

Julio Hizmeri-Fernández
Susana Orozco-Martínez
Ilich Silva-Peña
(coords.)

Pedagogía de la experiencia

Narrativas
en la formación
docente

Pedagogía de la experiencia

Narrativas en la formación docente

En este libro se recogen aportaciones que han superado un riguroso proceso de selección y evaluación (*double blind peer review process*) según los siguientes criterios de evaluación: calidad del texto enviado, novedad y pertinencia del tema, originalidad de la propuesta, fundamentación bibliográfica y rigor científico.

Julio Hizmeri-Fernández,
Susana Orozco-Martínez
Ilich Silva-Peña
(coords.)

Pedagogía de la experiencia

Narrativas en la formación docente

Colección Universidad

Título: *Pedagogía de la experiencia. Narrativas en la formación docente*



La edición de este Ebook (Open Access) fue financiada por el Proyecto ANID + FONDECYT Iniciación 11231121 («Pedagogías narrativas en la formación inicial docente. Hacia una nueva configuración de saberes de la experiencia»).

Primera edición: diciembre de 2025

© Julio Hizmeri-Fernández, Susana Orozco-Martínez, Ilich Silva-Peña (coords.)

© De esta edición:
Ediciones Octaedro, S.L.
Bailén, 5, pral. - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com



Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-287-6

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Acceso abierto - *Open Access*

Sumario

Prólogo. Narración, la artesanía educativa del comienzo . . .	9
CARLOS SKLIAR	
1. La pedagogía de la experiencia y el giro narrativo. Notas para una introducción	13
JULIO HIZMERI-FERNÁNDEZ, SUSANA OROZCO-MARTÍNEZ, ILICH SILVA-PEÑA	
2. «¿Cuánto de otros hay en ti?»: experiencia narrativa para pensar la identidad profesional docente en clave hermenéutica.	19
MANUEL PRADA LONDOÑO, MÓNICA MARTÍNEZ ARÉVALO	
3. Las identidades docentes desde un enfoque biográfico-narrativo. Ejercicio investigativo como proyecto de titulación de futuros docentes en la Universidad de Chile	29
ANA ARÉVALO VERA	
4. Diarios de clase: pensar la educación desde la experiencia.	39
AMPARO CHUMACERO-RUIZ	
5. Narrar para <i>ver</i> , narrar para <i>afectar-nos</i>	49
MARIA MARTA YEDAIDE	
6. La escucha de la experiencia: el relato como aprendizaje que transforma la formación docente	59
ALEJANDRA NOCETTI DE LA BARRA	
7. Pedagogear narrando, narrar pedagogear en la formación docente	69
ROXANA HORMAZÁBAL FAJARDO	

8. Pedagogía narrativa en la formación docente. La escritura y lectura, entre viajes y jardines	79
JULIO HIZMERI-FERNÁNDEZ	
9. Aprender de la experiencia: relatos sobre lo rico, lo extraño y lo desafiante en la creación de saberes pedagógicos	89
PATRICIA HERMOSILLA-SALAZAR	
10. Las prácticas en educación social. Entretejiendo saberes y experiencias	99
SUSANA OROZCO-MARTÍNEZ	
11. Cuando la práctica se escribe: la narrativa como gesto formativo	109
KAREN GAJARDO-ASBÚN	
12. Talleres de escritura en la formación inicial docente: del encuentro del otro al conocimiento de sí.	119
MAURICIO ALEJANDRO NÚÑEZ ROJAS	
13. Entre memoriales e informes de prácticas de la enseñanza: narrativas pedagógicas en la formación inicial en la Educación Física.	129
DINAH VASCONCELLOS TERRA	
14. Expansiones narrativas desde una experiencia de formación docente federal en entornos virtuales	139
PAULA DÁVILA, AGUSTINA ARGNANI	
15. Respirar y sacar la voz: indagación narrativa en torno a una defensa de tesis.	149
ILICH SILVA-PEÑA, DANIELA DÍAZ-NÚÑEZ, CARLA GUÍÑEZ-GUTIÉRREZ	
<i>Proceso de revisión de pares ciegos</i>	159

Prólogo.

Narración, la artesanía educativa del comienzo

CARLOS SKLIAR

Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina,
FLACSO/CONICET (Argentina)

Una buena parte de lo que forma parte del mundo y de las vidas está en vías de desaparecer o pende de un hilo demasiado fino y ya deshilachado en estos tiempos abismales de lenguajes áridos y efímeros. Quizá todo pasado esté a punto de olvidarse por la fuerza de una amnesia voluntaria y apenas sí se sostiene gracias a las voces y las manos temblorosas de quienes se esfuerzan por insistir en el valor formativo y la narración.

Porque no se trata solamente de acatar o de desistir de la apariencia del mundo en cuanto dictadura tecnológica y quebrantamiento de los vínculos, sino de darse cuenta de todo aquello que la humanidad abandonaría si se entregase sin más a las lógicas dominantes de las novedades insustanciales, la desigualdad entre prójimos, la desidia por la destrucción del mundo y la banalidad del lenguaje. Es cuestión de recuperar el lenguaje, sí, un lenguaje sin encubrimiento ni recubrimientos que ensaye sus formas colectivas de escuchar y de decir públicamente, en comunidad.

Habría que narrar lo oscuro, lo opresivo, lo que no tuvo todavía palabras; hay que intentar desentrañar aquello que ha obturado la vida, la ha humillado, dejando un relato a medio hacer y unas vidas a medio camino. Pero no solamente: hay que contar también lo que da sentido al mundo y a las vidas, lo que hace al cuidado de todas y todos, lo que construye saberes y experiencias, lo que nos reúne.

Para que existan historias, para que puedan ser narradas de verdad, es necesario escuchar. Nada hay de más triste que una

historia que ha sido desoída, abandonada, olvidada, como si la vida que pudiese expresar ese relato nunca naciera o pereciera lentamente:

En cada vida hay algo que queda sin ser vivido, al igual que en cada palabra hay algo que permanece inexpressado. El carácter es la oscura potencia que se erige en guardián de esta vida no saboreada: tercamente vigila aquello que nunca ha sido y, sin que tú lo quieras, marca sobre tu rostro su huella. (Agamben, 1988, p. 76)

A veces, si no siempre, el gesto de contar requiere algo más que el dominio del lenguaje y la nobleza o los artificios de la imaginación. Contar, contarse, contarnos supone ir más allá del relato eficaz y sugiere la disposición a la memoria en el presente: memoria de otros tiempos, de otros lugares, de otras palabras, memoria que reconstruye un relato ya no individual, sino habitado por innumerables rostros, voces, silencios, que componen la biografía de cada uno, de cada una.

La narración reúne de una vez el ejercicio de la lengua, de la alteridad, de la ética y de la comunidad. Se cuenta algo, es verdad, pero se cuenta algo a alguien y, en ese gesto, nos contamos unos a otros y unos con otros y contamos quiénes somos, quiénes estamos. Es un ejercicio público de la palabra, pero, sobre todo, de la atención, del escuchar, de crear la atmósfera necesaria para reunirse con lo oído.

Bien podría haber otra forma de estar en el mundo que no sea el apropiarse de él: la exposición y ya no la posesión, ni la oposición, ni mucho menos la imposición. Exponerse es ponerse en la exterioridad, despojándose de sí en el movimiento narrativo, en la corporalidad, en la temporalidad y, sobre todo, prestando atención a las ausencias, hacia aquello que no está delante o enfrente ni al alcance de la mano, a lo que ya pasó y parece pasado, hacia aquello que todavía no fue creado, percibido ni pensado.

En ese lugar y tiempo donde acontece la narración se pronuncia lo impensable y lo innombrable: no solo emergen otras vidas y otros mundos que la mismidad y la esencialidad pierden de vista o ignoran; también aparece lo hasta aquí insospechado, el misterio pasado y porvenir, la atracción y la curiosidad por lo desconocido, el riesgo y la aventura de pensar y de hacer de otra manera.

«Narrar es el arte de dejar andar una historia, una trama y un estilo en el flujo de un único acto. Su propósito es mantener unidos el cielo y la tierra» (Baricco, 2024, p. 42); narrar es la artesanía del recomienzo: «como huella de la mano del alfarero a la superficie de su vasija de arcilla» (Benjamin, 2016, p. 61).

La narración, entonces, puede ser comprendida como aquel lugar/tiempo donde se componen, descomponen y recomponen los movimientos del mundo y de las vidas o, para mejor decir, el modo a través del cual se decide cierta presentación, recreación y cuidado de un mundo y de las vidas, un mundo y unas vidas presentes que están en el presente y un mundo y unas vidas que vendrán.

Para narrar es necesario recordar; la narración que piensa, siente y escribe recordando vuelve sobre un tiempo no abandonado a su propia suerte, interrumpe la quietud de la memoria y da paso a la experiencia en principio acallada e inmóvil. Este modo de narrar, siempre impreciso, siempre inconcluso, nada tiene que ver con técnicas, metodologías o estrategias fabricadas de antemano.

Narrar es un oficio que conversa sobre la memoria y los olvidos, que adivina o intuye o crea lo que hace falta y sus palabras permanecen más allá de la duración de su respiración o de su posible *eficacia*. Contar no es otra cosa que hacer durar las preguntas más amadas y las más temidas, pero, sobre todo, las preguntas más pequeñas que parecen intrascendentes y que acaban por darle sentido al mundo, a la vida.

