

**LA INDAGACIÓN DE LOS MUNDOS ESCOLARES A TRAVÉS DE LA  
DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS.  
UN APORTE TEÓRICO Y METODOLÓGICO**

**INVESTIGATION ON THE SCHOOL WORLDS THROUGH NARRATIVE  
DOCUMENTATION OF PEDAGOGICAL EXPERIENCES.  
A THEORETICAL AND METHODOLOGICAL CONTRIBUTION**

Paula Dávila  
Daniel Suárez  
Liliana Ochoa de la Fonte\*

La documentación narrativa de prácticas escolares es una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a generar lecturas productivas sobre experiencias que se llevan a cabo en situaciones institucional, geográfica e históricamente situadas. Para eso, sus dispositivos de trabajo focalizan en la elaboración individual y colectiva de relatos pedagógicos y textos interpretativos de docentes e investigadores, y estimulan la configuración de comunidades colaborativas entre si. Dichos textos se orientan a desarrollar y poner a prueba nuevas formas de nombrar y considerar en términos pedagógicos “lo que sucede” en los espacios escolares y “lo que *les* sucede” a los sujetos cuando los producen. De este modo, se pretende contribuir a la transformación democrática de la escuela, del saber pedagógico y de prácticas docentes, en tanto este modo de indagación se fundamenta en el proyecto de construir un nuevo lenguaje para la pedagogía e interpretaciones críticas sobre la escuela, que tomen en cuenta el saber y las palabras que utilizan los educadores para darle sentido a sus prácticas de enseñanza.

---

\* Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Argentina.

Correo electrónico: paulavdavila@hotmail.com

## Documentación narrativa – relatos pedagógicos - prácticas escolares – experiencias educativas

School practices narrative documentation is a pedagogical investigation and action method oriented towards generating productive readings on experiences that occur in institutional, geographical and historically located situations. In order to do so, its work dispositives focus on individual and collective production of pedagogical narratives and interpretative texts from teachers and researchers, and stimulate the configuration of communities that collaborate between them. Such texts are oriented to develop and test new ways of naming and considering, in pedagogical terms, “what is happening” in school spaces and “what happens *to*” the subjects when they produce them. In this way, we intend to contribute to the democratic transformation of school, pedagogical knowledge and teaching practices, since this investigation method is based on the project of creating a new language for pedagogy and critical interpretations of the school, that regard the knowledge and vocabulary used by the teachers to give sense to their teaching practices.

Narrative documentation – pedagogical narratives –  
school practices – educational experiences.



## Introducción

La documentación narrativa de prácticas escolares es una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos que los docentes producen cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas. En esta ponencia se presentan y discuten algunas de las potencialidades de este particular modo de abordaje pedagógico e interpretativo de las prácticas y mundos escolares. Para ello, en un primer momento, se presentan algunos comentarios generales referidos al tradicional divorcio entre las modalidades convencionales de hacer investigación en el campo educativo y las prácticas de enseñanza que llevan adelante los docentes en las escuelas. Inmediatamente, se enumeran una serie de razones epistemológicas, sociológicas y políticas que podrían estar explicando esta separación. Luego, en un segundo momento,

se plantean algunas de las contribuciones críticas producidas por la emergencia de la tradición interpretativa y narrativa en el campo educativo, tanto para generar un nuevo lenguaje como para vehicular cursos de acción colaborativa y transformadora. La hipótesis de trabajo en este punto es que generar nuevas narrativas y contar nuevas historias sobre la enseñanza escolar no sólo facilita la elaboración colectiva de comprensiones más sensibles y democráticas sobre los mundos escolares, sino que además lleva implícito un sentido de transformación radical de sus prácticas.

En un tercer momento, se postula a la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como una estrategia particular de indagación pedagógica, interpretativa y colaborativa. Para ello, se la describe en tanto modalidad de trabajo pedagógico y de formación de docentes. Posteriormente, se presentan algunos elementos definitorios del dispositivo de trabajo de documentación narrativa, tratando de mostrar qué es lo que hacen los docentes y los investigadores cuando se encuentran comprometidos en procesos de este tipo. Por último, se describen algunos de los rasgos textuales que definen distintivamente las potencialidades interpretativas y críticas de unos de los productos del proceso: los relatos pedagógicos escritos por docentes o, para usar un lenguaje más estricto, los *documentos narrativos* que éstos elaboran a través de su involucramiento en estos procesos.

