



Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089
 Vol. 7 N° 2 (2022) / Sección Dossier / pp. 1-16 / [CC BY-NC-SA 2.5 AR](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar/)
 Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),
 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar / saberesypracticas.uncu.edu.ar
 Recibido: 16/11/2022 Aceptado: 30/12/2022
 DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.077>

Narrativas autobiográficas, pedagogía y territorio: cartografías de experiencia escolar

*Autobiographical Narratives, Pedagogy and Territory: Cartographies of
 School Experience*

*Narrativas Autobiográficas, Pedagogia e Território: Cartografias da
 Experiência Escolar*

Daniel Suárez

Universidad de Buenos Aires, Facultad de
 Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones
 en Ciencias de la Educación. Argentina.

dhsuarez@filo.uba.ar

Resumen. Durante la pandemia la experiencia contemporánea del mundo se ha tornado más cruel y visible. Las narrativas que disponíamos se han tornado impotentes para describirla, dar sentido e interpretar lo que nos sucede en los espacios y tiempos reconfigurados aún antes del desastre sanitario. La escuela, la pedagogía y el oficio de enseñar no han escapado a esos movimientos y desestabilizaciones. Tampoco de los automatismos discursivos de la máquina tecno-escolar que la globalización semio capitalista impone en el campo discursivo de la educación. No obstante, en esta nueva visibilidad también es posible reconocer y mapear experiencias colectivas y en red de resistencia afirmativa. Se trata de colectivos de docentes e investigadores que se movilizan reticularmente en el campo pedagógico y despliegan en territorio estrategias de investigación-formación-acción participativas. Muchas de ellas, cada vez más, exploran la vía narrativa para indagar de otro modo la experiencia escolar e inscribir su voz, palabras y saberes en el debate público de la educación.

Palabras clave. narrativa autobiográfica, territorio, pedagogía, experiencia, escuela, formación.

Abstract. During the pandemic, the contemporary experience of the world has become more cruel and visible. The narratives we had at our disposal have become impotent to describe it, to make sense of it and to interpret what is happening to us in the spaces and times reconfigured even before the health disaster. Schools, pedagogy and the teaching profession have not escaped these movements and destabilisations. Nor from the discursive automatisms of the techno-scholastic machine that semi-capitalist globalisation imposes on the discursive field of education. However, in this new visibility it is also possible to recognise and map collective and networked experiences of affirmative resistance. These are collectives of teachers and researchers who mobilise in a reticular way in the pedagogical field and deploy participatory research-training-action strategies in the territory. Many of them are increasingly exploring the narrative route to investigate the school experience in a different way and to inscribe their voice, words and knowledge in the public debate on education.

Keywords. autobiographical narrative, territory, pedagogy, experience, school, training.

Resumo. Durante a pandemia, a experiência contemporânea do mundo se tornou mais cruel e visível. As narrativas que tínhamos à nossa disposição tornaram-se impotentes para descrevê-lo, para dar sentido a ele e para interpretar o que está acontecendo conosco nos espaços e tempos reconfigurados, mesmo antes do desastre sanitário. As escolas, a pedagogia e a profissão docente não escaparam a esses movimentos e desestabilizações. Nem dos automatismos discursivos da máquina tecnoescolástica que a globalização semi-capitalista impõe ao campo discursivo da educação. Entretanto, nesta nova visibilidade também é possível reconhecer e mapear experiências coletivas e em rede de resistência afirmativa. São coletivos de professores e pesquisadores que se mobilizam de forma reticular no campo pedagógico e implantam estratégias participativas de pesquisa-treinamento-ação no território. Muitos deles estão explorando cada vez mais o caminho narrativo para investigar a experiência escolar de uma maneira diferente e inscrever sua voz, palavras e conhecimentos no debate público sobre educação.

Palavras-chave. narrativa autobiográfica, território, pedagogia, experiência, escola, formação.

Una narración, pienso entonces, es la geografía y particular cronología de una experiencia. No su representación. Más bien, bordea un exterior no siempre explicitado... está arraigada a la singularidad, a la sinuosidad de una región, al movimiento de un tiempo. Es una escritura arrojada. Su sentido es dependiente de aquellas/os otras/os a quienes invita a habitarla. Es expresión de una diferencia. Diferencia que imagino como ese “fondo rebelde irreductible” que puede expresarse (y actuar) aún en el “equilibrio aparente de una representación orgánica” (Deleuze) (Ripamonti, 2017, p. 84)

Territorio, contemporaneidad y narrativas de experiencia: una cartografía del vivir bien en el mundo

La pandemia que sufrimos en cada rincón de la Tierra durante los años 2020 y 2021 dislocó la experiencia contemporánea de vivir en el mundo, de habitarlo y de darle sentido. Y no solo por la muerte y el sufrimiento que provocó y expandió por el planeta, y que conocemos. También porque el desastre viral interrumpió como nunca antes las narrativas del tiempo, del espacio y del otro que, con la mundialización de la modernidad y la globalización capilar de capitalismo, teníamos plenamente disponibles en un universo cultural homogenizado por patrones de dominación y colonialidad. Como si emergiera de la nada, la calamidad sanitaria irrumpió en un mundo cada vez más uniformado por la expansión global del mercado semio-capitalista y la mundialización de sus patrones culturales (básicamente, convertir todo en mercancía) y, simultáneamente, cada vez más atomizado y fragmentado por desigualdades, injusticias y violencias, por guerras, odios y fronteras, por hambre, depredación ambiental y devastación climática.

Aunque el desastre sanitario fue para todos disruptivo e impiadoso, para muchos, para los desheredados de la tierra, para los que ya sufrían la virulencia y la humillación del capitalismo

omnipresente y despiadado con los débiles, la pandemia no significó una novedad, ni un cambio radical de sus vidas, sino más bien la profundización salvaje e inverosímil de las miserias y atrocidades que ya vivían (Santos, 2020). A pesar de la sorpresa, el miedo y la incertidumbre que provocaron sus iniciales arrebatos mortales y la impúdica irradiación mediática y virtual del horror, la distancia, la asincronía y el desplazamiento de la mirada nos permiten verla también como una prolongación teatral, concentrada y panóptica de la impiedad del mundo que ya venía siendo.

