

## Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico

### Narrative research, narrative of experience and revitalization of pedagogical knowledge

Daniel Suárez

Universidad de Buenos Aires, Argentina.

E-mail: dhsuarez@filo.uba.ar

#### Resumen

La investigación narrativa generó un viraje en las formas de investigar la educación. Asimismo, los dispositivos centrados en la construcción de relatos de experiencia se han difundido en el territorio de la formación docente. Sin embargo, no se han explorado lo suficiente sus potencialidades para favorecer la participación de los docentes en la investigación y en procesos de co-formación. Este artículo se suma al debate describiendo los aportes de la documentación narrativa a la investigación pedagógica y a la participación de docentes en procesos colectivos de indagación narrativa y autobiográfica. Mi argumentación gira alrededor de la idea de que la reconstrucción narrativa de experiencias docentes constituye un momento clave de la revitalización de la pedagogía como campo de saber, experiencia y discurso y un enclave de resistencia afirmativa frente a los embates de las políticas de destitución de la identidad profesional de los docentes.

**Palabras clave:** investigación narrativa, formación docente, campo educativo, narrativas de sí, relato de experiencia.

#### Abstract

Narrative research generated a shift in the ways of researching education. Likewise, devices centred on the construction of accounts of experience have become widespread in the field of teacher training. However, their potential to encourage the participation of teachers in research and co-training processes has not been sufficiently explored. This article adds to the debate by describing the contributions of narrative documentation to pedagogical research and to the participation of teachers in collective processes of narrative and autobiographical enquiry. My argument revolves around the idea that the narrative reconstruction of teachers' experiences constitutes a key moment in the revitalisation of pedagogy as a field of knowledge, experience and discourse and an enclave of affirmative resistance to the onslaught of the policies of destitution of teachers' professional identity.

**Key words:** narrative research, teacher training, educational field, narratives of self, narrative of experience.

SUÁREZ, D. (2021) "Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31, vol. 2, jul./dic. 2021, pp. 365-379. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-308>

RECIBIDO: 15/2/2021 – ACEPTADO: 17/2/2021

### **Investigación educativa, formación docente y narrativas de experiencia**

La investigación narrativa, sobre todo la de orientación biográfica y autobiográfica, ha generado un viraje profundo en las formas de pensar, hacer, conocer, decir y escribir en educación (Novoa, 2003). Las contribuciones de este giro narrativo y biográfico a la investigación educativa, particularmente para indagar interpretativamente a la práctica docente y el mundo cotidiano de la escuela (Connelly y Clandinin, 1995; Bolívar, 2002; Suárez, 2007) y a la formación y el desarrollo profesional docente (Bullough, 2000; Huberman, Thompson y Weiland, 2000; Bolívar, 2016 y Passeggi y de Sousa, 2010), son ya relativamente conocidas y aceptadas. Cada vez más investigadores de la formación utilizan en sus estudios recursos metodológicos y técnicas de esta tradición de investigación, dando lugar a una vasta y heterogénea variedad de estrategias de indagación más o menos participativas que ponen en cuestión la ortodoxia metodológica de la escisión sujeto-objeto (de Souza, Serrano Castañeda y Ramos Morales, 2014). Muchos de ellos se inclinan inclusive a considerar a la narrativa como un enfoque singular y específico de investigación, con sus propios criterios de validación metodológica y sus propias reglas de composición discursiva (Bolívar, 2002). Otros se animan a postularla como una forma de sensibilidad estética y como un posicionamiento ético y político, además de epistemológico. Junto con la profusa literatura especializada que versa sobre estas cuestiones -y que se expresa en colecciones de libros, revistas, dossiers temáticos, tesis de doctorado y maestría, informes de investigación, materiales pedagógicos-, tanto en el Norte como en el Sur siguen desarrollándose sociedades científicas y redes académicas de investigadores narrativos y biográficos que producen acontecimientos para el intercambio de experiencias, el debate teórico y metodológico, la discusión epistemológica y la organización colectiva de la cooperación (de Souza, Passeggi, Delory-Momberguer y Suárez, 2010).

Algunos estudios desarrollados en Brasil (de Souza, 2014), México (Serrano Castañeda y Ramos Morales, 2014), Colombia (Murillo Arango, 2015) y Argentina (Suárez y Dávila, 2018), como en España (González-Monteaudo y Ochoa-Palomo, 2014) y Portugal (Lechner y Abrantes, 2014), muestran que una parte significativa del desarrollo profesional docente y de la investigación cualitativa de la educación viene experimentando metodológicamente con la narrativa (auto)biográfica. A pesar de las singularidades geográficas, culturales e históricas de esas experiencias, todos coinciden en resaltar los cambios y disrupciones que viene provocando esta perspectiva de investigación en los dispositivos y prácticas de formación, sobre todo en lo que concierne a las estructuras de participación y a las políticas de identidad profesional que colaboran a desplegar. En Argentina, los dispositivos de formación centrados en la construcción de narrativas pedagógicas se han difundido de manera ostensible y persistente (Suárez y Dávila, 2018). La reforma curricular de la formación docente inicial y la consecuente organización de un trayecto longitudinal, de primer a cuarto año, centrado en la formación en la práctica profesional docente, fueron la oportunidad para que se formalizaran e institucionalizaran prácticas pedagógicas que comprometieran a los estudiantes en la reconstrucción narrativa y autobiográfica de la propia experiencia escolar y de formación, primero, y de la iniciación práctica en el oficio, al finalizar el itinerario. En distintas provincias del país, asimismo, esta autorización y su estímulo cobró la forma de modalidades de formación en investigación narrativa, (auto) biográfica y (auto)etnográfica entre los formadores de docentes y de materiales de desarrollo

curricular situados, que ofrecen opciones metodológicas para recuperar y reconstruir reflexivamente, a través de relatos pedagógicos, las prácticas docentes en el contexto de su producción. Por su parte, los institutos de formación docente, las universidades y muchos profesores del espacio de la práctica vienen explorando creativamente las potencialidades, los alcances y los límites de las narrativas de experiencia como dispositivo que favorece la indagación reflexiva de la enseñanza y la documentación narrativa de los saberes de experiencia como saberes pedagógicos. En materia de desarrollo profesional docente, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas y otras estrategias participativas de investigación-formación-acción comenzaron a difundirse como alternativas viables a los formatos clásicos, bancarios, de capacitación, propiciando la conformación de colectivos y redes de docentes que indagan sus prácticas y discursos de oficio y constituyen relaciones horizontales y modalidades de auto y co-formación entre pares (Suárez, 2007 y 2015b; Suárez, 2016).