Desde un punto de vista formativo, la pregunta que permanece vigente es la del carácter transparente o resistente –o incluso rebelde– de los procesos educativos respecto de un tiempo actual que tiende a reproducir las formas del nacimiento y a repetirlas en formas del destino, a desoír el pasado, a naufragar en el sinsentido del presente y a acatar las respuestas preconstruidas del futuro.

Retomar o recomenzar la narración es, en cierto modo, retomar una idea de lo común, de lo público, de la comunidad, sin lo cual la formación quedaría reducida a una mera preparación o adaptación a las exigencias de rendimiento epocales.

La educación, así, tiene un doble propósito, más allá de evidenciar lo público y lo comunitario. Por un lado, la posibilidad de recomenzar las vidas, de recomenzar la relación con las cosas

del mundo, de tener destinos distintos a los naturalizados por las formas y lugares del nacimiento. Por otro, la idea de la pluralidad que sugiere que esos recomienzos se originan en escenarios que nos exponen a múltiples formas de estar en el mundo y hacer las vidas.

Porque no solo existe el mundo actual con sus novedades coyunturales y su individualismo; también está el mundo de lo perdido, de lo lejano, de lo enterrado antes de tiempo, de lo olvidado y que puede y debe transformarse en narración.

Recomenzar, los recomienzos: unas historias, unos cuerpos, unas vidas que creíamos inanimadas o predestinadas o ya definidas y sujetadas, o nulas y vacías, abandonan la forma de su nacimiento para renacer en una diferencia de destino; es la bisagra del tiempo y del lugar en la que despierta una biografía, en el que el *bios* se desprende de su anclaje natural y naturalizado y pasa a tener una historia y a poder contarla.

El recomienzo es, entonces, entrar, formar parte y habitar el mundo de la multiplicidad. Y la educación, como la narración, es la artesanía del recomienzo que este libro expone con toda lucidez, con toda generosidad y en carne viva.

Por ello, *Pedagogía de la experiencia: narrativa en la formación docente* no es solo un libro sobre educación; es una invitación urgente a recuperar la dimensión humana de la formación docente a través del poder transformador de la narración. En estas páginas hay voces que se resisten a la banalización del lenguaje educativo y que apuestan por una pedagogía que honra la experiencia vivida como fuente de saber. Leer este libro significa sumarse a quienes creen que narrar es un acto de resistencia, de cuidado y de recomienzo; significa reconocer que en cada relato de formación habita la posibilidad del recomienzo.

Referencias

- Agamben, G. (1988). *Idea de la prosa*. Península.
Baricco, A. (2024). *La vía de la narración*. Anagrama.
Benjamin, W. (2016). *El narrador*. Metales Pesados.

1

La pedagogía de la experiencia y el giro narrativo. Notas para una introducción

JULIO HIZMERI-FERNÁNDEZ

Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)

✉ jhizmeri@ucsc.cl –  [0000-0003-3729-376X](https://orcid.org/0000-0003-3729-376X)

SUSANA OROZCO-MARTÍNEZ

Universidad de Barcelona (España)

✉ susanaorozco@ub.edu –  [0000-0001-8049-6023](https://orcid.org/0000-0001-8049-6023)

ILICH SILVA-PEÑA

Universidad de los Lagos (Chile) - Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil)

✉ ilich.silva@ulagos.cl –  [0000-0001-9118-3989](https://orcid.org/0000-0001-9118-3989)

En un mundo educativo marcado por el vértigo por los resultados, la estandarización de los procesos, el predominio de un pensamiento calculante y de un lenguaje que se torna banal, dirigimos la mirada hacia un territorio esencial, si bien a menudo olvidado o descuidado en la formación docente: la experiencia educativa y una pedagogía de la experiencia.

Cuando hablamos de una *pedagogía de la experiencia*, partimos de la convicción del carácter constitutivo que tiene la narración en la experiencia humana (Bruner, 1986; Ricœur, 1995). No solo contamos historias, sino que pensamos, entendemos el mundo y construimos nuestra identidad a partir de la narración. La narración no es un mero adorno de la experiencia, sino el vehículo principal de la sabiduría práctica y la experiencia colectiva (Benjamín, 2016; Demetrio, 2022). Por ello, dando centralidad a la narración de las experiencias vividas, se abre una ventana hacia nuevas formas de habitar y experimentar la formación del profesorado.

En este contexto, *Pedagogía de la experiencia: narrativa en la formación docente* no pretende ser un manual de técnicas ni un compendio de teorías abstractas, sino una polifonía de voces y relatos de formación sostenidos por la convicción de que narrar es una capacidad humana fundamental a la hora de aproximarnos a lo vivido, profundizar en lo que acontece y cultivar sentido educativo.

1. La apuesta por una pedagogía de la experiencia

A fin de adentrarnos en las experiencias formativas y ahondar en el modo en que la narración envuelve la formación docente, la invitación a autoras y autores de este libro ha sido a narrar cómo lo han venido haciendo, a compartir lo que está en la base de lo que hacen y a explayarse sobre aquello que persiguen o anhelan con las experiencias formativas que tienen lugar en sus clases o seminarios. Pero también a explicitar de qué se ha dado cuenta en este tiempo, qué interrogantes siguen abiertos y qué esperan continuar tanteando. Pues cada quien, a su modo, ha venido experimentando y explorando diversas formas de enseñar, de acercarse al hecho educativo que han posibilitado madurar comprensiones sobre lo que hay que cuidar en la formación del profesorado y se ha convertido en parte constitutiva del propio quehacer pedagógico.

Esta búsqueda por conocer pedagogías más experienciales ha tenido como fondo la apuesta ética y política de interrogar aquello que le sucede al profesorado, al estudiantado de Pedagogía y a quienes les forman, cuando se atreven a poner sus relatos de experiencias en el centro de la formación docente o a escudriñar en aquellos saberes preciados para la formación que emergen precisamente cuando narrar se convierte en el principal camino de autoexploración de lo vivido y de indagación experiencial.

Porque, cuando hablamos de una *pedagogía de la experiencia*, no nos referimos a una didáctica, sino a una pedagogía que otorga centralidad a la narración de lo vivido como un modo de indagar la experiencia y que reconoce en el acto de narrar un modo particular de saber, relacionarse y construir sentido educativo que resulta ser formativo. Como señalan Contreras y Pérez de

Lara (2010), se trata de cultivar un pensar narrativo que, como pensamiento relacional, de la experiencia, posibilita una profundización pedagógica.

Y lo anterior se asienta, al menos, en tres convicciones fundamentales. Primero, la experiencia humana es inherentemente narrativa. No vivimos acontecimientos aislados, sino que habitamos en tramas, en historias que nos constituyen y que, a su vez, vamos componiendo. Si el acto de narrar entrama y ensancha el horizonte de sentido, la formación docente no puede ignorar la dimensión narrativa de la existencia sin empobrecerse. Porque somos seres de historias, las transitamos, las vivimos, las contamos (Huber et al., 2013).

Segundo, el relato constituye un modo de saber irreducible a otras formas de conocimiento. Cuando el estudiantado de Pedagogía, el profesorado o quienes los forman narran su experiencia, no están «aplicando» teorías previamente aprendidas, ni sosteniendo su hacer desde conocimientos fijos y abstractos, sino construyendo un saber vívido, situado y encarnado que emerge del encuentro entre la subjetividad que narra y la realidad educativa interrogada.

Tercero, la narrativa representa también una artesanía del comienzo (Skliar, 2024). Es un acto de resistencia en un mundo de vidas alienadas y una acción política frente a las lógicas instrumentales que tienden a dominar la formación docente. En un contexto donde prima la eficiencia, la medición y la estandarización, apostar por el relato es correr los límites de lo posible. Es apostar por la singularidad, por la complejidad de la vida humana y de las relaciones educativas. Estos desbordan los esfuerzos simplificadores que reducen la formación a indicadores técnicos bajo la ilusión de asegurar su calidad.

2. Asomarse a los talleres

Por ello, este libro representa una invitación a asomarse a los talleres, a las aulas, a los seminarios u otros espacios para observar cómo la narración ha ido adquiriendo centralidad en nuestro quehacer formativo e investigativo en las respectivas instituciones y contextos. Las respuestas que ofrecen las autoras y los autores de estos capítulos son diversas en sus matices, pero unánimes

en su convicción: narrar humaniza la formación al tiempo que permite cultivar en nuestras clases un saber pedagógico más situado, más relacional, ético y, en última instancia, más transformador (Contreras, 2017).

Los capítulos que componen esta obra no han sido organizados como una secuencia rígida, sino como una invitación a transitar por diferentes paisajes de pedagogías que narran experiencias encarnadas, profundamente significativas. Cada capítulo da cuenta de un movimiento subjetivo que ha dado vida a una pedagogía experiencial que privilegia la reflexión por sobre la descripción genérica o la pedantería teórica. Las autoras y autores comparten momentos experienciales de su pedagogía, narrados con profundidad, buscando mostrar tanto la vivencia como su sentido formativo y manteniendo el foco en el proceso formativo del profesorado, cerrando con aprendizajes, comprensiones, preguntas o proyecciones que emergen del proceso relatado.

«Las voces y manos temblorosas de quienes se esfuerzan por insistir en el valor formativo y la narración», como prologa Carlos Skliar, lejos de resultar homogeneizadas, crean un horizonte ensanchado por una pluralidad de experiencias y perspectivas diferentes. Cada capítulo es, así, una ventana a un escenario formativo distinto que expone las múltiples formas de estar en el mundo educativo y hacer pedagogía, pero todas las ventanas dan al mismo paisaje: el de una formación docente narrativa, relacional y transformadora.