Algunos ya argumentaban, inclusive en la “era pre pandémica”, que la vivencia del mundo contemporáneo está cada vez más automatizada y capturada por la capilaridad pregnante de los códigos tecno-lingüísticos del semio-capitalismo (Berardi, 2020), que obstruyen el despliegue de otras posibilidades de vida y que disipan la potencia de formas de agrupación resistentes a la máquina. Los nuevos dispositivos de autocontrol proponen un organismo social “viralmente” conectado y “pandémicamente” inhibido, poseído por un egocentrismo bobo, competitivo, hiperproductivo, superconectado, autoexigente y tendiente a la impotencia, la soledad y el terror. Las descripciones de época, ya sea en las ciencias, la filosofía, la literatura y el arte en general, nos presentan desde hace algún tiempo imágenes de escenarios humanos en el que la experiencia del encuentro, la amistad, la horizontalidad, la acogida amorosa, la conversación y la sobriedad no tiene lugar, territorio y sujeto (Han, 2017). No es nueva la crisis de la experiencia (Benjamin, 1998; Agamben, 2015), pero como en ningún otro momento los movimientos de la sensibilidad humana y los transcurso de la experiencia social, comunitaria, sus posibilidades, alcances y potencias fueron interferidos, des-territorializados, re-territorializados, reconfigurados, simultáneamente y en todos y cada uno de los lugares, lenguas-culturas, geografías y narrativas de sí (Berardi, 2017).

Desde esa perspectiva descentrada, desactualizada y crítica, la penosa condición pandémica del mundo no solo ha expuesto del modo más crudo las calamidades que ya sufría mucha gente en muchos sitios, sobre todo en el Sur del globo, sino que también ha generado un campo de visibilidad inédito sobre algunos procesos y experiencias de resistencia afirmativa. Escondidos, sumergidos o ignorados, estos movimientos ya venían inventando solidaridades, recreando saberes, explorando otros puntos de vista y horizontes, ensayando interrogantes y movilizaciones colectivas (Santos, 2020). La posibilidad de posicionarse de otro modo para ver otras cosas o mirar de otra manera, de generar y habitar un punto de vista desenfocado, dislocado y asincrónico desde el que avizorar claroscuros y matices aplanados por la transparencia fulgurante del presente y, enseguida, la posibilidad de perseguir pistas perdidas o huellas ocultadas y tornarse inquieto, es la cualidad que algunos definen como “lo contemporáneo”.

Para Agamben (2007), por ejemplo, la contemporaneidad resulta la condición descentrada, distante, a-sincrónica, desacoplada y disonante respecto del pleno tiempo presente reducido a mera actualidad, de aquello que es inevitable porque es. Contemporánea, entonces, es la posición del que habita y vive el mundo con compromiso y participación, estando en él, pero que no se confunde con la actualidad transparente del presente ni se encandila con la fulgurante luminosidad del recortado campo visual y vital que se les ha asignado. “Pertenece verdaderamente a su tiempo, es realmente contemporáneo aquel que no coincide perfectamente con él ni se adapta a sus pretensiones y es por ello, en este sentido, no actual; pero justamente por ello, justamente a través de esta diferencia y de este anacronismo, él es capaz más que los demás de percibir y entender su tiempo”, concluye reafirmando ese sentido el ensayista italiano (Agamben, 2007). Cultivar la escucha, la mirada, la sensibilidad y la inteligencia en una estética diferente a la empobrecida del presente.

Precisamente son el desplazamiento, el distanciamiento y el desfase de esta “posición contemporánea” los que, a su vez, podrían colaborar a percibir, narrar y tornar visibles, disponibles, públicas, las prácticas, las solidaridades y las recreaciones que pluralizan el horizonte de

posibilidades y desdibujan los límites que impone la “matrix semio capitalista” a la imaginación, la creatividad y la esperanza (Berardi, 2020). Es en esta nueva estética del habitar el mundo, del “vivir para contarla”, en dónde se produce y se cultiva esa mirada y esa escucha que, en una nueva configuración temporal-espacial, expanden la sensibilidad hacia detalles poco percibidos, minucias escamoteadas y pequeñas historias descartadas que podrían expandir el sentido de lo humano y de la vida. Liberadas en su potencia, de este modo, podrían emerger en la superficie de la historia y la memoria otras formas de transitar espacios y tiempos múltiples, híbridos, yuxtapuestos, escamados, que recrean la experiencia singular y colectiva de vivir juntos en el mundo, que experimentan la hospitalidad, la horizontalidad, la diferencia y la conversación en el encuentro, y que perfilan un imaginario para vivir juntos en paz y en democracia en el planeta.

A partir de los nuevos paisajes narrados y visibilizados por esas sensibilidades e inteligencias cultivadas como resistencia activa, sería posible entonces imaginar y diseñar otra cartografía del mundo, una suerte de carto-narrativa que habilite y propicie el trazado de mapas imprecisos, titubeantes, de márgenes y superficies porosas, gruesas, superpuestas (Suárez y Dávila, 2018). Mapas trazados en territorio y en tránsito como bitácoras de viaje y narraciones de aventuras, atlas de experiencias vitales menos preocupados por las lógicas administrativas del poder y las delimitaciones abstractas y precodificadas que fijan fronteras e identidades, y más interesados e inquietos por imaginar y mostrar con relatos los contornos, detalles, gestos y sentidos lo que hay de humano y vibrante en el momento y el lugar. Serían mapas improbables, mapas con tiempo, de escala microscópica, porque se trata de cartografiar vidas y la vibración de la conjunción de cuerpos, sensibilidades, historias, palabras y significados. Se trataría de explorar una poética del territorio y del momento que de lugar a “cartografías de experiencia que atisban y dibujan lugares como huecos (...) como agujeros de vida en común, colectiva, que merecen vivirse y contarse en primera persona y a contrapelo del discurso del control, el miedo y la impotencia” (Suárez, 2021).

Para narrar y mapear mientras se vive la experiencia emergente, conquistada pero nunca de modo permanente, fragmentada, zigzagueante y por momentos frágil, es imperioso recrear el lenguaje y reinventar formas narrativas que escapen a la trampa del presente sin pasado y sin futuro, de un presente absoluto, pleno, sin misterio. Y que también eludan los automatismos heredados e incrustados en el decir cotidiano y en la lengua tecno-codificada. Porque, así como es cierto que la experiencia del encuentro humano se ha truncado en el mundo contemporáneo (Berardi, 2017), también lo es que las palabras y los moldes narrativos que tenemos disponibles para contarlos y mapearlos, para re-presentarlos e interpretarlos, son impotentes, torpes, demasiado rigurosos y ajustados. Necesitamos un lenguaje más extenso y generoso, más arriesgado y metafórico, que disloque y desentone, que dispare y fugue el campo semántico de las narrativas de vivir en el mundo hacia la imaginación creadora y nuevos horizontes de expectativa. Necesitamos otro lenguaje y otros mapas para contar, imaginar y dibujar cómo vivimos y le damos sentido y significado a la temporalidad y espacialidad mundanas, habitadas por cuerpos, a la relación con el otro, a cómo se vive nuestra participación y compromiso en el territorio de la comunidad local, del oficio, de las prácticas, de la interpretación conversada. Por eso, la invención y exploración de una nueva poética, -esto es, de una reflexión, una deliberación y un saber sobre la creación de historias bellas, intrigantes, desatinadas y rebeldes- y de una nueva cartografía – es decir, del trazado impreciso y vital de mapas que nos den imágenes potentes e inéditas de nuestro vivir en el mundo- forman parte del intento por nombrar y ver de otro modo la experiencia, a los otros y a nuestros modos de vivir junto con ellos.