A partir de estas iniciativas, aunque todavía dispersas, la expansión narrativa y (auto) biográfica en el campo de la investigación educativa y la formación de docentes fue muy fértil y diversa. Los frecuentes diarios de enseñanza, las bitácoras de aula y las crónicas escolares escritos por docentes reflexivos cobraron un valor etnográfico cada vez más explorado por los estudios cualitativos. Esas narrativas resultaron ser muy expresivas y reveladoras para la reconstrucción de la vida cotidiana de la escuela, la documentación del mundo pedagógico vivido y la comprensión de las dinámicas locales de la transmisión cultural y del currículum en acción. Nos ofrecen materiales documentales ineludibles para una “hermenéutica de la acción pedagógica” y la comprensión de los procesos de constitución, reproducción y transformación del mundo escolar (Suárez, 2020). Por su parte, las autobiografías profesionales, las biografías escolares y los memoriales de docentes, también muy difundidos en el campo pedagógico, nos permiten conocer de una manera más sensible e integral -a la manera de las historias de vida y las autoetnografías- los singulares recorridos de afiliación al oficio (Bullough, 2000) y las tensiones puestas en juego en los procesos de construcción de la identidad profesional (Passeggi y de Sousa, 2010). Entrelazadas en sus tramas, emergen reflexiones pedagógicas y didácticas situadas en territorio, se identifican indicios de conocimientos pedagógicos locales y se elaboran descripciones densas que profundizan el detalle, lo singular e irrepetible de la acción relatada como experiencia.

La escritura y la lectura de toda esta gama de relatos (auto)biográficos vienen siendo promovidas de manera muy intensa y recurrente en diferentes propuestas de formación de docentes y hacen parte de los trabajos de campo de muchos proyectos de investigación. En ambos campos de prácticas han colaborado a que los docentes hablen, escriban, lean y conversen en torno de sus inquietudes, saberes y aprendizajes. Sin embargo, el relato de experiencia (Connelly y Clandinin, 1995; Suárez, 2011 y 2020) es la modalidad narrativa que más se ha desarrollado en el campo de la investigación-formación-acción docente centrada en investigación autobiográfica, al menos en Argentina. Esta predilección teórica y metodológica tiene que ver con la centralidad que este tipo de relato le otorga a la noción de experiencia (Jay, 2009) y a las posibilidades que ofrece para involucrar al mismo tiempo la subjetividad del actor, el territorio social de la acción, los contextos y movimientos históricos globales, regionales y locales que los constituyen. Lo que se cuenta

en el relato de experiencia es aquello que nos acontece con lo que acontece (Contreras, 2016). No describe tan solo lo que sucede, ni solamente lo que nos ocurre. Cuenta nuestra participación en el mundo y su devenir, y se detiene y otorga sentido a lo que nos conmueve, nos atraviesa, nos proyecta y nos cambia mientras lo transitamos y hacemos. El mundo del relato de experiencia es resultado de indagar e inscribir narrativamente el mundo de la experiencia vivida, su transcurso en el tiempo y nuestro compromiso en él, y se configura mediante la puesta en intriga del relato y la delimitación del escenario, los personajes y la acción. Supone siempre una interpretación del mundo y de nuestro lugar y tránsito en él.

El relato de experiencia narra aquello que vivimos pero que adquiere sentidos particulares porque nos toca y nos interpela, nos hace reflexionar y volver sobre lo hecho para volver a interpretarlo. Por eso, la prefiguración, el diseño, la escritura y la edición del relato contribuyen a reconstruir y darle un nuevo significado a lo vivido, reconfigurando su sentido y generando otros nuevos. El relato no captura o registra la experiencia como si estuviera siempre disponible para ser apresada por el discurso, sino que la constituye, la conforma y la recrea. Lo mismo sucede con la identidad profesional: al contar nuestro involucramiento en la experiencia y al desplegar los significados que le atribuimos a ambos, nuestra identidad se configura narrativamente y se reconfigura en cada nueva versión del relato que producimos. Narrativa, experiencia e identidad tienen entre sí una vinculación estructural y hermenéutica que redefinen nuestro ser en el mundo, el sentido que le otorgamos a nuestra práctica en él y las formas en que los percibimos, nombramos y evaluamos. Relatar nuestra experiencia produce una imagen de nosotros mismos que se proyecta como identidad narrativa y da cuenta de nuestra formación.

