piensa la pedagogía, la narrativa y la experiencia en sintonía, en serie. En Colombia, desde la década del '80, el grupo de pedagogos de Historia de la Práctica, desde la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica Nacional, fundamentalmente, también trae al debate la necesidad de reconceptualizar el campo de la pedagogía, de generar nuevas bases epistemológicas para despojar a la pedagogía del carácter instrumental que le fue atribuido por los procesos de reforma tecnocráticos, tecnicistas, de los estados latinoamericanos. Hay que en-

contrar nuevos conceptos que nos permitan alejarnos de estas perspectivas y construir nuevos conceptos para la educación. Olga Zuluaga, Alberto Echeverri, Humberto Quinceno, Alejandro Álvarez, Alberto Martínez Boom, entre otros, plantean esta exploración del horizonte conceptual y discursivo de la educación y lo desarrollan en una revista emblemática que se llama *Pedagogía y Educación*. En forma paralela, en la década del 80, hubo en Colombia un movimiento social y pedagógico, el Movimiento Pedagógico Nacional, que logró incidir en las bases constitucionales de Colombia y en la Ley Orgánica de Educación de ese país; un movimiento que conjuntó a intelectuales, investigadores, pedagogos, maestros, sindicatos, administraciones educativas, y que celebraba la figura del maestro y de la maestra como productor de saber pedagógico, y no tan solo como recontextualizador de saberes especializados producidos por especialistas en el “campo intelectual de la educación”. Ya planteaba la idea de que el docente debía dejar de ser de objeto de intervenciones curriculares para convertirse en un sujeto del currículum; debía dejar de ser el objeto de investigaciones para convertirse en un sujeto de investigación y un sujeto de pedagogía a partir de esta intervención en el campo de la producción de saber; debía dejar ser objeto de formación para convertirse en un sujeto de su propia formación, de una formación colectiva. Fue muy importante este movimiento porque inspiró a todo el movimiento pedagógico latinoamericano, que tiene ramificaciones y derivas importantes, significativas, pero poco visibles. Por ejemplo, la instancia de encuentro y conversación a través de la *Red Iberoamericana de Docentes que Hacen Investigación desde la Escuela* (Red DHIE), en donde los docentes investigadores intercambian sus producciones, muchas de ellas elaboradas de forma narrativa.

También en Brasil esta idea de vitalizar la pedagogía cobra vigencia a través de la relectura de la obra de Paulo Freire, que no se limita tan solo a la *Pedagogía del oprimido*, sino también a otros desarrollos que surgen también de su praxis pedagógica, de la indagación de su praxis pedagógica. Es notable ver cómo, en este movimiento reflexivo, Freire va incorporando a su producción la vía narrativa a través de cartas, relatos de experiencia e historias autobiográficas, para dar cuenta de su propia experiencia pedagógica y para producir el saber pedagógico público que tanto conocemos o decimos conocer. En Argentina también este movi-

miento de recuperación de la pedagogía fue muy fuerte. Autores como Flavia Terigi, Gabriela Diker, Mariano Narodowski, Andrea Alliaud, Estanislao Antelo, Miriam Southwell empezaron a habitar y transitar el territorio de la pedagogía y a pensar la pedagogía como una forma de saber legítimo. Las producciones de Andrea Alliaud sobre las obras pedagógicas y los maestros artesanos, con Antelo, o los trabajos de Miriam Southwell sobre la posición docente, son solo ejemplos de esa producción, esto es, de investigaciones específicamente pedagógicas que se informan y alimentan con las ciencias de la educación, pero que no se reducen a ellas, y que producen un saber otro muy sensible sobre el mundo escolar.