Narrativas emergentes para la experiencia educativa y la pedagogía en territorio

La experiencia educativa, los mundos escolares y los modos de habitarlos, pensarlos, nombrarlos y hacerlos no han escapado de estos movimientos, impotencias y posibilidades. La crisis de la experiencia escolar no es ajena a la crisis de la experiencia en el capitalismo tecno viral, semiótico y global, pero tiene sus especificidades, sus propias líneas de continuidad y su historicidad (Suárez, 2022). La escuela, tal como la imaginábamos y vivíamos, esa escuela de masas, republicana, homogeneizadora y maquinalmente burocrática, pero que era disputada por otros sentidos alternativos y democráticos, se ha visto sacudida y conmovida dramáticamente durante la pandemia, tanto como otros espacios sociales. Pero esa particular disposición de tiempos, espacios, discursos, saberes, reglas, cuerpos y socialidades, que la definieron como la forma y la organización más eficientes de la transmisión cultural y la reproducción social en las formaciones del capitalismo industrial, ya venía siendo horadada y disgregada, destituida y denostada, por una serie relativamente articulada de discursos y políticas globales, neoliberales y virales de reforma educativa, así como por una batería de embates desacreditadores de la pedagogía, los enseñantes y las formas escolarizadas de la transmisión cultural asociados a ella (Meirieu, 2016; Suárez, 2022).

Las ideologías y políticas tecno-neoliberales de la educación y ciertos “discursos de disolución” de la escuela (como forma o dispositivo de transmisión), del oficio de enseñar y de la identidad profesional de los docentes (Suárez, 2020) tienden a ignorar o descalificar el saber pedagógico construido a partir del saber práctico de la enseñanza situada y a desplazar hacia los márgenes de la consideración especializada a sus creadores y su particular modo de mirar, hacer y narrar la experiencia escolar. Desde estas perspectivas reductivas de la educación, pedagogos, maestros, profesores y enseñantes son despojados de su sabiduría, experiencia y voz, al mismo que se desacredita su oficio, su tarea, sus estrategias, sus tácticas y sus conocimientos, todo lo que en otro trabajo denominamos “saber de experiencia” (Alliaud y Suárez, 2011). Particularmente luego del fracaso del movimiento neoliberal de reformas educativas de los años '90, vienen siendo las renovadas tendencias de privatización, mercantilización y destitución de la escuela las que cercenan con mayor eficacia la imaginación pedagógica sobre el territorio, las temporalidades y las socialidades de la educación. Han impregnado el decir de la educación con la lógica de la competencia, la meritocracia, la productividad y la ganancia, minimizando las sensibilidades e inteligencias que ponen en el centro la acogida, el encuentro, la amorosidad y la construcción de futuro. Con la apertura de todo un campo de negocios y la emergencia de nuevos “sujetos pedagógicos” (las empresas y ONGs de redes virtuales y tecnologías digitales), el auto aprendizaje soportado y viabilizado por software educativo resulta una vía más rentable, controlable, reciclable y automatizable para garantizar la cualificación (la inoculación de la “calidad de la educación”) y el disciplinamiento (en realidad, el auto-disciplinamiento) de los sujetos que el tiempo presente requiere y la sociedad actual demanda.

Más allá de su relativa pregnancia en el campo educativo, son esos discursos, prácticas institucionales y códigos tecno lingüísticos distribuidos generosamente por las redes y ámbitos de capacitación, los que limitan las posibilidades de crear imágenes diferentes de la escuela y de la experiencia educativa. En su proliferación virtual, combinan los lenguajes de la empresa privada, la tecnología digital y virtual y la administración neuronal de las emociones, y obstruyen la movilización de potencias subjetivas ocultas y negadas por las operaciones de saber/discurso/poder y la transformación democrática de la escuela mediante la movilización intelectual, pedagógica y política de sus habitantes y transeúntes. Inhibidos y silenciados, los docentes, los estudiantes, las comunidades locales y una diversidad no anticipada de actores sociales, económicos y culturales vinculados con la escuela se pliegan mansamente a la impotencia o a las formas consolidadas de

decir, pensar y capturar su vida, su experiencia y su mundo. Una suerte de discurso tecno pedagógico de los entornos virtuales y digitales, vinculado a la retórica del mercado y los tecno negocios, viene a reemplazar a la anacrónica pedagogía humanista, y a mostrar la inoperatividad de la pos humanista, en las cuestiones del aprendizaje, su cuantificación y evaluación, la decodificación de los mensajes y datos del tiempo presente y la satisfacción de los requerimientos actuales del mercado de empleo y las nuevas máquinas (internalizadas, hechas cuerpo) de control de calidad. Al reducir la complejidad, la vibración y la vitalidad del acto educativo mediante algoritmos pedagógicos abstractos y tecnométodos, y al intentar capturarlo vanamente mediante códigos discursivos extraños a la misteriosa experiencia territorial, local y corporal de la educación, “el lenguaje de la educación se ha tornado impronunciable” (Larrosa, 2005) e ininteligible, imposible de decir, escribir, escuchar o leer.

A contrapelo, de una manera todavía dispersa e incipiente, tanto en Europa como en América Latina se viene configurando un movimiento político, intelectual y educativo que reclama por recuperar la pedagogía como territorio de praxis, experiencia y saber construido a partir y en torno del complejo y milenar oficio de enseñar, de transmitir y recrear la cultura de generación en generación, de habitar el aula, el taller, la práctica, y de interactuar y comunicarse cotidianamente con los estudiantes, alumnos y aprendices (Suárez, 2021). En relación con esta recuperación y revitalización del campo de la práctica docente, los diversos referentes del movimiento invitan a posicionarse de otro modo en él y pensar la recreación o la reinención de un lenguaje diferente para la educación. Una forma de decir la educación y la praxis pedagógica que promueva una conversación acerca de los contenidos, las modalidades y las circunstancias vitales, contextuales, históricas y situadas de la transmisión cultural, de la acogida de los nuevos y de la proyección de las vidas hacia el futuro del mundo que deberán compartir y, seguramente, transformar en habitable para todos. Un lenguaje que abra la mirada, profundice la escucha y dispute sensibilidad pedagógica para la configuración colectiva de una nueva estética pedagógica, para la construcción reflexiva de otras formas de decir, pensar y hacer la educación y, a través de ella, el mundo.