3. Una invitación a narrar las experiencias

Finalmente, hemos elegido el formato libro porque creemos que nos permite ensayar un tipo de escritura menos controlado que el de las revistas académicas tradicionales, que a menudo arrinconan la poética del pensar (Zambrano, 2006) y restan expresividad al pensamiento de la experiencia (Butarelli y Giardini, 2013). Queremos que estas páginas respiren, que permitan revelar el matiz, la duda y la pregunta abierta. Deseamos que el lector o la lectora pueda sentir no solo lo que pensamos, sino cómo llegamos a pensarlo; no solo nuestras conclusiones, sino los procesos vívidos o existenciales que le han venido acompañando.

Este libro es, en este sentido, una invitación a repensar la formación docente desde la narrativa, pero también una invitación a repensar la narrativa desde la formación docente. Una invitación a considerar que, quizás, en el acto aparentemente simple de contar y escuchar historias, se esconde una de las claves más profundas para formar docentes que no solo enseñen contenidos (o instruyan), sino que acompañen procesos formativos y de humanización.

Pedagogías narrativas en la formación es una apuesta a favor de una formación que no teme a la subjetividad o la singularidad, que valora la duda por sobre la certeza, que prefiere la pregunta abierta al conocimiento dado y que, más allá de la especialización ciega, reconoce que la formación que no domestica es aquella que apuesta por un ejercicio reflexivo sobre sí y sobre el mundo educativo. Pues, en medio de tanto sinsentido, en el acto de narrar la experiencia educativa se cancela la distancia entre lo que sabemos, lo que vivimos y lo que somos.

Invitamos al lector, a la lectora a sumergirse en estas experiencias y tentativas con la misma disposición con la que fueron escritas: con curiosidad, con apertura, con la convicción de que en el territorio compartido del relato es posible girar la mirada hacia la experiencia y encontrar nuevas formas de pensar y practicar la educación. Y, quizás, hallar otro recomienzo para una formación docente que honre la complejidad de la experiencia humana, que cultive la sensibilidad ante lo vivido y que confíe en el poder transformador de narrar.

4. Referencias

- Benjamin, W. (2016). *El narrador*. Metales Pesados.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Butarelli, A. y Giardini, F. (2013). *El pensamiento de la experiencia*. Instituto Paulo Freire de España.
- Contreras Domingo, J. (coord.) (2017). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado: una mirada desde la experiencia*. Octaedro.
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (coord.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Demetrio, D. (2022). *La narrazione come metodo educativo*. Raffaello Cortina.

- Huber, J., Caine, V., Huber, M. y Steeves, P. (2013). Narrative inquiry as pedagogy in education: The extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of Research in Education*, 37(1), 212-242. <https://doi.org/10.3102/0091732X12458885>
- Ricœur, P. (1995). *Tiempo y narración*. Siglo XXI.
- Skliar, C. (2025). *Narrar, pensar, escribir y educar en este mundo. La artesanía del recomienzo*. Noveduc.
- Zambrano, M. (2006). *Filosofía y poesía*. Fondo de Cultura Económica.

2

«¿Cuánto de otros hay en ti?»: experiencia narrativa para pensar la identidad profesional docente en clave hermenéutica

MANUEL PRADA LONDOÑO

Universidad de la Amazonia (Colombia)

✉ man.prada@udla.edu.co –  0000-0001-9396-528X

MÓNICA MARTÍNEZ ARÉVALO

Universidad de La Salle (Colombia)

✉ marevalo14@unisalle.edu.co –  0000-0001-8636-0397

Resumen

El capítulo reconstruye parte de la experiencia vivida en el seminario «Hermenéutica y educación» (Universidad de La Salle, Colombia, febrero-abril de 2024), especialmente desde la perspectiva y la voz de la segunda autora. La propuesta teórica y pedagógica del curso tuvo como eje central la pregunta: «¿Cómo he llegado a ser la maestra o el maestro que soy?», que se articuló a la propuesta pedagógica narrativa inspirada en la célebre idea según la cual comprender quién soy o —para nuestro caso— cómo he devenido esta maestra que soy requiere que me narre. De forma particular, reflexionamos en torno a lo que ha significado comprender que en ese ser maestra habitan muchos otros, resulta atravesada por maestros(as), amigos(as) y familiares, así como por lo otro (el mundo, su carne); es heredera de voces, sentidos y palabras —unas que abraza como suyas, otras que repele— que configuran su identidad profesional docente.

Palabras clave: identidad personal, identidad profesional docente, alteridad, narración, hermenéutica

1. Las preguntas de partida

El título del curso, «Hermenéutica y educación» suscitaba en el estudiantado diversas expectativas que, en efecto, se declararon en la primera hora de trabajo: «veremos cómo leer mejor textos académicos»; «quizás aprenderemos a interpretar información relevante para nuestro trabajo de grado»; alguno más añadió que este iba a ser un [pesado y aburrido] curso de filosofía.

Ciertamente, la hermenéutica puede ser considerada un «método» para interpretar textos, o una «teoría de la interpretación», pero en su base hay algo más: la convicción de que el ser humano es un *ser interpretante* y la experiencia humana misma en relación con la vida, el conocimiento, la ciencia, la verdad o la investigación educativa, un «asunto de interpretación» (Caputo, 2018, p. 6). Por ello, hermenéutica nombra más una forma de vivir y comprender la vida (Grondin, 2022) que un método o una escuela cerrada de pensamiento.

En la versión de 2024 del curso en mención, se revisaron las bases filosóficas de la hermenéutica, enfocándose en la pregunta: «¿Quién soy yo, como ser *interpretante*?». La respuesta –lo sabemos por la amplísima tradición filosófica del siglo xx– no da cuenta de una sustancia invariable, ni consiste en enunciar un conjunto de rasgos pretendidamente universales tales como «ser racional», «ser social», «sujeto político», «ser lingüístico» o «ser histórico»; tampoco se reduce a nombrar una profesión o un oficio caracterizado por un conjunto de patrones de excelencia con carácter genérico. Ese ser que soy yo, que interpreta el mundo, es *alguien con nombre propio* (Cavarero, 2024): soy Mónica Martínez, a quien le han sucedido cosas y que puede preguntarse ahora por lo que ha hecho y dejado de hacer, por lo que le ha pasado, incluso por futuros no realizados que en algún momento fueron posibilidad.

A la pregunta: «¿Quién soy?» la acompaña otra, cuyo enunciado –no los contornos ni las honduras de su mensaje, cuya exposición excede los límites de este trabajo– es prestado del *Ecce homo* de Nietzsche (2019): «¿Cómo se llega a ser lo que se es?». Y, como el curso estaba dirigido a maestros(as) en ejercicio y mi tesis doctoral indaga por la identidad profesional docente (IPD), entonces la pregunta se declinó así: «¿Cómo he llegado a ser la maestra que soy?».

Para situar a nuestros lectores, podemos decir que la IPD se construye a partir de varios elementos: la formación académica, el contexto en el que trabajan los docentes, la interacción con colegas y sus experiencias personales (Gago et al., 2018). En esta identidad se distinguen características generales, como el marco común de la profesión, la etapa educativa en la que se trabaja (preescolar, primaria, secundaria) y la dimensión emocional en la cual convergen las relaciones interpersonales a nivel social y profesional (Bolívar y Domingo, 2019); también se recalca que la IPD surge de una serie de interacciones personales y profesionales, donde los docentes reconocen y comparten conocimientos y saberes con sus colegas, producto tanto de su formación continua como de sus prácticas y experiencias (Martínez Arévalo y Prada Londoño, 2024). Esta interacción no solo pasa por la identidad individual de cada docente, sino que también contribuye a la formación de una identidad social reconocida y validada por instituciones académicas y laborales.

Más acorde con la noción de una identidad en primera persona, puede señalarse que la IPD se forma con la trayectoria personal de cada docente, su historia familiar, las motivaciones para elegir la docencia y la construcción de su propio conocimiento a lo largo de su recorrido personal y profesional. De ahí que sea necesario reconsiderar la idea de una identidad profesional genérica, uniforme, establecida, con el fin de dar paso a otra que reconozca la diversidad del magisterio, una en la cual se considere la singularidad, lo específico, lo situado (Cantón, 2023; Fernández, 2018). Fue en estas particularidades de la identidad personal y, más aún, de la identidad profesional y de la historia de la configuración de ambas donde se puso el énfasis a lo largo del curso.