## La investigación educativa y las prácticas pedagógicas

Las expectativas puestas insistentemente en la investigación “científica” de la enseñanza como usina generadora de conocimiento “verdadero” de lo que sucede en las escuelas y como motor de la mejora sistemática de la enseñanza, se han diluido significativamente. Lo que fue una promesa optimista acerca de las potencialidades explicativas y transformadoras del “conocimiento objetivo, neutral, científicamente ponderado y técnicamente calibrado” acerca de la educación, se ha convertido en una persistente constatación de los límites de ese vínculo y de los “problemas de comunicación” entre ambos mundos (el mundo de la investigación académica y el mundo de las prácticas escolares) y sus habitantes (investigadores y docentes). En consecuencia, el debate acerca de cómo recorrer la distancia que separa a ambos campos y a sus actores se ha transformado en algo así como un “diálogo entre sordos”, en el que cada quien dice lo suyo con sus propias palabras y bajo sus propias reglas, en su propio “jue-

go de lenguaje". Maestros y profesores no ven en la investigación científica ni una lente para mirar, interpretar y recrear sus prácticas profesionales, ni un espacio de conversación e interpelación que estimule su imaginación pedagógica y, mucho menos, la solución a los múltiples problemas prácticos con los que se enfrentan día a día. Argumentan que el lenguaje con el que la investigación educativa convencional nombra a sus problemas, objetos, procesos y resultados es ininteligible para los sujetos de la acción educativa. Para esta comunidad de prácticas y discursos estructurada en torno de la vida cotidiana de las escuelas, la investigación "científica" de la enseñanza resulta poco interesante y estimulante en la misma medida en que no interpela a sus miembros, ni cede lugar a sus propias palabras, sentires y saberes. Por el contrario, gran parte del aparato teórico y metodológico con el que la investigación educativa convencional interviene sobre la escuela y sus actores se orienta a cubrir necesidades y expectativas externas, más vinculadas a la administración, predicción y control de los acontecimientos de los sistemas de enseñanza.

Por su parte, desde el "mundo de investigación educativa académica", también se plantean argumentos que pretenden explicar la separación de los procesos y productos de su actividad con el mundo de la práctica escolar. Muchos investigadores académicos, por ejemplo, acusan la inexistencia de canales e instrumentos apropiados de comunicación y transferencia a través de los cuales poder "extender" los resultados de sus investigaciones hacia las escuelas y los maestros. Para ellos, el problema radica en que, los prácticos carecen de herramientas conceptuales, teóricas y metodológicas para leerlos y aplicarlos a sus planes de enseñanza. Según esta lógica de argumentación, entonces, una "actualización" científico-técnica adecuada y materiales didácticos elaborados en base a los aportes de la investigación de la enseñanza podrían ser estrategias pertinentes para canalizar las expectativas de reestablecer el vínculo investigación educativa-enseñanza escolar.

Desde sectores más críticos se han planteado, no obstante, observaciones y comentarios más autocríticos acerca de cómo se ha venido diseñando y desarrollando mayoritariamente la investigación en el campo académico y universitario, señalando razones de índole epistemológica y metateórica, sociológica y también política. Acusan fundamentalmente a la adscripción a perspectivas epistemológicas y de teoría social limitadas y reductivas, de corte positivista y tributarias de cierta racionalidad instrumental, que han cercenado la capacidad explicativa, interpretativa y dia-

lógica del conocimiento y han minado las potencialidades críticas y transformadoras de la investigación social y educativa (Kincheloe, 2001).

Desde un punto de vista aún más radical, la división entre los que producen el conocimiento educativo válido y los que hacen la enseñanza en las escuelas responde asimismo a intereses de poder específicos amparados en políticas y reformas educativas tecnocráticas, está históricamente construida, y no es meramente técnica sino también y sobre todo social. Para esta mirada crítica, las modalidades convencionales de hacer investigación educativa se asientan en relaciones de saber y de poder asimétricas, y contribuyen asimismo a su reproducción y profundización a través de una serie de prácticas discursivas, que son al mismo tiempo operaciones de poder. Algunas de ellas son: posicionar a los docentes en un lugar de subordinación y dependencia respecto de los investigadores académicos y los “expertos”, que ocupan la posición dominante, y descalificar no sólo sus experiencias y saberes pedagógicos prácticos sino también a sus propias competencias intelectuales en materia de elaboración de conocimientos educativos válidos.