Phillippe Meirieu (2016), por ejemplo, propone salirnos de los “lugares comunes” en torno de la educación que transmiten los medios de comunicación, banalizando su complejidad y simplificando lo que implica enseñar, aprender y formar. Además, alerta sobre el discurso tecno virtual emergente que hace foco en cierta versión de las neurociencias y de la gestión, mercantilizando la escuela y destituyendo al docente y su saber pedagógico. Del mismo modo, en Colombia, Zuluaga, Echeverri, Martínez Boom, Quinceno, Saénz y Álvarez, (2003) abogan por la “reconceptualización de la pedagogía”, a partir de nuevas lecturas y miradas sobre las prácticas. Por su lado, Larrosa (2005 y 2020) y Bárcena (2020), entre otros, proponen inventar una nueva “lengua para la conversación” pedagógica, en tanto que “el discurso pedagógico dominante se nos está haciendo impronunciable”. Las “biografías de aula”, el intercambio a modo epistolar y las charlas entre amigos sobre libros e historias, son algunos de los ejercicios que sugieren como otros modos de expresar y problematizar la escuela, sus tiempos, sus espacios y a quienes la viven. Por nuestro lado, desde el programa de investigación-formación-extensión de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires “Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” hemos venido contribuyendo a la expansión de esta cuestión resaltando, por un lado, la relevancia de la intervención y el protagonismo de los docentes en el estudio de los mundos pedagógicos y la horizontalización de las relaciones pedagógicas en el campo educativo. Por el otro, detallando la política de (re)conocimiento que supondría la “revitalización” de la práctica y el discurso pedagógicos para un horizonte pos-crítico desde el Sur (Suárez, 2008 y 2015).

Con otras modalidades de trabajo y en los bordes de la actividad académica, en toda América Latina se vienen propagando y articulando colectivos de docentes y enseñantes, universidades,

sindicatos, organizaciones comunitarias y algunos gobiernos educativos nacionales, estatales-provinciales., municipales-locales democráticos, que se articulan, movilizan y disponen en el territorio pedagógico en red, para disputar sentidos y significados pedagógicos. En este movimiento de redes pedagógicas se ponen a jugar y exploran diversos dispositivos metodológicos y modalidades de experimentación política y territorial, que están orientados a interrogarse e investigar las experiencias de la praxis, a conformar colectivos de desarrollo profesional entre pares centrados en la investigación de la práctica para la construcción de saber pedagógico, y a la intervención político pedagógica mediante sus prácticas discursivas, obras y acciones en los debates público y especializado de la educación (Mejía, 2009; Suárez, Dávila, Argnani y Caressa, 2017).

Como agujeros de solidaridad, empatía y diálogo horizontal, estos colectivos docentes de investigación-formación-acción participante interrumpen el ritmo vertiginoso de la gestión escolar y de la enseñanza, generan una distancia óptima para darnos la oportunidad de mirar, escuchar y preguntar juntos sobre lo obvio y naturalizado, automatizado y transparente, proponen otras formas de organizar colectivamente la producción de saber pedagógico y la recreación situada del oficio docente. Y su articulación en redes rizomáticas, huidizas, fuera del alcance de la cartografía precisa y predefinida de la administración y el control, significan una re-territorialización de la pedagogía y otras configuraciones organizacionales, éticas y epistemo-políticas de la investigación pedagógica, que escapan a los tecno-códigos de la máquina escolar. La documentación narrativa y etnográfica de esas experiencias colectivas, diferentes pero articuladas entre sí mediante redes descentradas y de poder distribuido, podría contribuir a mapear mientras se hace este territorio emergente de resistencias afirmativas y de recreación de la vida colectiva. La Expedición Pedagógica Nacional de Colombia, por ejemplo, ha sido muy creativa y productiva en ese sentido. No solo ha contribuido con la imaginación y elaboración de una “geopedagogía” (Martínez Boom 2009; Mejía, 2009) -a unas pedagogías asociadas necesariamente a un territorio cultural- y a la construcción colectiva y coparticipada de un “atlas pedagógico nacional” -un mapa impreciso, metafórico y multidimensional de las diferentes maneras de hacer escuela y docencia en Colombia-, sino también a configurar interrogantes y posibilidades para una poética pedagógica mediante la exploración e indagación de la analogía cartográfica como soporte del saber pedagógico producido por los docentes en el territorio escolar.

La vía narrativa y autobiográfica: investigación, formación y pedagogía

La revitalización del lenguaje de una pedagogía emergente, vital y narrativa resulta, entonces, imprescindible. Para esta tarea, se vuelve urgente un trabajo arduo, cuidado y profundo para bucear en él, examinarlo, indagarlo y recrearlo desde una comprensión sensible, afectada, que se inscriba en una posición epistémica, ética, política y estética que ponga al amor, la hospitalidad, la amistad, la igualdad -en definitiva, a la vida en comunidad- en el centro de la praxis pedagógica. En ese sentido y por diferentes vías, la narrativa autobiográfica ha comenzado a ingresar como potencia en el campo pedagógico, a expandirse reticularmente en las prácticas pedagógicas situadas de sus sujetos y a movilizar espacios y tiempos de resistencia afirmativa, productiva, frente a las políticas y discursos tecnocráticos y destituyentes en educación. De manera simultánea, viene provocando un giro en la investigación cualitativa de la educación (Suárez y Dávila, 2018; Porta, 2021), en la restitución en de pedagogía como campo de praxis-experiencia-discurso-saber, en la formación de los docentes y en la práctica pedagógica de las escuelas (Suárez, 2020).

Las estrategias de investigación-formación-acción desplegadas en red por el movimiento pedagógico emergente se volcaron progresivamente hacia este enfoque y, al menos en América

Latina y Argentina, cada vez más experiencias colectivas de docentes vinculadas con la producción de saber pedagógico tienen a la narrativa autobiográfica como perspectiva de trabajo y territorio de acción y producción. Tal vez porque la perspectiva narrativa y autobiográfica ofrece estructuras de participación y toma de la palabra más democráticas y movilizantes que las modalidades convencionales de investigación y formación, inclusive las cualitativas y participativas. Pero sin lugar a dudas porque interpela y pone en conversación a los participantes y porque a través de sus relatos y narraciones, reconoce, rescata y pone en valor a la voz, la palabra y la historia de los sujetos de la praxis pedagógica situada, local, comunitaria. Y porque, en ese reconocimiento y en esa apuesta, amplían y profundizan la tendencia disruptiva del enfoque al vivirlo y desplegarlo como un modo de sensibilidad estética que se apoya no solo en una perspectiva epistemológica, sino también en una posición ética y política (Hernández, 2019).