2. Experiencia formativa

Con la pregunta por la identidad en el centro del curso, emprendimos la lectura de algunos textos de Ricœur a partir de los cuales se propuso un conjunto de ejercicios reflexivos, de carácter autobiográfico. Del periplo por la obra del filósofo francés se destacaron cuatro grandes ideas:

1. No hay una visión directa y cristalina del «yo», ni como concepto universal ni como experiencia personal. En otras palabras, existen buenas razones para *sospechar* de las certezas sobre la conciencia de sí mismo, pues está llena de brumas, zonas inaccesibles o una simbólica cultural en la que estamos inmersos (Ricœur, 1990, 2013a).
2. No obstante, podemos alcanzar una cierta comprensión de quiénes somos, lo que requiere un *rodeo* por los símbolos de la cultura en la que vivimos, especialmente por los textos (incluidos libros, música, películas y otras expresiones estéticas) que han configurado nuestra vida (Ricœur, 1986; Prada Londoño, 2011). En otras palabras: comprendemos quiénes somos mediante la interpretación de aquellos textos que hemos leído, vivido, amado y odiado.
3. Con auxilio de esos textos que interpretamos, y con el recurso a nuestra memoria y a los relatos de los demás (familiares, amigos, colegas, entre otros), configuramos las tramas de nosotros mismos en las que respondemos paulatinamente las cuestiones relativas a nuestra identidad (Ricœur, 1990, 2009).
4. Nadie puede comprenderse a sí mismo más que en relación con la alteridad; esta es constitutiva del ser humano, que no puede entenderse sino *como otro*, como atravesado por la alteridad, tanto de los cercanos (padres, vecinos, amigos) como de los más alejados o extraños, con los que menos se comparte horizontes de sentido. Advertimos, pues, que las narraciones sobre nosotros mismos están atravesadas por la alteridad de los cánones culturales en los que nos narramos, las voces de los que han narrado nuestra primera infancia e incluso nuestra gestación, las historias del barrio, la ciudad o el país que configuran parte de nuestra identidad y un largo etcétera.

2.1. Los ejercicios reflexivos

Estas ideas leídas, comprendidas y discutidas en clase, se articularon con cuatro ejercicios narrativos, cuyo propósito era esbozar algunas tentativas de respuesta a las preguntas del curso. Los dos primeros ejercicios buscaban que cada persona hiciera un *trabajo de archivo de sí mismo*: en su teléfono, en las redes sociales, en las plataformas para escuchar música, así como en cajones olvida-

dos, álbumes, colecciones de discos de la familia, ante los cuales pudieran evocar vivencias, muchas veces olvidadas, cuyo significado se renovaba al ser leídas al amparo de nuestra pregunta por la IPD.

En el primer ejercicio se nos pidió buscar una o varias fotografías propias mediante las cuales expresáramos lo mejor posible cómo nos decidimos por la docencia como profesión. Las fotografías abarcaron todo tipo de memorias: algunas relacionadas con la infancia; otras, con experiencias como docentes en aula o con la formación universitaria; otras más, con eventos académicos, o lugares de aprendizaje, que formaban un abanico tan amplio como los relatos contruidos.

El segundo ejercicio se logró a través de la música. Ahora se trataba de buscar melodías grabadas en nuestra memoria que nos permitieran dar cuenta de nuestras convicciones pedagógicas fraguadas en nuestro proceso formativo. Algunas de estas canciones tenían un fuerte sentido social –quizá porque muchos éramos docentes de instituciones educativas públicas–; también hubo canciones que evocaron pruebas de fuego frente a nuestro quehacer docente y otras, mucho más fraternas, invitaron a recordar el inicio de nuestro interés por la enseñanza.

El tercer ejercicio tuvo como centro la literatura. Poner en diálogo el «mundo del texto» y el nuestro, como lectores (Ricœur, 1985) nos llevó a una serie de reflexiones que, sin duda, fueron más allá del campo profesional. A la luz de la propuesta ricœuriana según la cual la literatura es un «laboratorio ético de la subjetividad» (Ricœur, 1990; Prada Londoño y Luna Bravo, 2020), las novelas abordadas propiciaron experiencias de reflexión sobre el sentido de la muerte y el dolor suscitados por el suicidio de un ser querido (Bonnett, 2013); nos recordaron la crueldad de la violencia política en nuestro país y nos enfrentaron al asco ante la impunidad de crímenes atroces perpetrados por personas poderosas que encuentran los medios para burlar la justicia (Restrepo, 2018) o nos permitieron imaginarnos como una sociedad ciega, sumida en el caos, en la que, a pesar de todo, brotan retoños de solidaridad y afecto (Saramago, 2004). En cualquier caso, el trabajo –esta vez grupal– consistió en proponer un modo creativo de expresar no solo qué decían los textos, sino cómo nos comprendíamos ante ellos como mujeres y hombres, madres, padres, hermanos(as) y ciudadanos(as), todas aristas de nuestra propia

identidad que confluyen en nuestra identidad como maestros(as) hoy.

Las historias desplegadas en cada ejercicio, presentadas en diversos formatos y con intensidades diferentes, nos transformaron. Las reflexiones dejaron ver el camino transitado por cada uno de nosotros y cómo nuestro andar por la docencia se constituía más allá del título profesional, cómo el ser docente implicaba una red de relaciones y de incalculables efectos en el tiempo que no habíamos imaginado antes.

2.2. «¿Cuánto de otros hay en ti?»

El trabajo final del curso se consolidó a partir de los ejercicios anteriores. Debíamos generar un texto –de cualquier género literario y en cualquier formato– en el que diéramos respuesta a la pregunta: «¿Cómo he llegado a ser la maestra que soy?». Surgieron historias en las que se le hablaba al yo del pasado, del presente y del futuro; cartas a seres queridos que nos apoyaron en nuestro proceso y a quienes les contamos cómo estamos ahora; vídeos que presentaban el amor por la profesión docente; historietas para contar cómo era la semana de una profe en educación inicial que evitaba volverse loca y procuraba, al mismo tiempo, seguir amando la profesión. Algunos trabajos llevaron las lágrimas a escena, una muestra de cuán profundo resultó este ejercicio narrativo y filosófico, en el que la pregunta orientadora no tenía respuesta definitiva.

En mi caso, surgió una poesía, que recogía horas de reflexión, de encuentro con mis recuerdos y experiencias –algunos no tan felices– para acercarme a lo que significaba para mí ser docente, una tarea que en realidad no fue fácil. De hecho, enfrentarme a esas líneas, que aparecían conforme iban siendo tecleadas en mi ordenador, develó tanto que terminé haciendo de estas escrituras una catarsis.

A través de la poesía, enuncié algunas de las peripecias que me permitieron convertirme en maestra y andar ese camino. Intenté ubicar las reflexiones que me surgieran de las diferentes mediaciones narrativas que se propusieron y tallaron cada uno de los versos. Pese a que no están todos, confío en que continúan cargados de sentido, como cuando los escribí, y van a «dar que pensar» (Ricoeur, 2013b) a nuestros lectores.

*¡Oh, niña mía!, ¿qué has hecho?
–me pregunto todo el tiempo–.
El azar y el destino guiaron tu osadía
cuando nadie más habría podido,
cuando nadie más lo haría.*

Iniciar no es fácil y, en ese camino, estuve acompañada de otros: mis amigas, mis padres, mis compañeras, mis estudiantes, mis colegas..., de todas y todos fui alimentando mi propia identidad como mujer, madre, amiga y maestra. En el andar tuve muchas caídas, y muchas significaron entender que estaba aprendiendo. Pero el ego, en no pocas ocasiones, nos juega muy malas pasadas. Compartir mis experiencias con mis colegas me hizo sentir menos sola, más humana; y esperaba mostrar, a quienes me escuchaban, que los docentes éramos y somos de carne y hueso, que mis compañeros de curso –todos docentes– también lo eran, no con la intención de justificarme, sino para mostrar posibilidades de cambio, puntos de inflexión y aprendizajes.

*Aprende de esos ojos que te encuentran,
aprende de esas voces que te acompañan,
aprende de ese tacto que te calma,
prueba esos detalles, que curan el alma.*

Antes habían tenido lugar estas reflexiones, pero escribirlas y compartirlas generó nuevos pensamientos, sentires, vivencias. Ahora no era solo lo que pensaba, sino lo que los demás compartían conmigo y yo con ellos, lo que generó algo de zozobra, porque es innegable que, así como no conozco los límites de mis palabras ni de mis acciones en los otros, ellos tampoco conocen los suyos en mí. Lo que otros han aportado es invaluable. Algunos aprendizajes «se han tallado en piedra», como aquella ocasión en la que un coordinador compartiera conmigo su pensamiento –que luego de enunciarlo se haría mío también–: «algunas personas te enseñan cómo *no* ser». Ese día aprendí de dos personas: de él y de quien conversáramos.

En este trasegar, el aprendizaje va tomando forma gracias a los otros. Sin duda, analicé mi actuar y mi sentir; me enfrenté mis prejuicios como constitutivos de la comprensión de mí misma, reformulé algunos y afiancé otros (Gadamer, 1988) y asumí mi

propia vulnerabilidad. Reconocer esos discursos que nos atraviesan medularmente y nos constituyen no es tarea sencilla y creería que, dado que estamos en constante cambio, es interminable. En suma, la hermenéutica –como teoría y como modo de leer y de leer mi existencia– me llevó a descentrarme y confrontarme con los textos, para, a su vez, comprenderme mejor y encontrarme de modos diferentes a los ya recorridos, a reconocermelo capaz de acción, de decisión, pero no en una clave solipsista, sino profundamente abierta a esos otros que me constituyen y responsable ante lo que yo misma puedo generar en los otros.

*¡Oh, niña mía!, ¿qué has hecho?
Nunca terminarás de saberlo,
nunca sabrás
hasta dónde llegará el eco de tus palabras,
o la fuerza de tu mirar;
no sabrás lo que harás sentir con el roce de tu piel,
ni lo que causará tu aroma de miel.*

*¿Cuánto de otros hay en ti?
¿Cuánto de ti habrá en otros?
Toda decisión tiene su consecuencia
y lo entenderás con la experiencia.*

3. Referencias

- Bolívar, A. y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en Educación*. Octaedro.
- Bonnett, P. (2013). *Lo que no tiene nombre*. Alfaguara.
- Cantón, I. (dir.) (2023, enero 12). *Conferencia: La construcción de la identidad profesional docente* [vídeo]. Claustro de Desarrollo Humano y Educativo. <https://www.youtube.com/live/-YKypNVZ8BA?feature=shared>
- Caputo, J. D. (2018). *Hermeneutics: Facts and Interpretation in the Age of Information*. Penguin Books.
- Cavarero, A. (2024). *Cuéntame mi historia. Filosofía de la narración* (C. Penchansky, trad.). Katz.
- Fernández, J. (2018). La búsqueda de la identidad laboral del profesorado. En: *Identidad profesional docente* (pp. 75-93). Narcea.