Más allá de esta producción académica y universitaria, el espíritu movimientista de la pedagogía del que hablaba antes también arraigó en Argentina. En nuestro país, desde hace veinte años, el Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores que hacen investigación desde la Escuela se enreda con la Red Iberoamericana y, a su vez, enreda a más de diez redes nacionales de docentes investigadores. Desde esos nodos, promueve la investigación desde la escuela por parte de docentes a través de la vía narrativa y otras estrategias: la sistematización de prácticas, la investigación acción participativa, la investigación etnográfica y auto-etnográfica. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, en la que participo desde mi Facultad, forma parte del Colectivo Argentino. Y si bien este movimiento en red no se limita a explorar la vía narrativa de la investigación pedagógica, ofrece la posibilidad de pensar junto con otros al docente como investigador y de discutir con ellos la idea de que la narrativa colabora a que el docente, sin dejar de ser docente, pueda investigar su práctica o, mejor, su experiencia pedagógica. Que pueda investigar su práctica y su experiencia, sin pedirle que se convierta en un etnógrafo o en un sociólogo o en un historiador de la educación, que se ajuste a las reglas restrictivas y excluyentes de esos marcos teóricos y metodológicos. Que podamos defender formas propias de investigar.

La vía narrativa de la investigación pedagógica situada ofrece esa posibilidad porque de lo que se trata no es tan solo narrar la experiencia, o de narrar para reflexionar sobre la práctica, sino de indagar la experiencia, el saber de experiencia y el lenguaje de la experiencia mientras se narra, mientras se deconstruye y reconstruye la experiencia, el saber de expe-

riencia y el lenguaje de la experiencia. Es importante ir más allá de la idea de las narrativas autobiográficas o de experiencias como recurso didáctico para la reflexión, y avanzar con la idea de la narrativa como una oportunidad para indagar la experiencia, para construir saber pedagógico y para constituir comunidades de interpretación pedagógica. Inclusive en la formación inicial de los docentes, sacar a la narrativa de ese uso exclusivamente orientado a la reflexión de la práctica y reorientarla hacia la indagación colaborativa, entre docentes y estudiantes, de los dispositivos y experiencias de formación en el campo de la práctica profesional. En ese marco, por ejemplo, yo le preguntaría a los profesores que implementan recursos metodológicos narrativos y autobiográficos en sus prácticas si ellos hicieron también y dieron a leer narrativas autobiográficas sobre sus propias prácticas. Yo creo que se empieza por ahí, por compartir escrituras, lecturas, conversaciones, en una relación de horizontalidad, que no quiere decir de simetría, en un marco de confesiones pedagógicas en el que se van a contar, en confianza, no solamente aventuras sino también desventuras, historias que van a mostrar, también, cómo el profesor duda, se interroga, y a pesar de eso sigue siendo profesor, o justamente por eso es profesor. Entonces me parece muy importante involucrarnos activamente como docentes y como estudiantes en esta “fusión de horizontes” que plantea la conversación en torno de narrativas. La idea de horizontes que se fusionan, se conjuntan o se aproximan me parece que es muy interesante como marco de comunicación, intercambio y conversación en el territorio de la investigación pedagógica: no se trata de igualarnos o espejarnos en una relación de simetría, sino de conjuntar o fusionar nuestros horizontes de expectativas, de deseos, de inquietudes de conocimiento, para que podamos construir juntos un horizonte común, un mirar juntos al horizonte fusionado, aunque estemos en posiciones diferentes y le atribuyamos e interpretemos cosas diferentes. Esto es lo que permite la conversación y el involucramiento de todos en el proceso de investigación-formación.

Como vemos, el movimiento intelectual y político de revitalización de la pedagogía es bastante difuso, todavía incipiente, poco visible, emergente, a cartografiar. Es rizomático, vibrante, plural, se expresa en lo múltiple, no se ocupa de proclamas y declaraciones, o por la pureza doctrinaria, sino que se actualiza en torno de singularidades que conversan. A pesar de las diferencias evidentes, sus distintas expresiones y derivas tienen algunas