De este modo, la narrativa de experiencia es siempre una narrativa de sí, y se involucra en la construcción social de la identidad personal y profesional (Contreras y de Lara, 2010). Pero a diferencia de otros relatos (auto)biográficos que se construyen en torno de la intriga de una vida (como las biografías o las historias de vida), o de lo que sucede día a día en una vida (los diarios), las narraciones de experiencia ayudan a descentrarnos. Nos hacen configurar en una totalidad coherente cuestiones dispersas de lo vivido: una trama de acontecimientos que se suceden en un “tiempo narrativo” y que permiten presentarnos a nosotros mismos como una “identidad narrativa” a través de su intriga (Ricoeur, 2006; Arfuch, 2005). Si se trata de un relato de experiencia educativa, la selección y la configuración narrativa de esos elementos dispersos están reguladas por criterios y valoraciones pedagógicas: el tiempo y el mundo del relato dan cuenta de nuestra interpretación pedagógica de los acontecimientos vividos. La intriga del relato se construye en torno de una experiencia pedagógica que vivimos -o de la que fuimos testigos, indagamos o nos informamos-, y no solo sobre nuestra vida o práctica profesional como una totalidad que se expresa evolutivamente en el tiempo. De esa manera, el relato de experiencia nos previene de las tentaciones de la “ilusión biográfica” y de sus exigencias de coherencia narrativa sobre una identidad que transcurre fija, inmutable, las circunstancias del paso del tiempo, y que se confecciona sobre la base de una serie de valores, perspectivas y proyecciones elaboradas por el presente del narrador. También nos ayuda a distanciarnos y alienarnos de lo vivido como oportunidad para la reflexión y la imaginación.

Esta preferencia tiene que ver también con las potencialidades que presentan los relatos de experiencia para contextualizar histórica y geográficamente las historias que se cuentan (Suárez, 2020). Los relatos de experiencia comprometen nuestra participación singular, única, en una experiencia que siempre es colectiva y que nos trasciende. Por eso, no pueden dejar de narrar “lo que acontece” en el mundo para contar tan solo “lo que nos sucede”: lo que nos sucede siempre acontece entre coordenadas históricas, geográficas, económicas, sociales, culturales, políticas, que también son interpretadas por el narrador mediante su relato. Las acciones narradas siempre tienen lugar y tiempo en un escenario en el que confluyen dimensiones que prefiguran los acontecimientos a narrar y la enunciación narrativa misma. También delimitan una posición de sujeto de la acción (el personaje o actante que hace jugar la acción en la trama) y una posición de enunciación, de alguien que dice algo respecto de otros, o de sí mismo, que vive una experiencia en ciertas circunstancias espacio temporales. Ofrecen una lente muy sensible para percibir cómo las identidades profesionales se construyen en la singularidad de las trayectorias biográficas, pero en marco del complejo de influencias que delimitan y prefiguran su sentido.

### **Narrativas pedagógicas y políticas de identidad docente en disputa**

Además de este giro intelectual en el campo académico de la educación, la narrativa pedagógica ha creado la inquietud metodológica, los recursos discursivos y los dispositivos pedagógicos para imaginar y experimentar modalidades participativas de investigación-formación-acción docente que podrían contribuir a la democratización del conocimiento educativo y a revitalizar el discurso, el pensamiento y la conversación pedagógicos. Actualmente es relativamente fácil encontrar docentes y educadores en muchas universidades latinoamericanas y europeas participando, aunque con diverso compromiso, en equipos de investigación narrativa y (auto)biográfica regulados por criterios académicos y acreditados por instituciones y programas de ciencia y técnica (de Sousa, Serrano Castañeda y Ramos Morales, 2014). Los docentes comienzan a “entrar” a la universidad no sólo como objeto de investigaciones o de capacitaciones y asesoramiento experto, sino también como productores legítimos de discursos, saberes y prácticas pedagógicas, como sujetos de investigación narrativa y (auto)biográfica, y como copartícipes de la totalidad o de algunos momentos decisivos del proceso de investigación y de formación. También resulta más usual encontrar investigadores universitarios participando en redes y colectivos de docentes que se organizan para investigar sus prácticas desde perspectivas narrativas y (auto)biográficas o etnográficas y para co-formarse mientras investigan (Suárez, 2015a). Mediante dispositivos dialógicos de extensión universitaria, los investigadores educativos “salen” de la universidad no solo para realizar el “trabajo de campo” de sus proyectos o para transferir los conocimientos y capacidades que produjeron en ellos, sino también para aprender de los otros y entablar con ellos conversaciones que colaboran en transformar sus formas de investigar, formar y actuar.

Estas zonas de contacto entre el mundo de la investigación académica y el mundo pedagógico de las escuelas recrean las condiciones para que la narrativa (auto)biográfica de los docentes y la reflexión pedagógica pública se entremezclen y produzcan formas de saber y de discurso educativo hasta ahora poco reconocidos y tomados en cuenta por las políticas de identidad docente disponibles. A través de este trabajo en cooperación y

diálogo, los discursos y los saberes de oficio de los enseñantes se profundizan y reelaboran, y nuevas posiciones docentes, de investigación y de formación comienzan a emerger y reconfigurar el territorio de la pedagogía. Aunque la retórica productivista, administrativa y empresarial sea moneda corriente en la entonación dominante de los discursos públicos acerca de la educación, las prácticas narrativas biográficas y autobiográficas se han expandido notablemente entre los docentes. Tal vez por la necesidad de dar sentido al propio oficio, saber y obrar, o por el impulso a enunciar una vez más la propia identidad profesional, desgastada por tanta indiferencia destituyente y tanto mandato improbable, los maestros y profesores escriben, leen y conversan en torno a relatos pedagógicos y a otras narrativas de sí que tienen como escenario al mundo escolar (Suárez, 2020).