A pesar de la diversidad de miradas y de las diferencias de los autores, grupos y colectivos que se mueven en esta perspectiva de investigación y formación, todos ponderan la narrativa autobiográfica por su potencia para conmover e interrumpir las políticas de identidad profesional de los docentes y expandir el horizonte de posibilidades de la pedagogía, la formación y la transformación (Porta, 2021). Concierten en que el saber pedagógico que las narrativas de experiencia indagan, recrean y portan viene siendo descalificado, invisibilizado y negado por las prácticas institucionales y los discursos tecno-educativos. También en que este doble desplazamiento hacia los bordes -el de la pedagogía y el de las vidas y experiencias narradas- obtura las posibilidades de la solidaridad, hospitalidad, amorosidad y sabiduría en las tareas de lazo (contemporáneo, intergeneracional, humanizante) que requiere el mundo para tener futuro y ser vivido juntos. Sin embargo, al mismo tiempo y como reverso de esa constatación, insisten en que ese saber acerca de la transmisión y la formación de los sujetos, ese “saber de escuela” que siempre es contextual, territorial, resultado de una praxis educativa, requiere ser reconstruido, objetivado, distribuido, recepcionado y amplificado para que algo nuevo suceda en la escuela con lo que ya venía siendo (Suárez, 2009).

Para que otra manera de nombrar y hacer la educación sea viable y para que otra escuela sea posible, ese saber del oficio de enseñar, que se guía según criterios singulares, necesariamente localizados y que es inaccesible por medio de la sensibilidad del instrumental metodológico de la investigación convencional (Suárez, 2021), necesita ser contado, documentado, legitimado y publicado. Requiere ser reinventado como lenguaje, como narración, como obra. Las narrativas de docentes en torno de sus experiencias pedagógicas vividas o testimoniadas, convertidas en obras pedagógicas y en documentos públicos por medio de un dispositivo particular que promueve su circulación en redes de investigación-formación-acción docente (Suárez, 2007, 2016, 2020), podrían estar ofreciendo chances para ello. A contrapelo de lo que propone la tecno-educación banalizada en el “mercado educativo”, este movimiento ha colaborado a que los distintos habitantes de los mundos escolares y del territorio de la pedagogía sean interpelados como sujetos de saber-experiencia-discurso y convocados como interlocutores en marcos dialógicos de investigación-formación. Los participantes de estas investigaciones en colaboración y de su propia formación se incorporan a la aventura colectiva por el propio interés de saber, desde sus propias inquietudes y preguntas, para conversar en comunidades de interpretación sobre los sentidos y significados puestos a jugar mientras se hace y se narra la experiencia de la praxis pedagógica, mientras se hace escuela, enseñanza y acogida. Escriben, dan a leer, leen, comentan, dialogan sus narrativas en redes de pares y, al hacerlo, cartografían un campo poco explorado y escasamente documentado.

Los sugestivos y potentes despliegues que, en distintos territorios, de manera situada, han ensayado esas estrategias narrativas y autobiográficas de movilización pedagógica, generaron oportunidades para que los docentes recreen sus formas de organización colectiva mediante redes de colaboración, descentralizadas y sin jerarquías: redes y colectivos de docentes que investigan

desde sus escuelas, promueven intercambios horizontales en torno del saber pedagógico que generan en ellas y se disponen a conjuntarse con otros sujetos del campo pedagógico para reconstruir y tomar la palabra, conversar, pronunciarse e imaginar otra escuela. Con los recursos y secretos de la geopedagogía (Martínez Boom y Peña Rodríguez, 2009), podríamos mapear el territorio rugoso y en permanente diáspora subterránea, vibrante, de esas experiencias de encuentro y de recreación vital del saber y el discurso pedagógicos. Podríamos cartografiar esas emergencias discontinuas de relatos e historias que cuentan vidas en la escuela, que deslizan y metaforizan los sentidos de la experiencia educativa, que narran en primera persona del singular la aventura pedagógica colectiva de la transmisión cultural y la formación de los sujetos, siempre en coordenadas históricas particulares y en condiciones locales, del lugar. Carto-narrativas o narrativas de territorios que permitan documentar los matices, detalles y multiplicidades de esa interrupción del tiempo, el espacio y los movimientos definidos, prescriptos, hechos cuerpos (Suárez, 2021).

Redes de docentes, relatos de experiencia y poética pedagógica

Las redes y colectivos docentes que indagan y documentan narrativamente su experiencia en el campo pedagógico mientras se forman e intentan transformarlo, podrían localizarse en ese mapa impreciso, incierto y en permanente reconstrucción y diseño, como parte de ese movimiento vibratorio y vital de la pedagogía dirigido a perforar la homogeneidad estabilizada de las cartografías hegemónicas de las políticas de formación centradas tan solo en el déficit y la capacitación. En ese entramado de organizaciones e instituciones del territorio, se experimentan narrativas de experiencia y se producen relatos de sí como estrategias de investigación pedagógica, como dispositivo de formación de docentes y como obra pedagógica que interviene en el campo. Se trata de una experiencia territorial, situada y multiplicada, que ha intentado generar colectivamente procesos de creación, circulación, publicación y debate de saberes locales sobre la educación: saberes narrativos (Suárez, Dávila, Argnani y Caressa, 2017).

La propuesta de trabajo se asienta en la idea de que los colectivos de docentes narradores enredados en torno de la creación, la conversación y la interpretación pedagógicas pueden pensarse como formas de organizar la investigación, la formación y la intervención que escapan a la trama de las jerarquías, verticalidades, homogeneizaciones y reducciones que por lo general configuran y operan los tecno-códigos de la maquinaria académica. También profundiza su sentido disruptivo y emergente (Ripamonti, 2017) imaginar a la red como el entramado de escritores, lectores y conversadores que producen una interrupción, un hueco, una fisura, en el espacio y en el tiempo del mundo de la vida de la escuela. A su vez, ese movimiento vibrante puede ser proyectado como un sujeto pedagógico colectivo plural, de límites difusos y posiciones errantes, huidizas, con-formado a partir del intercambio de relatos pedagógicos, los comentarios cruzados y la deliberación. No como un sujeto cuya identidad se revela como siempre allí, fija, a la espera de ser desplegada y encarnada, imperturbable, sino como una posición que aglutina sentidos y perspectivas y que se conforma en el obrar, en el hacer obra, en el narrar por escrito la experiencia y darla a leer, en el recibir las lecturas de pares, que también escriben y dan a leer sus obras.