- Gadamer, H. G. (1988). *Verdad y método I* (A. Agud y R. de Agapito, trads.). Sígueme.
- Gago, A. R., Álvarez, R. y Rodríguez, R. (2018). Identidad profesional de los maestros de primaria. En: I. Cantón y M. Tardif (eds.). *Identidad profesional docente* (pp. 159-168). Narcea.
- Grondin, J. (2022). La sensibilidad hermenéutica (P. Mena Malet, trad.). *Ideas y Valores*, 71(179). <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v71n179.102698>
- Martínez Arévalo, M. y Prada Londoño, M. (2024). Estado de la cuestión de la identidad profesional de los profesores de primaria. *Interitórios | Revista de Educação*, 10(19). <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262071>
- Nietzsche, F. (2019). *Ecce homo. Cómo se llega a ser lo que se es* (A. Sánchez Pascual, trad.; 3.ª ed.). Alianza.
- Prada Londoño, M. (2011). El rodeo por las obras culturales: Notas breves en torno a una pregunta de Jean Grondin. En: M. Prada Londoño (ed.). *Ensayos sobre hermenéutica y educación* (pp. 137-150). Editorial Bonaventuriana.
- Prada Londoño, M. y Luna Bravo, J. L. (2020). Hacia una fenomenología de la lectura. Ricœur y Husserl en diálogo en torno a las variaciones imaginativas en la lectura de textos de ficción. *Investigaciones fenomenológicas*, 17, 155-176.
- Restrepo, L. (2018). *Los divinos*. Alfaguara.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit III. Le temps raconté*. Seuil.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Seuil.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Ricœur, P. (2009). La vida: Un relato en busca de narrador (R. Ferrara, trad.). En: *Educación y política: De la historia personal a la comunión de libertades* (pp. 43-55). Prometeo - Universidad Católica Argentina.
- Ricœur, P. (2013a). *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*. Seuil.
- Ricœur, P. (2013b). Le symbole donne à penser. En: *Anthropologie philosophique. Écrits et conférences*, 3 (pp. 175-199). Seuil.
- Saramago, J. (2004). *Ensayo sobre la ceguera* (B. Losada, trad.). Punto de Lectura.

Las identidades docentes desde un enfoque biográfico-narrativo. Ejercicio investigativo como proyecto de titulación de futuros docentes en la Universidad de Chile

ANA ARÉVALO VERA

Universidad de Chile (Chile)

✉ aarevalo@uchile.cl –  0000-0002-3453-3185

Resumen

El seminario de título «Identidades Docentes, un enfoque biográfico-narrativo», del Programa de Licenciatura y Pedagogía en Educación Media del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile, es un espacio de investigación colaborativa, orientado a construir saber pedagógico sobre las identidades docentes desde una perspectiva biográfico-narrativa.

La metodología se basa en la indagación individual y colectiva, y la escritura narrativa como herramienta central. El seminario se sostiene en una comunidad de indagación, basada en el cuidado, la escucha y la colaboración. Los proyectos nacen de preguntas sobre la experiencia formativa y vital de los(as) estudiantes, las que se trabajan dialógicamente para profundizar en la conciencia de lo vivido, reconociendo la experiencia como fuente legítima de conocimiento pedagógico.

Comparto algunos hallazgos, los motivos personales para proponer este seminario y las reflexiones de mi experiencia como docente guía, en torno a lo ético, epistemológico y político de la investigación biográfico-narrativa sobre identidades docentes en la formación inicial.

Palabras clave: identidades docentes, enfoque biográfico-narrativo, intersubjetividad, comunidades de indagación

1. Antecedentes. ¿Por qué un seminario de título sobre identidades docentes desde un enfoque biográfico narrativo?

El seminario de título, de acuerdo con la propuesta formativa del programa,¹ es un espacio curricular de término de ciclo de formación inicial de profesoras(es) de enseñanza media, orientado a la investigación en torno a un tema o problema central, pertinente a la educación, la pedagogía y la formación profesional docente.² Este espacio lo integran estudiantes de diversas disciplinas provenientes de las ciencias, las artes y las humanidades, cada uno(a) de los(as) cuales investiga sobre un problema de su interés, que aporte al avance del conocimiento pedagógico situado. Lo anterior corresponde a definiciones curriculares,³ que configuran las condiciones del seminario, dentro de las cuales destaco:

- La creación y elaboración de un tema/problema de interés propio del sujeto en formación.
- La dimensión colectiva,⁴ que posibilita las condiciones para el diálogo y la colaboración.
- La diversidad disciplinaria en la formación de base de los y las estudiantes, que potencia el diálogo interdisciplinario y contribuye a complejizar la reflexión pedagógica.

El seminario de título «Identidades docentes, un enfoque biográfico-narrativo» busca poner en el centro la singularidad y diversidad de las trayectorias formativas y las experiencias de los y las futuras docentes, lo que no solo es coherente con el sello formativo y perfil de egreso del programa de formación, sino que

1. Programa de formación pedagógica consecutiva, orientado a la formación de profesoras/es de educación media, sobre la base de una licenciatura en humanidades, ciencias y artes.

2. Conducente al título profesional de Profesor/a de Enseñanza Media.

3. «Seminario de Título corresponde a un trabajo de investigación en un espacio de indagación colaborativa y sistematización individual de problemáticas emanadas de la reflexión de la práctica pedagógica situada en un contexto social, cultural y político» Decreto, artículo N.º 30.

4. El decreto indica que un seminario lo integran entre 3 y 8 personas, y está basado en la colaboración, como competencia transversal de la formación pedagógica.

también está relacionado con la necesidad de *visibilizar* al sujeto –estudiante, futuro/a docente–. Me explico.

Como acompañante en la formación de futuros docentes de diversas disciplinas, he observado, con asombro, la invisibilización sostenida en el tiempo de su voz y presencia en las aulas universitarias.

Esta situación, considero, surge de una cierta lógica académica impuesta en las cátedras, que desvaloriza, en la enseñanza disciplinaria, la experiencia propia como fuente de saber. Lo constato al rememorar, junto a estudiantes, sus primeras vivencias formativas universitarias, a través de la realización de ejercicios de indagación biográfico-narrativa:

..... Durante mis estudios en filosofía siempre percibí que no estaba allí, que en ese lugar solo debía ser una aprendiente más de un pensar pensado por otros, los autores consagrados... (FN)

Lo anterior obedece, en el caso de filosofía, a una estructura curricular, donde la autoridad académica de los saberes de la tradición es el eje articulador de la formación y estudio disciplinario. Más hondamente, refiere a una concepción pedagógico-disciplinaria, de origen histórico e institucional, en que se basan las prácticas de formación de las disciplinas de conocimiento en nuestra universidad, que se traduce en el *crucial y sistemático olvido: el olvido del sujeto* (Arévalo, 2017).

Entonces, desde esta rotunda y transversal experiencia vivida, se nos revela el lugar que ocupa el sujeto aprendiente en la universidad, para lo cual la formación docente, desde una perspectiva biográfico-narrativa, tendría, sostengo, un sentido formativo «restaurador»⁵ de aquella escisión provocada por el dispositivo académico, como revela, a continuación, la estudiante aludida:

..... Solo cuando me sumerjo en [...] la indagación a mi propia historia de relación con el saber, con lógicas institucionales, con sujetos que me marcaron para bien y para mal en las instituciones educativas –y más allá de ellas–, es decir,

5. Al modo análogo y simbólico de la técnica del *kintsugi* de la tradición japonesa, que restaura con oro las piezas fragmentadas de un objeto de porcelana o cerámica.

cuando comienzo a pensarme a mí misma en lo que he sido, en la perspectiva de orientar mi saber y actuar hacia otros, y eso ha sido posible a través de la investigación a través de relatarme a mí misma, es que ocurre la integración de esas fracciones dispersas en que me había transformado... (Arévalo, 2010, p. 198)

Narrar la propia historia de formación es un modo de entender la formación docente, desde la metáfora de la «reconstrucción» (Connelly y Clandinin, 1994), que, a la vez que una forma de investigar, es un modo de restaurar y resignificar (y, también diría, de «redignificar») lo vivido. Esto es, descubriendo, en la indagación, nuevos modos de ver y de comprender quién se ha sido, quién se está siendo y quién se desea ser en cuanto docente:

Si como docentes hacemos el ejercicio de pensar «la vida como un relato», podemos «imaginar quiénes somos, dónde hemos estado y hacia dónde nos dirigimos». En todo momento «vivimos relatos». (Connelly y Clandinin, 1994)

Algunos títulos de los textos de seminario concluidos, que mayoritariamente tienen el sello de lo autobiográfico, revelan ya la impronta de su contenido, un sello único, que surge desde la propia mirada, como padecimiento, deseo propio o una personal inquietud: «Ser docente: entre el rol y la autenticidad», «Construyendo mi identidad docente por medio del color», «Hacia la construcción de una autoridad docente. Una mirada autobiográfica» y «La identidad docente escindida: el lugar de la experiencia y la postergación del cuerpo». Otros expresan la curiosidad por conocer y problematizar las trayectorias, formaciones o modos identitarios de otros(as) docentes, pero que han nacido desde alguna huella o experiencia personalmente vivida. Así, por ejemplo, «De la Maestra a la Tía: la Construcción de la Identidad de Docentes en Contextos Vulnerables» surge, desde la propia incomodidad de haber tenido maestras a quienes, en el contexto vulnerable vivido personalmente, se las nombraba como «tías», imponiendo una cierta familiaridad supuestamente adecuada para un contexto vulnerable social y culturalmente. O «La misión del profesor de arte» que indaga, en las experiencias

de profesores de arte, para reflexionar sobre su misión e identidad, desde el cuestionamiento a la propia visión como profesora de arte en formación.