Aún cuando la vida en las aulas se les torna adversa para pronunciar su palabra o escribirla y se reconocen como una minoría movilizada, muchos docentes se empeñan en contar lo que hacen, en documentar cómo y porqué lo hicieron, en narrar cuál fue el recorrido biográfico que realizaron para llegar a ser los docentes que son, o cómo fueron las condiciones históricas, sociales, políticas que contextualizaron sus prácticas (Suárez, 2014). Aunque el discurso mediático y mercantil los señala como responsables de la crisis de la escuela, ya sea por obsoletos, perezosos, ideologizados o torpes, esos docentes se obstinan en relatar los secretos y saberes del hacer escuela, del hacer aula y del hacer enseñanza, y en compartir las preguntas todavía sin respuesta, a seguir indagando, que elaboraron a lo largo de su obra. Ensayan argumentos e inventan tramas para decirlos o escribirlos o conversarlos de mejor manera, con sus propias palabras y dudando de ellas, desde sus propias perspectivas y distanciándose para mirarlas, recuperando, documentando y recreando su saber. Más allá de la premura de la gestión y del control evaluador del trabajo docente intensificado, se detienen junto con otros en la soledad y el silencio de la escritura, la interrupción de la lectura, el instante de la escucha y el detalle del comentario de relatos de oficio. Y muchos lo viven como resistencia activa, como producción de acontecimiento pedagógico, de obra de artesanos de la enseñanza (Alliaud y Antelo, 2011).

En Argentina y otros países de América Latina esta tensión es cada vez más evidente y descarnada. Ya es pública, política. Y manifiesta una confrontación acerca del sentido de la escuela y del lugar de los docentes y la enseñanza en las tareas de la transmisión cultural y la formación de las nuevas y viejas generaciones. A cada lado de la puja se afirman y articulan significados, valores y sujetos del campo pedagógico que elaboran y antagonizan discursos, despliegan prácticas y dirimen intereses que refieren a formas muy diferentes de entender, hacer y nombrar la educación, la docencia, la formación y la enseñanza. Desde un polo de la disputa, y más allá de sus matices, ciertos discursos públicos y políticas educativas en torno de la docencia la desconocen como interlocutora competente para opinar sobre los problemas de la escuela y sus posibles soluciones. Con un desdén explícito, la desacreditan como creadora o portadora de saberes que ayudarían a comprender mejor lo que sucede con la enseñanza, y la menosprecian como sujeto de experiencias educativas valiosas que merecen documentarse y compartirse (Suárez, 2016). Su mirada y sus alocuciones son pesimistas, a veces cínicas, destituyentes: la escuela pública, la enseñanza y los docentes, tal como los conocemos e imaginamos, tienen poco que ofrecer al mercado y a sus renovadas exigencias sobre la reproducción social. De

hecho, el reciclaje de las políticas neoliberales en educación en la región ha profundizado hasta la destitución su desapego por las instituciones, los sujetos y las prácticas que podrían garantizar el derecho a la educación, al que ni siquiera mencionan. Pretendiendo ser innovadoras, despojadas de cualquier argumento doctrinario, sino más bien sintéticas e infográficas, esas políticas educativas dispersas, sin programa, se afanan por imponer su receta gerencial y por convencer a través de la pedagogía del marketing y la didáctica del coaching, acerca de las ventajas del software educativo y el auto-aprendizaje mediado por tecnologías digitales por sobre la enseñanza, la docencia profesionalizada y la forma escolar clásicas. Presentándose como garantía de eficiencia del sistema y evadiendo cualquier referencia a la tradición pedagógica, afirman la necesidad de prescindir de los costos, derechos laborales y conflictos gremiales de los enseñantes.

Desde el otro polo de la contienda, y resistiendo afirmativamente las prácticas y discursos que los condenan a la desaparición, el silencio o la pasividad, muchos docentes siguen preguntándose sobre su lugar en la escuela y la transmisión cultural, las relaciones que sostienen con el conocimiento y los saberes del oficio, los vínculos que promueven con los estudiantes y sus comunidades, las maneras en que llevan adelante, reflexionan y nombran sus prácticas pedagógicas, las formas pedagógicamente adecuadas de aprovechar las tecnologías digitales para expandir derechos y mejorar la enseñanza. Y cada vez más lo hacen narrando, contando historias, indagando su experiencia, sistematizando sus prácticas, en instituciones de formación, colectivos docentes, redes pedagógicas o movimientos de educadores (Suárez, Dávila, Argñani y Caressa, 2017). Algunas de las manifestaciones y movilizaciones, que vienen invitando a la docencia a la indagación, la auto- y la co-formación y la acción crítica en América Latina y Argentina, son:

- la Red Latinoamericana de Docentes que Hacen Investigación desde la Escuela, en la que se enredan una pluralidad de colectivos y redes pedagógicas de educadores de Argentina, Brasil, Colombia, Venezuela, Perú, Chile, México, Uruguay y España, muy diferentes entre sí pero que comparten la inquietud y la aventura de investigar a la educación desde la escuela y sus propias prácticas y experiencias;
- el Colectivo Argentino de docentes que hacen investigación desde la escuela, que participa en otras redes de educadores investigadores a nivel internacional y que articula a otras redes de investigación-formación-acción docente de Argentina;
- el Movimiento Pedagógico Latinoamericano, que impulsa la Internacional de la Educación y varios sindicatos docentes de países de América Latina y que promueve la movilización político-educativa de los docentes de la región;
- la Expedición Pedagógica y el Movimiento Pedagógico Nacional de Colombia, que significaron acontecimientos pedagógicos liminares en la movilización intelectual, social y política de los docentes colombianos y del subcontinente;
- la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, en la que vengo participando activamente junto con mi grupo de investigación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, desplegando procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas junto con otros actores, organizaciones, instituciones, redes y colectivos de docentes; y
- todas las redes pedagógicas y colectivos de educadores que confluyen en estas u otras experiencias colectivas, organizadas y centradas en la investigación pedagógica

de los docentes, la formación entre pares y la acción crítica en el campo educativo.