### **¿Qué puede aportar la indagación narrativa del mundo escolar a la transformación de las prácticas docentes?**

En los últimos treinta años, la investigación interpretativa y, en menor medida, la indagación narrativa emergieron, se desarrollaron y se difundieron con relativa amplitud y legitimidad en el campo de la teoría social y educativa. Y aunque hasta hace poco fueron tradiciones de investigación bastante marginales dentro del mundo académico y universitario, desde su irrupción se las han arreglado para desafiar, cuestionar y, más recientemente, hacer tambalear a las modalidades ortodoxas de pensar y hacer investigación educativa (Zeller, 1998). Estas modalidades de indagación pretenden proporcionar descripciones que colaboren en la comprensión de cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones por parte de los que las llevan a cabo en diferentes escenarios sociales histórica y geográficamente contextualizados, sobre la base de la interpretación de sus saberes, convicciones, creencias, motivaciones, valoraciones, intenciones subjetivas e interacciones con “los otros”.

Las diferentes perspectivas de investigación interpretativa y narrativa (o “biográfico-narrativa”) en educación son, en gran parte, herederas

del “giro hermenéutico y narrativo” producido hacia fines de la década del '60 y a principios de la del '70 en el campo de la teoría e investigación sociales. Por entonces se produjo un viraje epistemológico importante: del consenso ortodoxo se pasa a una perspectiva hermenéutica, en la cual el significado que elaboran y ponen a jugar los actores sociales en sus discursos, acciones e interacciones se convierte en el foco central de la investigación. Asimismo se plantea que su valor y significado vendrán dados, no por categorizaciones externas y previas y por generalizaciones abstractas y formales que intenten vanamente capturar su objetividad, sino, en principio, por las autointerpretaciones y comprensiones sociales que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (Bolívar, 2002), y solo luego, por las interpretaciones y explicaciones que sobre ellas elaboren los investigadores profesionales de acuerdo a una serie de principios y criterios teóricos y metodológicos específicos.

De esta forma, se admite que “los actores legos son teóricos sociales cuyas teorías concurren a formar las actividades e instituciones que constituyen el objeto de estudio de observadores sociales especializados o científicos sociales” (Giddens, 1995: 33), y que esta “conciencia práctica” y las dimensiones personales, subjetivas, tienden a expresarse y cobrar sentido a través de relatos, en la misma medida en que el tiempo humano se articula de modo narrativo (Ricoeur, 2001). Las prácticas narrativas de los actores sociales refieren así a una categoría abierta de prácticas discursivas que casi siempre conciernen a la construcción y reconstrucción de eventos, que incluyen los estados de conciencia de los que las llevan adelante, en un orden o secuencia que los coloca de manera tal que impliquen cierta dirección u orientación hacia un objetivo, configurando su sentido (“intriga narrativa”). Desde este punto de vista, entonces, pueden ser consideradas como una cualidad estructurada de la experiencia humana y social, entendida y vista como un relato. Por eso, desde esta perspectiva se puede afirmar que las narrativas estructuran nuestras prácticas sociales y que este “lenguaje de la práctica” tiende a esclarecer los propósitos de esas prácticas, haciendo que el lenguaje narrativo no discurra tan sólo acerca de ellas sino que además las constituya y colabore a producir.