Así, el seminario propone indagar, al cierre de la formación inicial, qué significa ser docente desde una mirada temporal, contextual y subjetiva. A partir de experiencias vividas, invita a cuestionarse quién se es, se ha sido o se quiere ser como docente, considerando trayectorias personales, escolares, universitarias, disciplinares y pedagógicas. De este modo, el seminario se configura como un espacio para reflexionar críticamente sobre la identidad docente, en diálogo con la propia historia y los contextos de formación. Se trata del desarrollo de una perspectiva que no es extrínseca al sujeto, ni nace de marcos teóricos o empíricos previos, sino que surge desde una cuestión que subyace a la propia historia, para desentrañarla y ahondarla narrativamente, gracias a la interpelación dialógica y colaborativa de las y los participantes de la comunidad de indagación.

2. El método o camino de la indagación narrativa.

El espacio y tiempo del seminario sigue la ruta y modalidad de un taller de indagación narrativa, cuya herramienta fundamental es la escritura recursiva, que se despliega de modo individual, y es posibilitada por la acción colaborativa de la comunidad de indagación. La comunidad, a su vez, es movilizada por la curiosidad que despiertan las primeras narraciones de los y las participantes, motivadas por la consigna: «Relata un episodio vivido que refleje tu inquietud o curiosidad por lo que un docente es, hace y sabe». Al ponerse los y las participantes a la escucha de los relatos, se despierta el diálogo vivo, en torno a comentarios y/o preguntas que interpelan al autor(a) a explicitar elementos de contexto («quiénes eran», «qué ocurría en ese momento») o de orden subjetivo («qué sentías», «qué pensabas»), cuidando en todo momento el respeto por la autoría en la palabra dicha por cada autor(a).

Mi intención como guía y acompañante del proceso de indagación narrativa es incentivar la toma de conciencia de la experiencia vivida, para que, mediante la interpelación entre los y las participantes y la reescritura, exploren en cada vez más hondos

capas de comprensión e ir atisbando, así, inéditos significados y nuevos interrogantes.

Dos son los ejes investigativos del método recorrido⁶ en el desarrollo del seminario:

2.1. La escritura narrativa y la recursividad

La escritura narrativa permite expresar la subjetividad, elaborar lo vivido, transformándolo en experiencia interior (Ferrer, 1995) y reviviendo, a su vez, su textura emotiva (Zamboni, 2002). La reescritura, por su parte, abre el diálogo con versiones y voces múltiples (Chabanne y Bucheton, 2002), incluyendo lo no dicho. Como práctica crítica, la escritura y reescritura narrativa permite reflexionar y cuestionar los discursos hegemónicos sobre quiénes son y qué hacen los docentes (McEwan y Egan, 1998).

2.2. La dimensión colectiva

El seminario releva la importancia de lo colectivo, donde se encarna y activa la idea de *comunidad de indagación*, asociada a la noción de *comunidad de atención mutua* (Suárez, 2007), basada en la confianza, la colaboración, la confidencialidad y el cuidado entre pares. Dimensión que, a través de la retroalimentación y el diálogo, posibilitará la reescritura y el avance de cada texto narrativo.

3. Construyendo identidades desde la experiencia vivida

A continuación, mostraré algunos extractos de dos textos narrativos frutos del seminario, que dan cuenta, por un lado, del tránsito reflexivo desde vivencias relatadas sobre la propia historia de vida y formación hacia la curiosidad e interrogación por la «autoridad docente», que decanta en el texto *Hacia la construcción de una autoridad docente. Una mirada autobiográfica*; y, por otro, la vivencia de las exclusiones y discriminaciones vividas personal-

6. *Método* entendido como «camino», desde donde se justifica el adjetivo «recorrido» (Arévalo, 2010).

mente en las instituciones educativas, dando lugar al texto *Experiencias de estigmatización escolar: Partir siendo célula, entrelazar el tejido y terminar formando parte de un sistema*.

3.1. Descubriendo la autoridad en la propia historia

El texto *Hacia la construcción de una autoridad docente. Una mirada autobiográfica*, de Isabel, futura docente de Arte, nace de interrogantes tan poderosos y genuinos sobre la identidad y la autoridad docente, como los retazos de la propia historia de niña, universitaria y docente en práctica. Preguntas que emergen no de una definición abstracta o universal de autoridad, sino de aquella significada y resignificada, en una primigenia vivencia familiar y escolar, basada en los vínculos, los afectos y un sentido de libertad albergado en el vínculo pedagógico. Un sentido en que se amalgaman libertad y autoridad, una que asume riesgos y responsabilidades, y que le permite pensarse como docente que se forja en la medida que construye vínculo con sus estudiantes.

Mi padre logró pasar por la universidad y egresar como profesor de Castellano. Siempre ha tenido alma de niño, y eso lo hizo ser el mejor compañero de juegos en mi infancia. Mi mamá, en cambio, nos miraba jugar y... le tocaba poner las reglas, pero siempre desde el cariño y el amor. Nunca fui víctima de violencia, más bien, mi mamá me miraba feo y eso bastaba para que yo dejara de hacer algo indebido.

Entonces me pregunté: ¿Debo ser autoridad si soy docente? ¿Qué tipo de autoridad? ¿Hay actualmente una crisis de autoridad? ¿Si soy autoridad, desde dónde me construyo? ¿En relación con qué o quién? En definitiva, ¿qué implica ser docente? Mientras aparecían estas interrogantes, a la vez que ejercía la práctica como docente, todos mis miedos e inseguridades salían a flote. (Isabel)

3.2. De la exclusión vivida a la inclusión como razón de ser como docente

El texto *Experiencias de estigmatización escolar: Partir siendo célula, entrelazar el tejido y terminar formando parte de un sistema*, de Bárbara, futura docente de Biología, reflexiona sobre la construcción de la identidad docente como una historia de vida, donde la estigmatización vivida como estudiante ha permeado y construido su propia identidad docente. Se propone, como sostiene, recuperar su propia memoria histórica, para generar espacios de encuentro entre distintas voces, con el fin de comprender, tensionar y reflexionar sobre lo que un docente es y hace.

Bárbara se pregunta: «¿Desde dónde nace esta inquietud por la estigmatización y cómo configura mi identidad como docente?». Y se responde: «A través de mi propia voz, mis devenires y también mi propia experiencia de estigmatización en la escuela, he podido iniciar un proceso de deconstrucción y construcción de mí misma, en vistas a mi formación como docente».

Evocando mis recuerdos, puedo sentir que, en ese colegio, cuando hablaban de mí en los consejos de profesores, o con mis padres en las reuniones y citaciones, casi siempre el foco era sobre mi «lesbianismo en la escuela y cómo frenarlo». Muchas veces estaba yo y esa etiqueta. Cuando estaba terminando tercero medio, después de 6 años en Liceo, me expulsaron. A mis papás les dijeron que era por mis anotaciones, pero yo sabía la verdadera causa. Ese mismo año el Liceo expulsó a la mayoría de las «tortilleras» del colegio. La adolescencia fue una etapa oscura, de momentos ausentes, sombras, y muchos cuestionamientos sobre mi propia identidad. (Bárbara)

4. Reflexiones finales

El desarrollo del Seminario de Investigación me permite visualizar la potencia epistemológica, ética y política de la escritura narrativa como vía para la elaboración de saber de experiencia y la construcción de conocimiento pedagógico situado. A partir del trabajo autobiográfico realizado por las y los estudiantes, futuros

docentes, pude darme cuenta de cómo la indagación sobre las propias experiencias formativas y vitales posibilita no solo la reflexión crítica sobre la cuestión identitaria docente, sino también la transformación de sí, a través de procesos reflexivos, que nos hablan de un modo de mirarse, de aprender de la experiencia, y, como dijera Freire, de concientización (Freire, 2009).

Los relatos de Isabel y Bárbara ilustran cómo las preguntas nacidas desde la vivencia –sobre la autoridad docente o la experiencia de estigmatización escolar– devienen en caminos de investigación que tensionan los discursos normativos y abren posibilidades para pensar otras formas de habitar la docencia. En ese tránsito, la escritura se constituye como una práctica de resistencia, de memoria y de agencia, que permite interrogar las estructuras que nos configuran y, al mismo tiempo, imaginar pedagogías más humanas, inclusivas y democráticas.

Este curso reafirma el valor expansivo y transformador del enfoque biográfico-narrativo en la formación docente, reconociendo la experiencia como fuente legítima de saber. Ética y políticamente, la restauración de la voz y palabra de los y las estudiantes que investigan desde sí la experiencia de formación vivida, interpelando creencias, instituciones y prácticas, contribuye a la construcción de una educación más justa y transformadora.