cuestiones en común, puntos de convergencia que hacen posible la conversación, o el trazado de una tradición de lecturas. Una de esas cuestiones es entender a la pedagogía no como una disciplina científica convencional, o dentro de la cuadrícula estabilizada de la disciplina científica, sino más bien discutir y argumentar su eventual cientificidad a través de otros criterios y valores. Los que convergen en esta corriente de pensamiento en movimiento, imaginan a la pedagogía como un territorio de saber, experiencia, praxis, discurso y subjetivación. Como territorio de saber, en la medida que reivindican la especificidad e irreductibilidad epistemológica, metodológica, estética, ontológica y poética del saber pedagógico, su carácter público, y su vinculación y distinción respecto del saber de experiencia o saber práctico profesional, del cual deriva, emerge. Como un campo de praxis, porque visualizan a la praxis pedagógica, o a la acción pedagógica, como una actividad que se justifica en sí misma mediante su realización, y no por lo que “produce” o su producto. La praxis pedagógica no es productiva en ese sentido. Siempre está informada en y mediada por reflexiones éticas y comprensiones situacionales. Y su valor radica en hacerse, en su realización. Desde esta perspectiva pragmática de la pedagogía, no podemos reducir la reflexión sobre la praxis pedagógica a lo que produce y a su dimensión técnica, sino a lo que media y a “lo que acontece” en su devenir como experiencia.

También, entonces, siguiendo a este movimiento, podemos pensar a la pedagogía como territorio de experiencia, porque no solamente se practica, sino que pasa algo vital, humano, con aquello que se hace. Para que haya educación, dice Contreras, para que se realice la transmisión cultural, la formación de los sujetos y la acogida amorosa de los nuevos, tiene que acontecer algo, tiene que sacudir a quienes participan, tiene que provocar nuevas posiciones de sujeto, nuevas derivas subjetivas, transformar, conmover, inquietar, movilizar, y no solo instruirlos en competencias o automatizarlos en procedimientos. Inmediatamente, podemos pensarla como un campo de discurso, en la medida en que genera posiciones de enunciación y de recepción para los sujetos pedagógicos, lo vinculan con lo dicho tanto como quien pronuncia o escribe como como quien escucha o lee. Generalmente los docentes fuimos localizados en el lugar de la recepción. Mario Díaz, un epistemólogo y pedagogo colombiano muy bueno, en su artículo "Aproximaciones al campo intelectual de la

educación" (1995), planteaba una relación estructural entre *el campo intelectual* de la educación, habitado por los investigadores que producen el saber científico de y para la educación, y *el campo pedagógico*, entendiéndolo como campo de recontextualización de los saberes producidos por el campo de investigación educativa. De esta manera, ratificaba y estabilizaba una posición de recepción y tan solo de adaptación al contexto por parte de los docentes, habitantes condenados a repetir conocimientos de otros. Paralelamente a que se publicaba ese trabajo, el Movimiento Pedagógico Colombiano salía a las calles a instalar en el debate educativo la posición pedagógica, política y social que sostiene que los docentes producen saber pedagógico en sus territorios de práctica, y denunciaba que ese saber específico y local era ignorado por efecto de determinados dispositivos y relaciones de poder y de saber. Por eso, finalmente, también podemos repensar, junto a este movimiento, a la pedagogía como un territorio de subjetivación, como una particular configuración de espacio, tiempo y relaciones de saber, poder y discurso, en el que se forman los sujetos y en el que se posicionan como receptores y emisores de discursos pedagógicos y productores de saber pedagógico.

A pesar de sus diferencias, los que confluyen en este movimiento comparten, además, la idea de pensar a la pedagogía como el territorio de la transmisión y la recreación cultural, como el espacio tiempo de la formación de los sujetos, pero también como el territorio de la acogida, de la recepción, de la bienvenida de los nuevos. Es decir, que tiene que ver también con dispositivos, prácticas, experiencias y sujetos que rebasan los límites y la imaginación de la enseñanza escolar. La transmisión y la recreación culturales puede darse en otros sitios y tener que ver con marcos no vinculados directamente con la enseñanza y la escuela. Hay formación de sujetos y transmisión cultural a través de las operaciones de subjetivación y de conexión de los dispositivos pedagógicos de los medios de comunicación y de los recursos tecnológicos digitales y virtualizados. Garantizan la transmisión o la recreación culturales o las tareas civilizatorias de la transmisión cultural, ahí mismo se forman subjetividades y ahí mismo también se recibe a los nuevos. Puede gustarnos o no, pero de todas maneras la indagación pedagógica, la investigación pedagógica, la pedagogía, también llegarían hasta ahí, no se limitarían a investigar la transmisión cultural como enseñanza escolar. Hay otras formas pedagógicas de transmisión.