Las versiones más críticas y comprometidas de la perspectiva interpretativa también aportaron ideas valiosas para establecer una conversación más vigorosa y horizontal con los actores de la prácticas docentes, y para intentar transformarlas a través de estrategias participativas, colabo-

rativas y colectivas de indagación narrativa y etnográfica orientadas a contribuir al desarrollo de una política de conocimiento alternativa a la hegemónica. Sus estrategias se dirigieron decididamente a construir conocimientos críticos *junto con* los docentes acerca de lo que ellos mismos y otros actores educativos vivencian, perciben, sienten, interpretan y dicen mientras llevan adelante su trabajo en el contexto escolar cotidiano. Para esta visión radicalizada, el cambio va a ser posible a través de la elaboración y difusión de nuevas y cada vez más densas descripciones y autodescripciones sobre lo que hacen, piensan y dicen los docentes y otros actores escolares; a través de la construcción colectiva y conversada de nuevas formas de nombrar a los fenómenos, objetos, actores y relaciones de la cotidianeidad escolar. Y si esas nuevas formas de decir y escribir el mundo y lo que hacen y piensan sus actores son elaboradas colectivamente, enriquecen la comunidad de prácticas y discursos en las que se mueven y construyen sus identidades, muestran la policromía y la polifonía de la vida social compartida y traen a la escena e intriga narrativas de sus relatos elementos críticos del contexto histórico y social donde ésta se desenvuelve, podremos imaginarnos que otra educación, otra escuela y otras prácticas docentes son posibles.

### **Documentación narrativa de experiencias pedagógicas y reconstrucción crítica de la memoria docente**

Como dijimos, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas se inscribe en el campo de la investigación educativa como una modalidad particular de indagación narrativa e interpretativa que pretende reconstruir, documentar, tornar públicamente disponibles, tensionar y volver críticos los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas que los docentes construyen, reconstruyen y negocian cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas. Para ello, sus dispositivos de trabajo generan y proyectan relaciones horizontales y espacios colaborativos entre investigadores académicos y docentes narradores con la intención de constituir “comunidades de atención mutua”; se orientan a la producción individual y colectiva de relatos pedagógicos que den cuenta de los modos en que los docentes estructuran sus vidas profesionales, dan sentido a sus prácticas educativas y se presentan a sí mismos como activos conocedores del mundo escolar; y se proponen la generación y la disposición pública de nuevas formas de

lenguaje educativo e historias críticas de la enseñanza a través de la interpretación pedagógica especializada. La documentación narrativa se dirige, de esta manera, a innovar en las formas de interpelar y convocar a los docentes para la re-construcción de la memoria pedagógica de la escuela, en los modos existentes para objetivarla, legitimarla y difundirla, y en las estrategias utilizadas para ponerla en circulación y deliberación públicas. Para eso, elabora y desarrolla modalidades de trabajo pedagógico que se orientan a brindar no sólo la posibilidad de anticipar, sino también de volver sobre lo hecho, vivido y cargado de sentido a ras de la experiencia escolar.

Los hábitos institucionales tradicionalmente instalados en el campo educativo hacen que los docentes, cuando escriben, por lo general lo hagan siguiendo pautas externas o guiones prefigurados. Escriben en tercera persona, sin “estar allí”, censurando la posibilidad de narrar, de contar una historia. Estos formatos casi nunca ofrecen materiales cualitativamente adecuados para la deliberación, la reflexión y el pensamiento pedagógicos, ni para la toma de decisiones pedagógicamente informadas en los ambientes inciertos, polimorfos y cambiantes que se conforman en las escuelas y las aulas. Tampoco para diseñar y desarrollar de manera sistemática trayectos formativos de docentes que los interpelen y posicionen como profesionales de la enseñanza, como productores de saberes pedagógicos. Frente a ello, los procesos guiados o autorregulados de documentación narrativa, que tienen como uno de sus productos más importantes a los relatos pedagógicos escritos por los docentes, constituyen una redefinición radical de los modos de conocer, de sus formas de validación y de las modalidades para su registro y sistematización, al tiempo que proponen una alternativa para la constitución de colectivos docentes que indagan reflexivamente los mundos escolares, recrean sus saberes, problematizan sus experiencias y pretenden transformar sus prácticas contando historias, escuchándolas o leyéndolas, interpretándolas y proyectándolas hacia otros horizontes mediante nuevas formas de nombrarlas, de comprenderlas y de valorarlas. A través de esas narraciones, proyectan sus expectativas, preguntas y preocupaciones. Al contar sus historias de enseñanza, los docentes autores descubren sentidos pedagógicos parcialmente ocultos o ignorados. Convierten su conciencia práctica en discursiva a través de la narración, la ponen en tensión, la componen y recomponen, la objetivan, la fijan en escritura, la comunican, la critican. Por eso, en el movimiento de “dar a leer” sus relatos pedagógicos, los docentes narradores

entregan sus propias lecturas acerca de *lo que pasó* en la escuela y *lo que les pasó*. Y justamente esta lectura, esta interpretación y estos comentarios pedagógicos son los que suturan los elementos dispersos y aislados de la memoria, los que ubican en una trama significativa los registros fragmentados y olvidados del pasado.