Aún con sus diferencias, o tal vez a partir de ellas, todas estas redes y colectivos exploran otros lenguajes, géneros discursivos y prácticas pedagógicas, así como amplían y pluralizan las posiciones docentes en el campo intelectual de la educación (Suárez, 2015b). Todas ellas, aunque con diferente protagonismo y en grado diverso, utilizan narrativas pedagógicas autobiográficas, etnográficas y literarias para dar cuenta de las experiencias, saberes y dispositivos que forman parte de su obra y se orientan a “profundizar narrativamente” la educación (Contreras, 2016), a recrear el lenguaje de la pedagogía y a generar un imaginario de investigación más sensible a las novedades, obviedades y opacidades del mundo escolar. Pero, además, estas articulaciones entre investigación narrativa de la experiencia escolar, (auto)biografía de formación y movimiento pedagógico de educadores, recrean un territorio fértil para construir una política de identidad profesional y laboral basada en el reconocimiento de las singulares y colectivas narraciones de sí de maestros y profesores y en la lectura, interpretación y comentario entre pares de esas obras pedagógicas (Suárez y Dávila, 2018).

En la intersección de esta movilización pedagógica de los docentes con la extensión de la “condición biográfica” (Deroly Momberguer, 2016) en el campo educativo, se fueron configurando oportunidades hasta entonces inéditas para que los maestros y profesores tomen la palabra, narren sus vidas profesionales, indaguen sus experiencias escolares, repiensen sus saberes de oficio, e intenten inscribir esas historias en la memoria pedagógica de la escuela y el debate educativo público. Tal vez por eso, este movimiento a favor de la repedagogización de la escuela y del trabajo docente (Mejía, 2009) mediante la elaboración, circulación y conversación en torno de narrativas pedagógicas, también se pone en tensión con las tradiciones y “políticas de designación” de la docencia, esto es, con aquellas prácticas discursivas que pretenden fijar su identidad profesional a una posición estable y deseable (ya sea “sacerdote laico”, “técnico”, “funcionario público”, “investigador” o “emancipador”), que determina o condiciona el conjunto de la actividad docente, y que requiere ser reconocida como toma de conciencia de la propia esencia de ser docente y como carnet de afiliación a una identidad cerrada de antemano y para siempre. Por el contrario, todo este entramado plural en movimiento pretende construir legitimidades (políticas, epistemológicas, intelectuales, pedagógicas) en torno de espacios, tiempos y recursos metodológicos (dispositivos pedagógicos) para que los educadores indaguen, documenten y cuenten con sus propias palabras, crítica y reflexivamente, la experiencia diversa, singular, situada y recreada de venir siendo docentes en nuestros países y en estos tiempos. La identidad del docente será el resultado de ese proceso reflexivo y crítico de enunciación, de toma de la palabra, de innovación semántica, de disputa de sentido y de construcción discursiva de la obra; será el resultado siempre precario del relato y de la serie de significantes que usemos para darle sentido a nuestra historia desde la posición que ocupamos mientras la narramos.

### **Movimiento plural y revitalización de la pedagogía**

A partir de esta apuesta por la revitalización de la pedagogía y por disputar una posición de enunciación para la docencia, propongo pensar el movimiento pedagógico de docentes como parte de un movimiento intelectual y político más amplio, que pretende “recuperar



a la pedagogía” como un campo de saber, experiencia, discurso y subjetivación específico que puede contribuir al reconocimiento de discursos, prácticas y sujetos pedagógicos desacreditados, destituidos o producidos como ausentes (Suárez y Dávila, 2018). La emergencia, consolidación y hegemonía de los discursos educativos de tono positivista y cientificista desplazaron al saber pedagógico hacia los márgenes o por fuera de sus delimitaciones epistémicas, atomizaron su objeto de estudio a través de investigaciones educativas especializadas y, muchas veces, colonizaron su lenguaje desde discursos técnico-disciplinarios extranjeros a la práctica escolar, o simplemente lo ignoraron como expresión de creencias y prejuicios generados por el sentido común. Y si bien esas investigaciones ampliaron el conocimiento educativo positivo, así como estructuraron un campo científico y comunidades académicas relativamente estabilizadas, al mismo tiempo devaluaron y erradicaron formas de saber y de experiencia que tenían una cierta tradición en materia de experimentación e indagación pedagógica. Pero, sobre todo, colaboraron a ahondar la escisión y la jerarquía que separa a docentes e investigadores y especialistas en el campo de la educación (Diker, 2010).

Desde la matriz epistemológica “indolente” (De Sousa Santos, 2009) de la ciencia, particularmente de cierta versión tecnocrática de las ciencias de la educación, se consideró a la pedagogía, en el mejor de los casos, como “ciencia práctica o aplicada”, sucedánea de la didáctica, o bien se la diluyó en ese territorio difuso y poco probable del saber que se ubica, como un eslabón perdido, entre la ciencia y el sentido común, entre el conocimiento productivo y validado por la investigación científica que se genera en el “campo intelectual de la educación” y su “recontextualización” escolar, mediada y operada por los habitantes del campo pedagógico, fundamentalmente maestros y profesores (Díaz, 1995). Junto con ese corrimiento del saber pedagógico hacia la periferia del circuito de producción, circulación y recepción del conocimiento educativo no solo se ensanchó la división técnica del trabajo pedagógico, que tendió a naturalizarse como estructural, sino que también se profundizó la división social y la jerarquía de poder/saber que exonera a los docentes de cualquier compromiso con la creación de saberes pedagógicos. De esa forma, junto con el saber pedagógico acerca de la transmisión cultural, la formación de los sujetos, el acto educativo, el “hacer escuela” y “hacer aula”, los docentes fueron subordinados al saber de código disciplinar y a sus especialistas como meros receptores de sus discursos formalizados y aplicadores de sus conocimientos. Esta subalternización de discursos, saberes y sujetos trajo aparejado no sólo la profundización de las relaciones asimétricas del campo educativo, sino también el “desaprovechamiento” de oportunidades para construir formas más ecológicas de saber, experiencia y discurso educativos (Suárez, 2015a).