Otra idea-criterio que comparten refiere a la especificidad e irreducibilidad del saber pedagógico ¿Qué significa esto? que el saber pedagógico no se puede reducir a otras formas de saber, se justifica en sí mismo y se valida en sí mismo mediante argumentos y criterios de ponderación propios, específicos al campo pedagógico. No es que el saber pedagógico es capturado por la sociología, la antropología o la historia de la educación mediante sus dispositivos de investigación. Pedagogía no es lo mismo que historia de las ideas pedagógicas, más allá de que ese conocimiento histórico, antropológico o sociológico de las ideas o prácticas pedagógicas nos ayude para pensar la pedagogía. El saber pedagógico es una forma de saber orientada a la acción, a orientar, informar y regular la praxis pedagógica. Esta especificidad epistémica pragmática hace que la pedagogía trabaje siempre o casi siempre para y a partir de la praxis pedagógica. La *Pedagogía del oprimido* (1968) de Paulo Freire se escribe luego de las experiencias prácticas de espacios de alfabetización tanto en Chile como en Brasil; el *Poema pedagógico* (1933) de Makárenko, una obra maravillosa, se crea luego de la experiencia concreta, en territorio, de Makárenko en el Instituto Gorki, un internado de estudiantes; o *Las cartas a una profesora* (1967) de Barbiana también se escribe luego de una práctica pedagógica concreta en esa escuela; *La escuela rural* y el *Diario de ruta. Los trabajos y los días de un maestro rural* (1963) se escriben luego de la indagación de la experiencia a través de la narrativa autobiográfica de Luis Iglesias; o la más moderna y celebratoria *Hoja de ruta* (2013) de Horacio Cárdenas. Es decir, el saber pedagógico es una forma de conocimiento que parte del saber de experiencia para convertirlo en un saber pedagógico público. Esa operación de saber, de experimentación y de indagación de una praxis pedagógica localizada, que realizó Luis Iglesias durante tantos años de su trayectoria en el oficio. ¿A qué voy con esto? A que el saber pedagógico construido por Luis Iglesias y plasmado en obra pública no prescribe la práctica, ni pretende transferirse mediante la narración de la experiencia. Lo importante es que el maestro o la maestra que lee *La escuela rural* no termina igual cuando termina de leer. Esa experiencia de lectura, si acontece, hará que esa maestra y ese maestro repiense, explore, revise su propia práctica, pero a través de otra estética, otra ética, otra pedagogía. El saber pedagógico no se valida en el escritorio, sino que se valida en la praxis pedagógica, por las comunidades de

interpretación que allí se conformen, por los criterios de ponderación que allí se tornen vigentes y públicos. Parte de la praxis pedagógica y vuelve a la praxis pedagógica para transformarla, mejorarla, reorientarla.

Es un saber situado, un saber local, generado y producido a partir de ese saber de experiencia territorializado, hecho cuerpo. Es un saber encarnado en cuerpos y realizado en obras públicas. Es un saber situado en territorio, que no generaliza, pero que sin embargo discute con principios generales, con postulados generales. Es un saber orientado a la acción, fronético; está mediado por reflexiones éticas y situacionales y se funda, justamente, en esa sensibilidad que da cuenta de su carácter contextual y referenciado a la historia. Se condensa y se publica en obras, en obras pedagógicas que circulan en el territorio trazando circuitos de recepción, lectura y diálogo pedagógico. Se corporifica en obras que circulan por el espacio público y que tienen sus propias reglas de composición. La pedagogía no necesariamente es la conceptualización de la praxis, sino que también puede ser una narración densa de la praxis. Así como los antropólogos hablan de “descripción densa” en el terreno etnográfico, nosotros podemos hablar de narrativas pedagógicas “densas”, esto es, cargadas de sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas del mundo vivido y la experiencia acontecida y testimoniada. Que no sean tan solo el relato de una anécdota, aunque está muy bien contar anécdotas, sino que se aprovechen sus potencialidades a partir de convertir esa anécdota en una historia pedagógica, en una narración pedagógica que sea digna de ser publicada. Es decir, que sean sus pares quienes reconozcan el carácter publicable de esa obra, que esos otros que conviven en la producción de esa obra, la habiliten como una obra que puede circular en el espacio público y en el debate especializado. Y que esas obras desarrolladas por docentes sean validadas por formas de validez propias del campo pedagógico y no por las del campo de las disciplinas científicas.