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas se viene desarrollando con cierto impulso en Argentina desde el año 2000 a través de una serie de proyectos. Las características que asumió este dispositivo de trabajo es materia del próximo apartado.

### **La escritura y la lectura de relatos pedagógicos a través del dispositivo de documentación de experiencias pedagógicas**

A diferencia de otros tipos de relatos pedagógicos, los documentos narrativos escritos por no se producen de forma espontánea, sino en condiciones bastante específicas y en el marco de un dispositivo de trabajo que pretende regular los tiempos, espacios y recursos teóricos y metodológicos para su producción. Este dispositivo y la coordinación y asesoramiento permanentes de un equipo de investigadores profesionales son los que garantizan la adecuación de los procesos cognitivos desplegados y las intervenciones activas de los docentes a los principios y recaudos metodológicos de la indagación narrativa y la investigación interpretativa (Suárez, 2004 y 2005).

Los talleres y procesos de documentación narrativa siguen un itinerario relativamente preestablecido y guiado por el equipo de coordinación e investigación, que asimismo interviene activamente durante todo su transcurso. Asimismo, las instancias de trabajo colaborativo entre pares que promueve el dispositivo funcionan como “momentos de control” del proceso de escritura desplegado individual y colectivamente por el grupo.

Más allá de la forma particular que ese trayecto puede adoptar, es posible abstraer, a la manera de un modelo, una serie de instancias de trabajo, la mayoría de las veces recursivas, que permitirán una comprensión más sutil de los complejos procesos intelectuales en los que se comprometen los docentes narradores durante el despliegue del dispositivo (Suárez, 2004). Muy esquemáticamente, el recorrido en su itinerario implica *generar y sostener condiciones institucionales y habilitaciones en los sistemas escolares y las escuelas* para que los docentes puedan involucrarse activamente en procesos de documentación narrativa con el apoyo de las administraciones

educativas (esta instancia del dispositivo incluye la “convocatoria” o “invitación” de los docentes a integrarse al trabajo); *identificar y seleccionar las prácticas pedagógicas y experiencias escolares a relatar y documentar*, que supone la negociación y la conciliación de los intereses de indagación de las administraciones escolares, de los investigadores académicos y de los docentes narradores, y para lo que el docente narrador debe hurgar en la memoria personal y en la de otros docentes e informantes clave de la experiencia a relatar, así como relevar y registrar huellas y rastros materiales de las prácticas pedagógicas desplegadas; *escribir y re-escribir distintos tipos de texto y versiones sucesivas de relatos* de la experiencia pedagógica a documentar, hasta llegar a una versión “publicable”, momento en el que se “fija” textualmente a la experiencia y en el que ésta alcanza su mayor grado de objetividad, y al mismo tiempo, en el que los docentes, informados por los comentarios y conversaciones con sus colegas y los coordinadores del proceso de indagación, componen, recomponen y dotan de densidad y sentido a la intriga narrativa; *editar pedagógicamente el relato de experiencia*, que implica, lecturas y relecturas propias y de otros docentes, de las versiones parciales y final del relato; la interpretación y la reflexión pedagógicas en torno a la experiencia pedagógica reconstruida y narrada; la conversación y la deliberación pedagógica entre pares cercanos; la elaboración y comunicación al docente autor de observaciones, preguntas, sugerencias y comentarios escritos y orales, sobre el relato pedagógico en cuestión; la toma de decisiones respecto de la comunicabilidad y pertinencia del relato pedagógico en circuitos especializados y docentes (se trata de trabajar con el relato en una suerte de “clínica de edición” en donde se recogen muchas de las recomendaciones metodológicas de la investigación interpretativa, etnográfica y narrativa, y cuyos partícipes centrales son los docentes autores y aquellos docentes comentaristas que ofrecen miradas específicas de la comunidad de prácticas y discursos en la que se inscribe, nombra, narra e interpreta la experiencia pedagógica en cuestión; *publicar el relato de la experiencia pedagógica*, es decir, transformar en “documento pedagógico” a la narración construida por el docente autor en la intimidad de la comunidad de docentes escritores y editores de relatos pedagógicos (paradójicamente, es en este momento clave en que los docentes narradores pierden el “control” sobre su texto ya que el relato se encuentra ahora fuera de su dominio y alcance directos); *hacer circular los documentos narrativos de experiencias pedagógicas* en diferentes circuitos de difusión y bajo distintos formatos (electrónicos, gráficos, filmicos, interactivos), a fin de aprovechar las po-