Como parte del movimiento a favor de la recreación de la pedagogía y del surgimiento de nuevas posiciones para su enunciación, Meirieu (2016), por ejemplo, propone recuperarla de los “lugares comunes” y de la banalización teórica a la que la someten la “vulgata pedagógica” que pregonan los medios de comunicación y la literatura comercial. Aduce que esas formas de discurso educativo simplifican al extremo y sin ninguna distancia crítica la complejidad del acto y del saber pedagógico, al mismo tiempo que propagan imágenes y sentidos superficiales sobre lo que es aprender, educar y formar. También advierte sobre la reducción operada por cierto discurso tecnocrático que, apoyado en la supuesta cientificidad de las neurociencias y la gestión de los sistemas, “mercantiliza” la educación,

comercializa a la escuela y destituye al docente y la enseñanza, al mismo tiempo que dispone políticas de control técnico y de disolución de la práctica docente mediante el uso autoadministrado de tecnologías virtuales. Y propone como antídoto retomar la lectura y el estudio de los clásicos de la pedagogía, sobre todo, los del movimiento de la “escuela nueva”. De manera convergente, otros, como el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica de Colombia, llaman a “reconceptualizar la pedagogía” o a trazar su “campo conceptual” a fin de precisar su estatuto epistemológico y profundizar su lenguaje (Zuluaga, Echeverri, Martínez Boom, Quinceno, Saénz y Álvarez, 2003). Se trata de renombrar la pedagogía y para ello valerse de nuevas lecturas, aproximaciones teóricas y miradas sobre las prácticas.

Asimismo, desde la convicción de que “el discurso pedagógico dominante se nos está haciendo impronunciable” y una nueva propuesta de articulación con la literatura, el cine, la música (el arte en general) y la filosofía, otros, como Larrosa (2005 y 2020), Bárcena (2020) y Skliar (2010), proponen inventar una nueva “lengua para la conversación” pedagógica, tornar al oficio de profesor una “materia de estudio” y constituir una voz y una prosa en torno a ella. La “prosa del profesor”, las “biografías de aula”, el intercambio epistolar y la charla entre amigos sobre libros, lecturas e historias, son algunos de los ejercicios que proponen para dar cuenta de la materialidad de la escuela, sus detalles y los ínfimos momentos que la constituyen. Yo mismo, en otras oportunidades (Suárez, 2008 y 2015a), aporté al debate algunos comentarios relativos a la importancia de la participación y el protagonismo de los docentes en el estudio del mundo escolar y la democratización y horizontalización de las relaciones pedagógicas en el campo educativo. También describí la política de (re)conocimiento implicada en la “revitalización” del discurso, el saber y la práctica pedagógica como parte de un programa pos-crítico desde el Sur.

Como puede percibirse, las voces que alientan y demandan, de una forma u otra, la recuperación del saber pedagógico como una forma de saber válida, específica e irreductible, reclaman al mismo tiempo la indagación, el desmonte y la reinención del lenguaje de la educación y delimitan todo un campo de estudios y exploraciones estéticas, literarias, filosóficas, narrativas, que posicionan a los docentes y su activa participación en un lugar privilegiado. Las perspectivas, las tradiciones y los recorridos que confluyen en esa posición frente al conocimiento educativo reconocen muchas diferencias entre sí, pero también acuerdan en que el saber pedagógico viene siendo desacreditado y descalificado, producido activamente como ausente, e inclusive negado, por ciertas prácticas discursivas e institucionales que se dirigen a destituirlo y olvidarlo. Se refieren a ese saber acerca de la transmisión y recreación culturales y la formación de los sujetos, que en la escuela se expresa como saber “hacer escuela”, “hacer aula”, “hacer enseñanza”. Un saber de oficio que es siempre situado, que se fundamenta e informa en un obrar, en una praxis educativa, que se configura desde un “saber de experiencia” en contextos de cotidianidad escolar, que se compone y valida mediante criterios y reglas específicas, propias del campo pedagógico, y que es inasible mediante las reglas y recursos metodológicos del saber disciplinado. Un saber que se forma, manifiesta y traduce en obras pedagógicas y que requiere ser validado para tornarse público (Alliaud, 2011). Reducido a mero sentido común, empequeñecido como expresión de un saber popular perimido, debilitado como estertor ideologizado de grupos anacrónicos, el saber pedagógico, para ser recuperado y revitalizado, requiere ser visibilizado, objetivado, recreado, reinventado como lenguaje, como praxis y como

pensamiento. Las narrativas pedagógicas, particularmente la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, parecen ofrecer buenas oportunidades para eso.

### **Documentación narrativa, movimiento de docentes y pedagogía**

La posible contribución de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez, 2007, 2011, 2014 y 2015b; de Oliveira, 2019) a los campos de la investigación y de la formación, a la movilización política y pedagógica de los docentes y a una política de identidad docente que reconozca sus experiencias, discursos y saberes, tiene que ver con el intento de sistematizar, profundizar y democratizar los alcances del giro narrativo y autobiográfico en educación. Con el fin de documentar mediante relatos de experiencia el mundo de la vida de la escuela y de desplegar procesos de reconstrucción de los saberes del oficio de enseñar, esta estrategia de investigación-formación-acción docente despliega un dispositivo de trabajo pedagógico entre pares que compromete y regula metodológicamente la indagación narrativa y autobiográfica de los participantes. Ese dispositivo organiza el desarrollo de un itinerario de indagación coparticipada entre docentes y entre docentes e investigadores-coordinadores que es, al mismo tiempo, un proceso de auto, co y con-formación en la medida en que promueve procesos reflexivos entre pares en torno del saber reconstruido y las formas de conciencia profesional que devienen de él. En una suerte de espiral hermenéutica colectiva los docentes narradores cuentan sus historias una y otra vez, transformando su saber de experiencia en saber pedagógico y desplegando en cada versión de los relatos nuevas versiones de sus identificaciones narrativas (Suárez, 2020).