Es muy difícil que el saber pedagógico producido por docentes sea validado por las reglas de composición de las ciencias de la educación, así como es muy difícil que una producción de las ciencias de la educación sea validada por los criterios metodológicos de la investigación pedagógica situada. Gary Anderson, director de mi tesis de doctorado, hizo un rastreo y una sistematización de modalidades de validación de la investigación-acción docente, que es la forma de nombrar en Estados Unidos a la investigación

pedagógica de docentes. Encontró criterios de validación muy específicos, propios de un campo de prácticas, discursos, experiencias, saberes y subjetivación. Criterio de validación democrática o criterio de validación dialógica, que estudian y ponderan cuánto diálogo o qué estructuras de participación albergaron la producción del saber a validar. Estos criterios de validación estarían justificando la emergencia de un tipo de investigación específica, diferente al de las ciencias de la educación, con las que conversa, al mismo tiempo que reclama criterios de validación propios.

La investigación pedagógica no es investigación etnográfica, no es una investigación socioeducativa de la vida cotidiana, no es una investigación histórica de las ideas pedagógicas, sino más bien es creación de saber pedagógico. Es producción de saber pedagógico, de un saber específico e irreductible; un saber público que se produce desde el saber de experiencia. La investigación pedagógica transforma el saber de experiencia en saber pedagógico público; es la que permite es que los relatos de experiencia ganen en densidad pedagógica y transformen la anécdota en historia. Y lo hace mediante estrategias metodológicas que permiten desplegar la imaginación en una doble vía compleja: en una deconstrucción de la experiencia y una reconstrucción de la experiencia. La experiencia debe ser desmontada, analizada, interpretada, reinterpretada en el marco de la investigación y reconstruida a través del relato. Pero también, y al mismo tiempo, a partir de la inherente relación entre narrativa y experiencia, este doble movimiento de deconstrucción y reconstrucción se hace extensivo en la indagación del lenguaje de la experiencia. Las palabras y los moldes narrativos que usamos para dar cuenta de la experiencia también forman parte de la investigación narrativa y pedagógica que encaramos. Hay que desnaturalizar el lenguaje experiencia para poder indagarlo; hay que desmontar, deconstruir ese lenguaje y, al mismo tiempo, reconstruirlo en nuevas formas de nombrar la experiencia. Al estilo de Richard Rorty, busca un "lenguaje más eficaz" para la conversación pedagógica, busca un lenguaje que permita a los docentes conversar entre sí sobre sus asuntos, sin que haya otros que le digan, desde fuera o arriba, "eso está bien" o "eso está mal", sino generando y debatiendo colectiva y públicamente estos criterios de validación.

Investigar la experiencia de investigar

Me parece que queda mucho más nítida la vía narrativa autobiográfica para la investigación pedagógica de la experiencia de la praxis educativa. Aunque resta reafirmar una última cuestión. Resulta conveniente pensar y hacer esa investigación pedagógica situada más que “método”, sino más bien como experiencia, como experiencia de investigar. De este modo, es también posible investigar la experiencia de investigar como el momento meta, o metodológico, del proceso de producir y poner a circular saber pedagógico. Para decirlo de otra forma, los docentes que investigan su práctica a través de la narrativa no solamente investigan su experiencia y la transforman porque le otorgan nuevos sentidos, no solamente la deconstruyen y la reconstruyen, sino que investigan también el lenguaje que utilizan para dar cuenta de la experiencia y lo reconstruyen. También, en el mismo movimiento, investigan narrativamente el proceso de investigar: Escriben “metarrelatos” acerca de la experiencia de investigar la experiencia educativa y median un recaudo metodológico que permite experimentar el exigido distanciamiento respecto de la propia implicancia.