La red de investigación narrativa y autobiográfica es un ámbito de confluencia, articulación y organización, donde el intercambio y el diálogo en torno de interpretaciones pedagógicas puestas en relato y lectura robustece y vitaliza los procesos formativos, así como recrea el horizonte de posibilidades para renombrar, mapear y reinventar la escuela. En tanto movimiento de encuentro y conversación para la producción, circulación y disposición pública de narrativas de experiencia, las redes buscan activar y recrear la memoria pedagógica de la enseñanza y la formación mediante la

documentación de experiencias, esto es, la elaboración, publicación y puesta en circulación de relatos pedagógicos escritos por docentes, estudiantes y educadores que cuentan prácticas educativas situadas, indagadas y reflexionadas, organizados en red (Suárez, 2007, 2009, 2011, 2017 y 2020). Estos documentos narrativos elaborados mediante la investigación del propio mundo escolar permiten que el saber y el discurso pedagógicos contruidos por los docentes se inscriban e intervengan como “obras de enseñanza” (Alliaud, 2011) en el debate público y especializado sobre la educación. Al mismo tiempo que investigan el saber de experiencia para recrear saber pedagógico (Suárez, 2017), las redes de docentes narradores despliegan trayectos de formación entre pares y experiencias colectivas de desarrollo profesional centrados en la indagación narrativa y (auto)biográfica de la práctica y el saber del oficio docente.

Es en este sentido que las redes de indagación narrativa y formación se erigen como organizaciones colectivas para la producción de saber pedagógico, como posibilidad de la emergencia creativa y disruptiva de saberes, prácticas, experiencias y discursos negados y como potencia de una voluntad y acción colectiva-singular de intervención discursiva, narrativa y pedagógica mediante obras escritas y públicas. Su tentativa y su orientación es modelar y resguardar posiciones de enunciación de la identidad docente que hagan posible la proyección narrada de identificaciones (¿cómo vienen siendo los docentes y su hacer escuela?) y, desde allí y en torno a ella, desplegar la formación, hacer parte activa a colectivos de docentes en la interpretación pedagógica de sus mundos y sostener como espacio de creación y caja de resonancia otras formas de narrar la escuela y hacerla pública. Deconstruir y reconstruir narrativamente la experiencia que viven o de la que son testigos directos y las maneras de contarla, hacen posible que los docentes pongan en tensión la transparencia actual de su oficio y de su posición en el campo, se identifiquen colectivamente en la singularidad de sus mundos escolares locales y reorienten colectivamente su praxis pedagógica hacia nuevos horizontes de posibilidad. Al tiempo, habilitan las condiciones políticas, institucionales, metodológicas, estéticas y poéticas, para que los relatos que crean y disponen públicamente como autores, revitalicen el campo de significaciones de la pedagogía, expandan y metaforicen su universo semántico, y genere memoria de experiencias valiosas, significativas en términos pedagógicos, culturales y comunitarios. Todo el arco zigzagueante de este movimiento, impulsa y potencia la reinención del lenguaje sobre la educación y constituyen una modalidad emergente de resistencia afirmativa frente a las estrategias tecno-codificadas de la educación.

Documentación narrativa, formación docente e investigación educativa

La apuesta política, pedagógica y metodológica de las redes de investigación-formación-acción docente tiene que ver con el aporte que la documentación narrativa de experiencias pedagógicas puede realizar al campo de la investigación educativa y de la formación docente a fin de profundizar la gravitación de los giros narrativo y poscualitativo en educación (Hernández, 2019), al inscribir las historias, palabras y voces de los docentes en la discusión pública y en el debate especializado. Esas pequeñas interrupciones mediadas por la interrogación, la inquietud de saber y el horizonte de expectativas ampliado son muy productivas a fin de generar novedades y campos de visibilidad que reemplacen las actuales perspectivas reductivas de la educación, la cultura y la democracia. Con el objetivo de documentar y cartografiar mediante relatos de experiencia el mundo de la vida de la escuela, esta estrategia despliega en territorio un dispositivo de trabajo pedagógico en red entre pares que compromete y regula metodológicamente la indagación narrativa y autobiográfica de los participantes y que propicia la innovación semántica mediante la creación de relatos y otras obras. En sus sucesivas versiones, los textos narrativos de los docentes se inscriben en una suerte de

“espiral hermenéutica colectiva” (Suárez, 2021), en la que cuentan por escrito sus historias una y otra vez, indagan sus experiencias y las maneras de nombrarla, transforman su saber de experiencia en saber pedagógico y despliegan nuevas versiones de sus identificaciones narrativas y de sus comprensiones pedagógicas en la configuración recursiva de las intrigas. Se trata de un dispositivo de co y con-formación entre docentes que apunta a estimular la horizontalidad entre los participantes de una conversación abierta y plural, reflexiva y cada vez más densa, mediada por ciclos espiralados de escritura, lectura y comentario entre pares sobre las distintas versiones de sus relatos de experiencia (Suárez, 2007).

En el tránsito por estos momentos, los docentes se forman, investigan y tematizan narrando por escrito los modos en que le dan sentido y otorgan de significaciones a los mundos pedagógicos locales y a sus identidades profesionales. Al carácter reflexivo y productivo de la propia escritura, se suman el aporte de la lectura y los comentarios de los otros docentes, que también narran por escrito sus experiencias bajo la hospitalidad, la empatía y la amorosidad que enlaza al colectivo. Esta circulación de relatos, lecturas y reescrituras en un diálogo abierto entre pares es la que entrama las relaciones de confianza y amistad y la que suspende, deja fuera, los tiempos y espacios confinados al mérito, el éxito y la competencia. Finalmente, cuando el colectivo dispone públicamente y hace circular por circuitos de lectura a los relatos de experiencia pedagógica elaborados y re-editados a través de la indagación, los docentes narradores se autorizan como pedagogos mediante su obra, afirman y reconfiguran 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. La disposición y circulación pública de los documentos narrativos son, asimismo, instancias de formación de vital importancia dentro del dispositivo de la documentación narrativa: a partir de ellas, los docentes pasan a ocupar otras posiciones de recepción y lectura del corpus narrativo que ha resultado del trabajo colectivo y, por tanto, permite el distanciamiento necesario para un colectivo plural que piensa, delibera y delimita la forma más adecuada de poner a jugar su voz pedagógica en el espacio público.

Es la organización en forma de red la que estimula en los distintos momentos del itinerario el encuentro y la conversación como modalidad principal de trabajo pedagógico. Y el momento de la publicación no es la excepción: los ateneos de lectura e interpretación de relatos de experiencia son acontecimientos político-pedagógicos de encuentro y conversación singulares, en donde la voz, las palabras, las historias y el saber de los docentes emergen rizomáticamente en el espacio de lo común. En las publicaciones impresas o virtuales, el dominio de su autor sobre las distintas lecturas o interpretaciones que se hagan de lo documentado en un relato, ya no es posible. Como contraparte, en los ateneos se amplifica la confluencia de perspectivas y la pluralidad de experiencias de quienes participan de ese encuentro, profundizando su instancia reflexiva y, por ende, formativa, toda vez que el intercambio propicia la resignificación de las prácticas y saberes. Al mismo tiempo, se pone en cuestión la posición de intérprete como una prerrogativa propia del campo académico, no porque se pretenda dejarlo fuera de la conversación, sino por el contrario para escuchar su voz -la del campo académico- como una más entre las otras, con la intención de hacer crecer las comprensiones pedagógicas y favorecer la creación de las obras escritas por docentes.