5. Referencias

- Arévalo, A. (2010). La experiencia de sí como investigadora. En: N. Pérez de Lara y J. Contreras (comps.). *Investigar la experiencia educativa* (pp. 188-198). Morata.
- Arévalo, A. (2017). La necesidad de incorporar la dimensión pedagógica en la práctica de enseñanza de la filosofía académica. *Cuadernos de Pensamiento Latinoamericano (CEPLA)*, 23, 83-90.
- Chabanne, J. C. y Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Presses Universitaires de France.
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1994). Telling teaching stories. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 145-158.
- Ferrer, V. (1995). La crítica como narrativa de las crisis de formación. En: J. Larrosa et al. (eds.). *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 165-190). Laertes.

- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad* (L. Ronzoni, trad.). Siglo XXI.
- McEwan, H. y Egan, K. (comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- Suárez, D. (2007). *Formación docente e indagación pedagógica. Indagación pedagógica del mundo escolar y las prácticas docentes*. DGESup-ME-GC-BA.
- Zamboni, C. (2002). Adelina Eccelli: La ciudad es mi pueblo. En: *Diótima, El perfume de la maestra* (pp. 13-21). Icaria.

Diarios de clase: pensar la educación desde la experiencia

AMPARO CHUMACERO-RUIZ

Universidad de Barcelona (España)

✉ amparochumacero@ub.edu –  [0000-0003-1767-6878](https://orcid.org/0000-0003-1767-6878)

Resumen

Este capítulo parte de una práctica en la universidad, donde los diarios de clase se han convertido en una herramienta significativa. Lejos de entenderse como una técnica o un instrumento evaluativo, el diario es una invitación a escribir a partir de sí, en primera persona; a poner en palabras aquello que suele quedar fuera del proceso.

En estos escritos, tanto el alumnado como yo aprendemos a leernos desde lo vivido, a dar forma a nuestras intuiciones, emociones y pensamientos. Se describe el proceso de acompañar esta escritura y de otorgarle un lugar en la formación pedagógica-educativa. La propuesta se enmarca en una pedagogía narrativa que reconoce lo vivido, lo encarnado y lo relacional como centro del aprendizaje. Se entrelazan escenas de aula, fragmentos de diarios y reflexión teórica para mostrar cómo la escritura y la lectura pueden sostener el vínculo entre experiencia y pensamiento, y así preservar el sentido de una experiencia educativa.

Palabras clave: pensamiento de la experiencia, diarios, pedagogía de la relación

1. Por qué escribir lo que vivimos

Aprender a leer y escribir diarios de clase es un proceso que favorece el desarrollo del pensamiento, ya que permite atender lo que sucede en clases y darle un sentido educativo. Escribir lo que vivimos ayuda a aprender a pensar la experiencia. Escribir com-

promete cuerpo, palabra, deseo y memoria. Es ese acto de traer al presente lo vivido para resignificarlo.

Escribo esta experiencia desde la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, donde acompaño a quienes se preparan para educar. No detallo asignaturas ni grados, porque lo que se narra atraviesa toda mi práctica docente. Al ponerla en palabras, apuesto por una pedagogía que reconoce la experiencia como fuente legítima de saber y piensa lo educativo desde los encuentros en el aula.

En clase trabajamos con dos tipos de diarios: el diario de clase y el diario personal. El *diario de clase* funciona como un cuaderno colectivo. Cada semana, una persona escribe sobre lo vivido en la clase anterior y lo que le hizo pensar la sesión. Este diario vuelve al grupo al inicio de la clase siguiente y se lee en voz alta, como un gesto que inaugura el encuentro. Es una práctica que favorece la presencia, la escucha y el cuidado porque lo que se sintió –sentimos, sentiste– se concibe como material pedagógico. Y no basta con recordarlo: hay que pensarlo y escribirlo. Volver a lo vivido desde otra mirada. Aquello no se cierra al final de la sesión; sigue latiendo. Necesita ser trabajado para irse transformando en saber.

El *diario personal*, por su parte, es un espacio íntimo que cada estudiante mantiene a lo largo del curso. Es un lugar para ensayar la voz propia, entrelazar intuiciones con lecturas y nombrar lo que le sucede, lo que cree, lo que piensa. Se escribe en soledad, pero con conciencia colectiva de la experiencia.

Contreras y Pérez de Lara (2010) señalan que:

Es la experiencia la que nos imprime la necesidad de repensar, de volver sobre las ideas que teníamos de las cosas [...] porque ya no nos vale lo anterior a la vista de lo que vivimos. (p. 21)

Esa necesidad por volver a pensar es lo que le da sentido a esta práctica. Escribir como ejercicio creador de pensamiento.

Esta propuesta sitúa en el centro la experiencia pensada a partir de la escritura. Pensar la experiencia es entrar en relación consciente con aquello que nos transforma. Escribirla es una forma de hacer pensamiento. Las profesoras de Diótima⁷ la deno-

7. Comunidad filosófica femenina de la Universidad de Verona.

minan *pedagogía de la diferencia sexual*, que promueve narrar la propia experiencia con el cuerpo como fuente de saber. Muraro (2007) afirma que:

La experiencia no da pruebas [...] simplemente llama al sujeto, le invita a tomar la palabra y le sostiene en su pretensión de decir algo verdadero. (p. 46)

La apuesta es escribir no para demostrar, sino para estar verdaderamente presentes, nombrando lo que se gesta en el cuerpo. Observarse, preguntarse e ir pensando para comprender y, finalmente, saber.

2. La escritura como hilo de pensamiento

A través de los diarios se despliega una pedagogía donde la escritura no es un fin, sino un medio para pensar la experiencia y dar lugar al pensamiento propio. Más que resultados, importa cómo el gesto de escribir lo vivido y la lectura colectiva se vuelve una forma de saber compartido. Este proceso no parte de una técnica ni se guía por un método cerrado, sino que se gesta desde la rutina, el respeto al ritmo de cada persona y la confianza en que todo el mundo tiene algo que decir.

2.1. Cuando la palabra (escrita) aparece

Todo comienza con una libreta en blanco. Explico que será nuestro diario colectivo, un espacio de voz compartida, de memoria de lo que iremos transitando. Cada semana alguien se lleva la libreta, escribe su proceso y lo devuelve para inaugurar la siguiente clase con su lectura.

Al inicio, la propuesta despierta inquietudes: «¿Cómo se hace?», «No tengo nada que decir...». No se trata de desinterés, sino del reflejo de una historia académica donde escribir ha sido corregir, cumplir formas, repetir. Hay quien llega sin haberse sentido autorizadas a opinar. Buttarelli (2013) lo denomina el *pensamiento de pensamiento*, ese que circula como verdad acabada, externa, que no deja espacio a la palabra encarnada y propia.

Escribir lo que se siente o lo que no se entendió de una clase puede ser confuso. Al principio hay silencios, y esos silencios también cuentan. Pero, luego, algo se abre: aparecen las palabras, las propias. Y, cuando se lee en voz alta, la clase guarda silencio. Un silencio como escucha atenta. La palabra que nace del partir de sí abre la escucha (Piussi, 2000).

Después de una lectura, llega el aplauso. Entonces pregunto: «¿Alguien quiere comentar algo?». Y empezamos a conversar. No corregimos. Hablamos de lo que resonó, de lo que tocó. A veces, del tono, la voz, el gesto. El hilo se va tejiendo con muchas voces, con los textos, con lo que pasa en clase y en la vida, todo gracias a la escritura de alguien.

Entonces, una dimensión metacognitiva aparece. Nos detenemos a pensar qué hacemos al escribir, leer y compartir. Reflexionamos sobre cómo eso transforma nuestro modo de aprender y de entender el proceso. El saber deja de estar solo en la profesora o el texto académico, y, poco a poco, se construye en común.

Alguien escribió:

.....
Nunca había escrito algo que no fuera una tarea. Aquí
siento que escribo y me escuchan, aunque no lean todo.
.....

Otra:

.....
Es la primera vez que pienso que lo que me pasa en clase
también puede ser importante.
.....

Con el tiempo, el diario cambia: dibujos, colores, collages, poemas aparecen. Lo que empezó con timidez se convierte en una creación colectiva tejida por cuerpo y palabra.

Recuerdo que una alumna, al terminar su lectura, colocó el diario en el suelo, lo pisó y dijo:

.....
Eso es lo que hicimos aquí: pisar las formas establecidas.
Dejar huella. Reescribir desde otro lugar...
.....

Ya no solo escribíamos, también buscábamos otros lenguajes.

Cada grupo transforma el diario: le da tono, ritmo, estilo. El aula deja de repetir lo previsto y se vuelve un espacio donde se inventa una forma propia de pensar, de decir, de estar en relación.

Ese es el primer gesto pedagógico: no enseñar a escribir, sino abrir un lugar para que la palabra encuentre su salida. Aunque no se sepa cómo y dé vértigo. Todo eso se gesta en la *práctica de pensar en presencia* (Zamboni, 2019), ese espacio donde el pensamiento se afina al calor de otras y otros, en escucha y compañía.

2.2. Dar lugar a la lectura

Leer un diario –sea de clase o personal– no es solo leer un texto: es escuchar una voz. Una voz que se atreve a narrar lo vivido desde un lugar íntimo. Quien comparte su diario ofrece algo de sí. Por eso, acompañar esa lectura no puede ser un gesto evaluativo ni correctivo: es un acto de hospitalidad. Escuchar lo que se dice, lo que tiembla, lo que aún no se nombra, también es una forma de cuidar la palabra.