tencialidades pedagógicas e interpretativas de los relatos como materiales pedagógicos de la formación continua de docentes o como insumos críticos para la investigación.

En efecto, en otro momento del proceso de investigación, serán interpretados de modo etnográfico por la coordinación de la investigación y, eventualmente, por otros investigadores narrativos. Esa interpretación de “segundo grado”, y su presentación a través de informes de investigación, podrán seguir básicamente dos caminos. Podrán adoptar estrategias de análisis y de presentación “paradigmáticas”, que pretenden construir categorías conceptuales y enriquecer la teoría a partir de la consideración de la voz, palabras y sentidos puestos a jugar por los actores en sus narraciones y en el registro de sus acciones; o bien podrán optar por construir nuevas narrativas que den cuenta de las comprensiones e interpretaciones alcanzadas en el proceso de investigación. En el caso de los procesos de investigación que llevamos a cabo a través de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, combinamos ambos enfoques y decidimos informar nuestros resultados de forma mixta y combinada. Tal como hicimos recientemente en un informe de investigación (Suárez, 2005), en primera instancia, presentamos una reconstrucción narrativa (o “historia natural”) del proceso de indagación colaborativa escrita en primera persona, en la cual damos cuenta de las características específicas y contextuales del dispositivo implementado y de las preguntas y problemas metodológicos que fuimos encontrando y resolviendo a lo largo del trabajo conjunto con docentes. Luego, publicamos como uno de los resultados de la indagación un “corpus” de documentos narrativos elaborados individual y colectivamente por los docentes narradores involucrados en el proceso desplegado y regulado por ese dispositivo de trabajo. Y, finalmente, presentamos el resultado de nuestro propio análisis interpretativo de esos materiales empíricos, avanzando hacia formas más paradigmáticas y formalizadas de discurso.

## **Bibliografía**

Anderson, Gary (2001). “Hacia una participación auténtica: deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación”, en Narodowski, M. y otros (editores), *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires: Temas/Fundación Gobierno y Sociedad.

- Batallán, Graciela (1998). "La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar", en Alliaud y Duschatzky (comps.), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila/IICE-FFyL-UBA.
- Bolívar, Antonio (2002). "¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, 1.
- Bullough, Robert (2000). "Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado", en Biddle, Good y Godson (eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (1995). "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eisner, Elliot (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Geertz, Clifford (1989). *El antropólogo como autor*. Buenos Aires: Paidós.
- Giddens, Anthony (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores
- Huberman, Michael y otros (2000). "Perspectivas de la carrera del profesor", en Biddle, Paidós.
- Kincheloe, Joe (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Ricoeur, Paul (2001), *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Suárez, Daniel H. (2006). "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares", en *Entre Maestros*, Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional de México, vol. 5, núm. 16, México, primavera 2006.
- Suárez, Daniel H. (2005). *Documentación narrativa, experiencias pedagógicas y formación docente. Reconstrucción del proceso de capacitación y de producción de relatos de formación por parte de profesores de Institutos de Formación Docente del Noroeste argentino*. Informe del Proyecto UBACyT

- (F099) "El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes". Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Suárez, Daniel H.; Ochoa, Liliana (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: MECyT / OEA.
- Suárez, Daniel H.; Ochoa, Liliana y Dávila, Paula (2004). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Buenos Aires: MECyT / OEA.
- Velasco Maillo, García Castaño y Díaz de Rada (editores) (1993). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Ed. Trotta.
- Woods, Peter (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Zeller, Nancy (1998). "La racionalidad narrativa en la investigación educativa", en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.