Para aproximar a la investigación de la educación y las prácticas y experiencias educativas en territorio, o mejor, para zanjar o eludir la separación histórica entre el campo intelectual de la educación y el campo de recontextualización pedagógica, se vuelve imprescindible consolidar y robustecer los espacios que, como huecos o agujeros de solidaridad, encuentro y amistad, desplieguen procesos colaborativos y articulen educadores, docentes, comunidades e investigadores en procesos de investigación-formación-acción co-participados que perforan las políticas de conocimiento y de reconocimiento dominantes. Es por este motivo, entre otros, que las

redes de docentes narradores participan, a su vez, en otras redes de docentes investigadores del país y de la región, con las que articulan su trabajo, aunque sin la intención de sincronizar los tiempos y los ritmos de cada una. Muy por el contrario, el propósito de conjuntarse para tejer “redes de conocimientos” con otros colectivos de investigación parte de la intención de aprender de la riqueza y la espesura de los aportes del campo pedagógico latinoamericano, del deseo de conformar un movimiento plural, descentrado, sin doctrina ni mandato, que revivifique el pensamiento y la praxis pedagógicas como resistencia activa, positiva, de creación, y como posibilidad de transformación democrática radical de la escuela y la práctica educativa. La multiplicidad a la que aludimos es la cualidad central que constituye a la organización en red, en tanto reconocimiento de la pluralidad de voces, conocimientos, prácticas e identidades dinámicas que toman contacto, se entraman, se anudan para hacer comunidad pedagógica, una comunidad que crece y se fortalece, se torna potencia a partir de singularidades compartidas, narradas, conversadas.

Y los efectos de este tipo de configuración del trabajo, la investigación y la formación pedagógica en red son de inestimable importancia para pensar lo educativo y los mundos escolares como territorios vitales cuya construcción permanente es siempre singular, pero situada histórica, geográfica e institucionalmente, en el que se ponen en tensión múltiples miradas, enfoques e interpretaciones disímiles de los que allí acontece. El sentido de en-redarse radica en hacer emerger inquietudes e interrogantes con las palabras y modos de nombrar y hacer la experiencia educativa, pero sin ánimo de desconocer o desestimar las relaciones de poder y saber puestas en juego (Suárez, Dávila, Argñani y Caressa, 2017). Muy por el contrario, son justamente las prácticas de reconocimiento y de cooperación urdidas en el trabajo pedagógico en red las que estimulan y propician que esas relaciones sean tomadas como materia de tematización y problematización para trazar el camino hacia un horizonte transformación.

Relatos pedagógicos en pandemia y refiguración del tiempo, el espacio y los otros

La posibilidad y la tentativa de configurar una red territorial y virtual de docentes narradores que investiguen autobiográficamente su práctica y que se formen al hacerlo, articulada en la emergencia rizomática de nodos de solidaridad y la circulación pública de los relatos, se inscribe en la movilización vital y experimental de recuperación de la pedagogía como campo de praxis, experiencia, saber y discurso. Las narrativas de sí que producen, ponen a circular y disponen públicamente los docentes y sus colectivos en ese esfuerzo mancomunado y comunitario muestran, documentan y dan a conocer los dislocamientos, las mutaciones y las reconfiguraciones discursivas de la experiencia contemporánea de “hacer escuela” y “hacer enseñanza” en los territorios y tiempos de la pandemia sanitaria.

Las historias de enseñanza escritas y dadas a leer, leídas y conversadas en esas formaciones colectivas, entramadas y resguardadas, que interrumpen el ritmo vertiginoso del presente para relatar la experiencia contemporánea de hacer escuela, ya no hablan de un tiempo lineal, progresivo, único, unívoco, evolutivo, graduado, teleológico, regulado, anticipado, medido y previsto como pretende el metarrelato desestabilizado del tiempo escolar, aquel que organiza y automatiza la vida escolar por detrás de la secuenciación temporal del currículum, la graduación de la enseñanza, la previsión tecno burocrática, la secuencia didáctica, el proyecto, las fases preactiva, activa y posactiva de la enseñanza. Esas narrativas de sí textualizadas por esos docentes cuentan los desdoblamientos subjetivos frente a la multiplicación, la superposición y la usurpación de tiempos conquistados y la imposición de nuevos paisajes temporales, de nuevas intrigas de tiempo dictadas y diseminadas por la lógica de la máquina virtual de la educación. Pero fundamentalmente, como corpus narrativo

colectivo, ofrecen la posibilidad de imaginar y componer nuevas cartografías de tiempo y de vida en la escuela.

La arquitectura escolar que conocíamos también aparece reconfigurada activamente en los relatos de experiencia pandémica de los docentes. El metarrelato del espacio escolar que refiguró nuestras imágenes viables del adentro y del afuera, moldeó nuestras representaciones de la presencia escolar y bosquejó nuestra previsión de las posiciones de sujeto escolar plausibles para construir el acto educativo se desestabiliza y tensiona en las intrigas de esos documentos narrativos. Emergen de esas tramas de historias y argumentos arquitecturas narradas mientras se viven y se mueven los cuerpos, con vibraciones y tiempo, reconstruidas en el lenguaje de la praxis pedagógica y de la experiencia de habitar la escuela. Otras configuraciones del lugar, el espacio y el territorio que no disponen de los planos, materiales, medidas, palabras, formatos y estilos disponibles en la jerga dominante y disponible para dar forma, dinámica y sentido territorial, local y situado a la vida escolar contemporánea. Como otros puntos de vista y saberes instituidos y estabilizados acerca de lo que es hacer escuela, el discurso consagrado sobre el espacio educativo resulta impotente y está mudo. Aunque no es nuevo este desplazamiento del conocimiento educativo oficial, durante la excepción pandémica se ha quedado paralizado como potencia y como previsibilidad espacial. En cambio, se puede leer en las narrativas docentes de pandemia la invención de una arquitectura desacoplada, plebeya y vivida, inventada y a prueba, narrada y re narrada, en construcción, que relata, imagina, mapea y proyecta espacios de cuidado, reciprocidad y diálogo. Tácticas espaciales y narrativas que pretenden escapar y resistir a las nuevas formas, físicas y también virtuales, del hacinamiento, la contaminación y la cohabitación promiscua.