Más allá de las diferentes formas que adopta en cada territorio y en cada caso, este dispositivo metodológico secuencia una serie de ejercicios narrativos y autobiográficos para que los docentes participantes tengan la oportunidad de relatar historias acerca de su práctica profesional y para que esas formas de interpretación del mundo escolar y del oficio de enseñar sean puestas en escritura, indagación, deliberación y cambio. Sus objetivos de co y con-formación se dirigen a la organización de “comunidades de atención mutua” (Connelly y Clandinin, 1995) que propician relaciones de horizontalidad entre los participantes y la transmisión recíproca de los “saberes de oficio” mediante secuencias espiraladas de escritura, lectura, comentario y conversación entre pares en torno de los relatos de experiencia. Para alcanzar estas metas, el itinerario de trabajo dispone un conjunto de recaudos metodológicos para que los participantes: a) indaguen narrativa y autobiográficamente momentos y acontecimientos significativos de sus trayectorias de formación y vidas profesionales, b) objetiven, reflexionen, tensionen y debatan sobre las comprensiones pedagógicas que construyeron en esos recorridos laborales y profesionales, y c) puedan reconstruirlas, problematizarlas y transformarlas mediante recursos narrativos y (auto)biográficos en comunidades de interpretación pedagógica (Suárez, 2016).

Incorporados a colectivos de investigación-formación, que adoptan la modalidad de “talleres” (Batallán, 2007), los participantes se vuelven “docentes narradores” de sus experiencias pedagógicas en la escuela y se comprometen en procesos cooperativos de escritura y re-escritura, de lectura entre pares y de conversación informada en torno de sucesivas versiones de relatos. A través de estos momentos claves del dispositivo metodológico, entre los que también se organizan secuencias de indagación,

contextualización y triangulación, búsquedas y lecturas bibliográficas y momentos de reflexión metodológica, los docentes se forman al mismo tiempo que narran, investigan y tematizan las maneras en que otorgan sentido y dotan de significaciones a sus mundos e identidades profesionales y laborales. Cuando los docentes relatan y escriben una y otra vez los sucesos escolares en los que participaron, hacen explícito el saber de la experiencia y lo reelaboran buscando palabras, argumentos y tramas narrativas que den cuenta de su vitalidad y dinamismo. De esta forma, tornan su conciencia práctica en discursiva y sus discursos y saberes pedagógicos, ya objetivados en textos, se vuelven plausibles de nuevas lecturas e interpretaciones, de nuevos comentarios y conversaciones. Al carácter formativo de la escritura de sí y la lectura solitaria del relato propio, se suman la potencia reflexiva de la lectura y los comentarios de los otros docentes narradores, investigadores e interlocutores en un marco conversacional de intercambios. Nuevas versiones del relato de experiencia van surgiendo en esta espiral colaborativa de escrituras-lecturas-comentarios-conversaciones-reescrituras, hasta que el colectivo de investigación-formación-acción delibera y decide que se llegó a una versión publicable del texto, esto es, manifiesta que éste ha superado las pruebas de “publicabilidad” definidas localmente, aunque en diálogo con formas de evaluación consagradas por las diferentes tradiciones de investigación educativa. Finalmente, cuando el colectivo dispone públicamente y hace circular por circuitos especializados a los relatos de experiencia pedagógica elaborados y reeditados a través de la indagación, los docentes narradores se autorizan como artesanos pedagogos mediante su obra de enseñanza, afirman la identidad docente que narran en sus historias, se tornan autores de documentos pedagógicos, e intervienen a través de ellos en el debate público sobre la educación (Dávila, Argnani y Suárez, 2019).

En el marco de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires hemos desarrollado muchos procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas de manera coparticipada con diferentes actores, organizaciones e instituciones del campo pedagógico: ministerios y secretarías de educación, jefaturas regionales de educación, sindicatos, institutos de formación docente, organizaciones sociales, redes pedagógicas y colectivos docentes. En esos proyectos pudimos explorar junto con otros las potencialidades y también los límites de los relatos de experiencia para dar cuenta de los aspectos no documentados de la experiencia escolar, para promover la indagación narrativa y autobiográfica de la propia práctica docente y para vehiculizar procesos colectivos de reconstrucción de la conciencia profesional y de la identidad docente (Suárez, Dávila, Argnani y Caressa, 2017). También pudimos investigar los alcances de las narrativas pedagógicas para revitalizar el lenguaje de la educación y las características que adquiere su elaboración en redes y colectivos de docentes movilizados por la recuperación de la pedagogía, así como ensayar reformulaciones o innovaciones que ampliaron los marcos de participación de los docentes sin ir en desmedro de las exigencias metodológicas de la investigación narrativa y (auto)biográfica y de los encuadres pedagógicos dialógicos de la auto y co-formación (Suárez, 2016). Pero fundamentalmente pudimos vivir la experiencia política y pedagógica de vincularnos con otros actores del campo educativo para explorar las posibilidades de la narrativa (auto)biográfica para decir, hacer y valorar la pedagogía de otra manera y para producir acontecimientos y prácticas colectivas que reafirmen la centralidad de los

docentes como sujetos de cambio escolar.

## Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A. (2011). Los maestros y sus obras. *Revista Educación y Pedagogía* 23(61), 81-92.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Arfuch, L. (2005). Problemáticas de la identidad. En L. Arfuch (Comp.) *Identidades, sujetos y subjetividades* (pp. 21-44) Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Bárcena, F. (2020). Noticias del interior de un aula. Desde un cierto amor al estudio. En J. Larrosa, K. Rechía y C. Cubas (Eds.) *Elogio del profesor* (pp. 43-76). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4(1) 40-65.
- Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En Frison Abrahao, y Barreiro (Orgs.) *A nova aventura (auto)biográfica* (pp. 251-288). Tomo 1. Porto Alegre, Brasil: EDIPUCRS.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Biddle, Good y Goodson (Eds.) *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 99-166). Barcelona, España: Paidós.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-60). Barcelona, España: Laertes.
- Contreras, J. (2016). Profundizar narrativamente la enseñanza. En de Souza (Org.) *(Auto)biografias e documentação narrativa. Redes de pesquisa e formação* (pp. 37-62). Salvador, Brasil: EDUFBA.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comp.) *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid, España: Morata.
- Dávila, P., Argnani, A. y Suárez, D. (2019). Interpretación y conversación en torno de relatos pedagógicos: hacia otra política de (re)conocimiento para la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 33(94), 141-158.
- de Oliveira, A. (2019). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio no território rural*. Curitiba, Brasil: CVR.
- de Souza, E. (2014). Campos y territorios de la indagación (auto)biográfica en Brasil: redes de investigación y educación rural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* XIX (62), 787-808.
- de Souza, E., Serrano Castañeda, J. y Ramos Morales, J. (Coords.) (2014). Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías. Sección Temática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)* 19 (62), 683-694.
- de Souza, E., Passeggi, M., Delory-Momberguer, Ch. y Suárez, D. (2010). Fios e teias de uma rede em expansao. Cooperaçao acadêmica no campo da pesquisa (auto)biográfica. *Revista Teias* 11(21), 123-146.
- Delory-Momberguer, Ch. (2016). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

- González-Monteagudo, J. y Ochoa-Palomo, C. (2014). El giro narrativo en España: investigación y formación con enfoques auto/biográficos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* XIX (62) 809-829.
- De Sousa Santos (2009). *Epistemologías del Sur*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Díaz, M. (1995). Aproximaciones al campo intelectual de la educación. En J. Larrosa (Ed.) *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 333-358). Madrid, España: La Piqueta.
- Diker, G. (2010). Laberintos de la palabra escrita del maestro. En F. Terigi (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 231-266). Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Huberman, M., Thompson, Ch. y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera. En Biddle, Good y Goodson (Eds.) *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 19-98). Barcelona, España: Paidós.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Larrosa, J. (2005). Una lengua para la conversación. En J. Larrosa y C. Skliar (orgs.) *Entre pedagogía y literatura* (pp. 25-40). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Larrosa, J. (2020). Impedir que el mundo se deshaga. En J. Larrosa, K. Rechia y C. Cubas (Eds.) *Elogio del profesor* (pp. 77-119). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Lechner, E. y Abrantes, P. (2014). La investigación (auto)biográfica en Portugal: un mapeo y dos estudios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* XIX (62) 859-883.
- Meireiu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Mejía, M. (2009). Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma educativa. *Revista Nudo y Nudos* 2 (18), 4-19.
- Murillo Arango, G. (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires, Argentina: EFFL y CLACSO.
- Novoa, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de "nuevas" historias de la educación. En T. Popkewitz, B. Franklin y M. Pereyra (comps.) *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (pp. 61-84). Barcelona, España: Pomares Corredor.
- Passeggi, M. y de Souza, E. (Org.) (2010). *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO y Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Ricoeur, P. (2006). *Tiempo y narración*. México D. F., México: Siglo XXI.
- Serrano Castañeda, J. A. y Ramos Morales, J. M. (2014). Boceto del espacio biográfico-educativo en México (2003-2013). *Revista Mexicana de Investigación Educativa* XIX (62), 831-858.
- Skliar, C. (2010). *Lo escrito, lo dicho, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdllick (Comp.) *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 71-110). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Suárez, D. (2008). La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía. En R. Elisalde y M. Ampudia (comp.) *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina* (pp. 193-214). Buenos Aires, Argentina: Buenos Libros.
- Suárez, D. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación

- narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. *Revista del IICE* 30, 17-30.
- 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* XIX (62) 763-786.
- Suárez, D. (2015a). Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos de docentes que investigan sus prácticas. En D. Suárez, F. Hillert, H. Ouviaña y L. Rigal *Pedagogías Críticas. Experiencias alternativas en América Latina* (pp. 15-54). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Suárez, D. (2015b). Documentación narrativa e investigación-formación-acción en educación. En E. de Souza (Org.) *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formacao* (pp. 63-86) Salvador, Brasil: EDUFBA.
- Suárez, D. (2016). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y la democratización del campo educativo en Argentina. En I. Braganca, M. Abrahao y M. Ferreira (Orgs.) *Perspectivas epistémico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica* (pp. 99-114). Curitiba, Brasil: Editora CRV.
- Suárez, D. (2020). Narrativa (auto)biográfica, desarrollo profesional y pedagogía de la formación: escribir, leer y conversar entre docentes. En J. P. de Araújo y R. Erbs (orgs.). *O humano na pesquisa (auto)biográfica: diversidade de contextos e experiências* (pp. 65-80). Porto Alegre, Brasil: Paco Editorial.
- Suárez, D. y Dávila, P. (2018). Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto)biográfica en educación en Argentina. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica* 3 (8) 350-373.
- Suárez, D., Dávila, P., Argnani, A. y Caressa, Y. (2017). Formación docente y narrativas pedagógicas: una apuesta de trabajo en red desde la extensión universitaria. *Revista E+* 7(7) 244-253.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez Boom, A., Quinceno, H., Saénz, J. y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.