Desde esta perspectiva, no es que no trabajamos con la implicancia sino que, muy por el contrario, empezamos por la implicancia, la participación, el compromiso, para luego establecer y desarrollar ejercicios de reflexividad metodológica que nos permitan tomar distancia de la experiencia, tomar distancia del lenguaje de la experiencia y tomar distancia del proceso de conocimiento que estamos haciendo en ambos sentidos. Esto es fundamental para que el proceso narrativo sea concebido y reconocido como investigación y no tan solo como reflexión de la praxis. Supone un fuerte reposicionamiento de los docentes en el campo de la formación. No solo democratiza su palabra y la producción de conocimiento, sino que genera un desplazamiento de los docentes, de posiciones pasivas hacia posiciones activas, de posiciones receptoras hacia las posiciones productivas o creativas, y al mismo tiempo, implica un reposicionamiento del campo académico.

Los investigadores que investigamos junto con docentes en estas experiencias no investigamos sus relatos y no nos guardamos la última palabra de la interpretación. El relato de experiencia pedagógica producido por los docentes en el marco de la documentación narrativa, por ejemplo,

ratifica la autoría del docente narrador que escribió ese relato. Tampoco los que coordinamos el proceso de investigación-formación nos privamos de interpretar, pero nuestra interpretación la ponemos al servicio del docente narrador para que juegue y tensione su propia interpretación y elabore, reelabore, su propia interpretación. Nuestra interpretación del relato es un insumo más para la escritura o reescritura del docente narrador. Lo que investigamos, como en el caso de los docentes narradores, es nuestra propia experiencia de investigar junto con docentes las experiencias pedagógicas. Nosotros investigamos también narrativa y autobiográficamente nuestra propia experiencia junto con ellos, junto con docentes. Por eso se fusionan los horizontes, por eso se horizontalizan las relaciones. No porque dejamos de ser investigadores universitarios, no porque ellos dejan ser docentes, sino porque ambos estamos investigando nuestra propia experiencia, que es diversa, y en un ámbito colegiado de conversación. Nosotros le ofrecemos nuestras interpretaciones de sus trabajos, para que ellos mejoren su trabajo, ellos nos interpretan nuestras propias interpretaciones para que nosotros mejoremos nuestro trabajo y nuestra experiencia, Se conforma ahí un momento muy interesante: el investigador académico no pide la participación o la colaboración del otro, sino que se involucra en un proceso coparticipado de investigación-formación abandonando la prerrogativa de decir la última palabra.

Referencias

- Agamben, G. (2007 [1979]). *Infancia e Historia*. Adriana Hidalgo Editorial.
- Alliaud, Andrea (2011). Narraciones, experiencia y formación. En Alliaud, A. y Suárez, D. H. (Coords.), *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: FFyL-UBA/CLACSO.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar Botía, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?” Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).
- Cárdenas, H. (2013). *Diario de ruta. Enseñar y aprender en tiempos del renacer latinoamericano*. Colihue.
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (coord.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Díaz, M. (1995). Aproximaciones al campo intelectual de la educación. En Larrosa, J. (comp.) *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta.
- Freire, P. (1985 [1968]). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Geertz, C. (2009). Géneros confusos: La re(con)figuración del pensamiento social. *Trabajo y sociedad*, (13), 145-157.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza.
- Iglesias, L. F. (1957). *La escuela rural unitaria*. Ediciones Pedagógicas.
- Iglesias, L. F. (1963). *Diario de ruta. Los trabajos y los días de un maestro rural*. Lautaro.
- Larrosa, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (coord.), *Investigar la experiencia educativa*. Morata.

Referencias

- Leite, A. y Suárez, D. (2020). Narrativas, docencia e investigación educativa. *Márgenes. Revista de educación de la Universidad de Málaga*, 1(3).
- Meirieu, Ph. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Porta, L. (2020). *La expansión biográfica*. Colección narrativas, autobiografías y educación, Vol. 5. FILO: UBA.
- Skliar, C. (2010). La experiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa. Una desnaturalización de la incongruencia. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (coord.), *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Suárez, D. y Rivas Flores, I. (enero-junio 2017). La investigación narrativa, la formación y la práctica docente. Segunda parte. *Revista del IIICE/42*. FILO: UBA.
- Suárez, D.; Dávila, P.; Argnani, A. y Caressa, Y. (noviembre 2021). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes. *Cuadernos del IICEN*° 6. FILO: UBA.