Las relaciones pedagógicas en la escuela en ese tiempo y en ese espacio reconfigurado, también se han torcido y despojado de constricciones discursivas del pasado, de la narrativa consagrada y estabilizada acerca de la presencia del otro, del vínculo con lo otro, de la experiencia institucional de la alteridad. Ahora, en ese espacio y ese tiempo indescifrables, misteriosos, en los que cojeamos y balbuceamos, tartamudos (Harasser, 2019), las narrativas disponibles para enunciar la presencia, el otro, la diferencia, los sutiles detalles de lo distinto, las mínimas huellas de los que comparten la experiencia comunitaria, colectiva y plural de hacer escuela, aparecen entramados en intrigas de relatos que disrumpen los automatismos heredados de los cuerpos.

Toda esta movilización narrativa y autobiográfica para la revitalización de la pedagogía reclama un lenguaje dislocado, no un sistema racional y estabilizado, en equilibrio, sino una materia vibrante, alterada, vital, imprecisa, bella. Requiere de otras reglas de composición ficcional y de criterios metodológicos y estéticos que permitan no solo desmontar la experiencia mediante la investigación y la recursiva reescritura del relato, sino también indagar y rehacer los moldes narrativos mediante los que damos cuenta de ella y la contamos como una historia. Propone investigar la experiencia escribiendo (Richardson y Adams St. Pierre, 2019) y, al mismo tiempo, indagar el lenguaje de la experiencia y el que usamos para dar cuenta de ella e interpretarla. Por eso, documentar mediante relatos la experiencia educativa exige no solo reescribir la experiencia junto con otros a partir de sus lecturas y comentarios cruzados, sino también explorar colectivamente el lenguaje con el que nos referimos a esos mundos transfigurados. Demanda desaprender las formas heredadas, desafectadas y naturalizadas de contar historias para aprender y ensayar otras nuevas, o viejas, pero desestabilizadas, desgajadas, asincrónicas, desfasadas, desadaptadas, desobedientes. Se trata, en definitiva, de volver a aprender a escribir, leer, escuchar y decir para poder conversar sobre nuestro mundo y nuestra experiencia en él, para vivir juntos e imaginar otro mundo. Aunque sea, por ahora, en agujeros colectivos en redes de cuidado, solidaridad y amistad robadas a la transparencia inmediata de la competencia y la meritocracia, a la evidencia de la calidad excluyente y la impotencia,

a la nitidez y seguridad de los muros y tabiques, al monocronismo de la secuencia típica, estereotipada y automatizada de lo que puede pasar en las escuelas.

Referencias

- Agamben, G. (2007). *¿Qué es lo contemporáneo?* <https://etsamdoctorado.files.wordpress.com/2012/12/agamben-que-es-lo-contemporaneo.pdf>
- Agamben, G. (2015). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Adriana Hidalgo.
- Alliaud, A. (2011). Los maestros y sus obras. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 23, N°61, septiembre-diciembre 2011. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Alliaud, A. y Suárez, D. H. (Coords.) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. EFFL – CLACSO.
- Bárcena, F. (2020). Noticias del interior de un aula. Desde un cierto amor al estudio. En Larrosa, Rechia, y Cubas (Eds.) *Elogio del profesor*. Miño y Dávila Editores.
- Benjamin, W. (1916/1998). "El narrador", en: Eduardo Subirats (Comp.) Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Taurus.
- Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Caja Negra.
- Berardi, F. (2020). *Futurabilidades. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*. Caja Negra.
- Deleuze, G. (2006/2012) Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis*, 13 | 2006, Publicado el 14 agosto 2012. <http://journals.openedition.org/polis/5509>
- de Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.
- Han, B.-C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Harasser, K. (2019). Allí donde los que tartamudean también deben cojear: interrumpir el tiempo, agitar los cuerpos, construir mundos. En Hang y Muñoz (comps.). *El tiempo es lo único que tenemos. Actualidad en las artes performativas*. Caja Negra.
- Hernández-Hernández, F. (2019). La perspectiva postcualitativa y la posibilidad de pensar en "otra" investigación educativa. *Educatio Siglo XXI*, vol.37, n°2.
- Larrosa, J. (2005). Una lengua para la conversación. En Larrosa y Skliar (orgs.) *Entre pedagogía y literatura*. Miño y Dávila Editores.
- Larrosa, J. (2020). Impedir que el mundo se deshaga. En Larrosa, Rechia y Cubas, (Eds.) *Elogio del profesor*. Miño y Dávila Editores.
- Martínez Boom, A. (2009). Atlas pedagógico: otros modos de ser fe la escuela y el maestro. En Martínez Boom y Peña Rodríguez (Eds.). *Instancias y Estancias de la Pedagogía. La Pedagogía en movimiento*. Universidad de San Buenaventura.

- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Mejía, M. R. (2009). Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma educativa. En Martínez Boom y Peña Rodríguez (Eds.). *Instancias y Estancias de la Pedagogía. La Pedagogía en movimiento*. Universidad de San Buenaventura.
- Porta, L. (2021). Dislocar sentidos y producir movimientos sensibles. La expansión de lo biográfico en la performatividad de una pedagogía inestable. En L. Porta (org.) *La expansión biográfica*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Richardson, L. y Adams St Pierre, E. (2019). La escritura. Un método de indagación. En B. Calva (Ed.) *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguas Calientes – Colegio de San Luis.
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas: notas epistémico-metodológicas. En M. Alvarado y A. De Oto (coord.) *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. CLACSO.
- Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdlick (Comp.), *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Noveduc.
- Suárez, D. H. (2008). La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía. En Elisalde y Ampudia (comp.) *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Libros.
- Suárez, D. H. (2009). *Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar. Aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes*. Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Suárez, D. H. (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. H. (2015). Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos de docentes que investigan sus prácticas. En Suárez, Hillert, Ouviaña y Rigal, *Pedagogías Críticas. Experiencias alternativas en América Latina*. Noveduc.
- Suárez, D. H. (2016). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y la democratización del campo educativo en Argentina. En Braganca, Abrahão y Ferreira (Orgs.), *Perspectivas epistémico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Editora CRV.
- Suárez, D. H. (2017). Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. *Revista Teias*, 18(50), 193-209.
- Suárez, D. H. (2020). Narrativa (auto)biográfica, desarrollo profesional y pedagogía de la formación: escribir, leer y conversar entre docentes. En Araújo y Erbs (orgs.). *O humano na pesquisa (auto)biográfica: diversidade de contextos e experiências*. Paco Editorial.

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

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. H; 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 versión en línea*, 7(7), 244-253. Ediciones UNL.

Zuluaga, O.; Echeverri, A.; Martínez Boom, A.; Quinceno, H.; Saénz, J. y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Cooperativa Editorial Magisterio.