En cada clase abrimos un espacio para leer fragmentos de los diarios personales. A veces en voz alta, otras por escrito. Lo importante es que esa palabra circule. No se trata de interpretar ni de analizar el texto, sino de sostener la experiencia que le dio origen. Comentar un diario es dejar que resuene, es preguntar, devolver y agradecer.

Una estudiante escribió:

Quiero hacer de la universidad un lugar habitable. Quiero sentirme como en casa.

Ese deseo no es decorativo: es político. Leerlo en clase abrió una conversación distinta, donde lo afectivo, lo pedagógico y lo institucional se entrelazaron. Otra apuntó: «Mis apuntes tienen muchas voces». Esa escritura coral no es casual; nace de un tipo de vínculo donde lo colectivo no es discurso, sino práctica compartida.

Acompañar la lectura es ir al lado. Es abrir un espacio donde el pensamiento pueda moverse sin miedo, donde el cuidado sea una forma de inteligencia pedagógica. Leer juntas no es para comprobar aprendizajes, sino para cuidar sentidos.

El diario se convierte en un lugar de diálogo: con una misma, con otras, con los textos. No se escribe solo lo que pasó, sino lo que nos pasó con lo que pasó. Lo vivido se transforma en comprensión. Una estudiante escribió:

Me escuché mientras leía y entendí cosas que no había pensado al escribirlo. Escribirlo fue importante, pero leerlo fue más. Fue como ponerlo en el centro.

Esa transformación sutil –de lo vivido en saber– no busca imponer verdades, sino abrir sentidos y generar comprensión. El pensamiento que emerge del diario no está fuera, sino en el gesto de narrar lo vivido y comprenderlo en relación con otras/os (Chumacero-Ruiz, 2021).

Ursula K. Le Guin (2018) sugiere que el habla nunca es mero paisaje, sino acontecimiento que crea un espacio propio, instantáneo, que nos envuelve al escucharlo. Leer en voz alta convoca ese espacio común, donde la palabra no solo comunica, sino que vincula. Cada voz transforma el clima de la clase y construye comunidad. Por eso, dar lugar a la lectura es una práctica educativa: no tanto por lo que enseña como por lo que hace posible.

2.3. Pensar desde la relación

El aula es un lugar de encuentro. Y, cuando ese encuentro se cuida, se escribe y se comparte, aparece el pensamiento. En los diarios no se recoge solo lo aprendido, sino lo que afectó, lo que incomodó, lo que conmovió. Revela un saber encarnado que no siempre cabe en el currículo, pero que transforma y educa.

Una estudiante escribió:

Nunca me había sentido tan escuchada como cuando leyeron mi diario. Me temblaba la voz, pero nadie me interrumpió.

Ese temblor no es debilidad. Es presencia.

Trabajar con diarios nos lleva a imaginar la enseñanza como una práctica relacional, donde cada quien despliega su voz en contacto con otras personas. Y la figura docente también cambia porque no es quien posee el saber, sino quien lo acompaña, lo cuida y ayuda a ponerlo en palabras. Compartir el propio diario es un gesto horizontal que habilita otra pedagogía.

Como he propuesto en otros trabajos (Chumacero-Ruiz, 2021), esta forma de pedagogía nace del deseo de pensar con

otras. Puede nombrarse *pedagogía de la relación*, no solo porque crea las condiciones para aprender, sino porque sostiene el sentido de estar juntas/os en ese aprendizaje.

Es en esa red –viva, situada, política– donde los diarios cobran sentido. No se escriben para una misma, sino como parte de una comunidad de pensamiento. Al final del curso, una estudiante dijo:

..... Yo no sabía que podía pensar así. Y ahora ya no quiero
..... dejar de escribir.

Ese deseo es señal de que algo se ha abierto a otra forma de habitar la universidad, con voz, con cuerpo, con vínculo.

3. Lo que aprendimos al acompañar la escritura

La actividad de escribir diarios en la universidad no transforma la educación, pero sí transforma la manera en que la habitamos. Este breve capítulo ha querido mostrar cómo una práctica sencilla en apariencia, pero profunda en su alcance, puede sostener una pedagogía narrativa que pone la experiencia en el centro no como contenido, sino como lugar de pensamiento.

Los diarios no repiten lo escuchado en clase: elaboran lo vivido desde una voz propia, encarnada y con palabras vivas. Lo que el alumnado comparte no son ideas sueltas, sino modos de estar, de sentir, de implicarse con la vida en el aula. Escribir tiene un valor educativo inmenso.

Como docente, acompañar esa escritura me ha exigido también revisar mi lugar: leer con atención lo que aparece, lo que se resiste, lo que vibra. A veces con certeza, muchas otras con dudas. Pero siempre con la intuición de que allí –en lo que se escribe desde sí– hay un saber que merece ser atendido. Porque, cuando se cuida esa escritura, se cuida también la relación educativa.

Este proceso me ha enseñado que acompañar en la formación es crear las condiciones para que cada persona pueda decir desde donde está, con sus palabras y su historia. Es abrir espacios donde se piense desde lo acontecido y se legitime un pensamiento propio. Y eso, en tiempos en que el pensamiento se acelera y la palabra se vacía, es un gesto profundamente político.

También he aprendido a buscar textos que acompañen este camino: libros que inspiren y que sirvan como modelos para quienes se atreven a escribir desde sí y abordar lo educativo desde lo que nos toca y afecta.

Leer y escribir diarios de clase busca desarrollar la comprensión del proceso educativo, pensando lo que sucede en el aula y lo que nos sucede dentro de ella. Escribir no es solo relatar hechos; es dar palabra a lo que a veces no se ve, a lo que queda en los márgenes, a lo que solo se vuelve audible cuando alguien se atreve a leer en voz alta o a compartir su fragmento íntimo. Esta práctica pedagógica, ética y política permite sostener el vínculo entre experiencia y pensamiento.

Leer y escribir lo vivido es una forma de afinar la escucha, de habilitar un pensamiento que no se impone, sino que se construye con otras/os. Un pensamiento que no repite la teoría, sino que la pone en movimiento desde el cuerpo, la emoción y la palabra propia. Por eso, los diarios no son un ejercicio más: son una manera educativa de habitar la universidad con sensibilidad, de tramar saberes con sentido, de cuidar los vínculos y el pensamiento. Y quizás también una forma de resistir la desconexión entre lo que hacemos y lo que sentimos, entre lo que enseñamos y lo que vivimos.

El saber que se produce en el encuentro es «un plus de conocimiento» (Cima, 2025, p. 81). Un saber encarnado que no se impone, pero deja huella; que no se mide, pero se reconoce cuando toca. Un saber que nace de la relación, que se teje en el lenguaje y cobra forma en la escucha. Porque lo que hacemos al escribir y leer juntas/os es también una forma de practicar una política de la lengua: un trabajo con las palabras, en busca de sentido, para nombrar lo que cambia sin encerrarlo (Rivera-Garretas et al., 2008). Ese saber no es abstracto: aparece en los diarios cuando alguien escribe que ha empezado a ver distinto su práctica, que algo en clase le hizo pensar en su infancia, en cómo cuida o en cómo fue cuidada/o. Es un saber de la vida diaria, que brota sin fórmula, no impone forma, pero transforma. Un saber que nace del encuentro.

4. Referencias

- Butarelli, A. y Giardini, F. (2013). *El pensamiento de la experiencia*. Instituto Paulo Freire de España.
- Chumacero-Ruiz, A. (2021). *La experiencia de las mujeres que teje sentido en la relación educativa. Una investigación narrativa* [tesis doctoral no publicada, Universidad de Barcelona].
- Cima, R. (2025). *A través de la mirada. Por una pedagogía del encuentro*. Universitat Jaume I, Publicacions de la UJI.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *La experiencia como punto de partida: Narrativas de investigación en educación*. Octaedro.
- Le Guin, U. K. (2018). *Contar es escuchar*. Círculo de Tiza.
- Muraro, L. (2007). El pensamiento de la experiencia. *DUODA. Estudis de la Diferència Sexual*, 33, 41-46.
- Piussi, A. M. (2000). Partir de sí: necesidad y deseo. *DUODA. Estudis de la Diferència Sexual*, 19, 107-126.
- Rivera Garretas, M. M., Cigarini, L. y Muraro, L. (2008). *El trabajo de las palabras. Una creación inacabada nacida de la relación entre mujeres*. horas y HORAS.
- Zamboni, C. (2019). Las palabras para decirlo. *DUODA. Estudis de la Diferència Sexual/Estudios de la Diferencia sexual*, 57, 21-32.

5

Narrar para *ver*, narrar para *afectar-nos*

MARIA MARTA YEDAIDE

Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina)

✉ myedaide@gmail.com –  [0000-0002-1233-9234](https://orcid.org/0000-0002-1233-9234)

Resumen

En las calles de mi país resuena una frase que, como un mantra, activa las opciones políticas del lenguaje a favor de descalificar discusiones que algunas/os creíamos saldadas. «No la ven», nos dicen, y con ello nos despojan de la paridad antropológica indispensable para sostener la conversación sobre las (in)equidades y las (in)dignidades. Esto tiene que ver completamente con la educación, especialmente si la concebimos como una inmanencia en el dominio social, y a la pedagogía como un recurso para promover des/re-educaciones importantes. Así venimos definiendo en la comunidad investigativa que integro a lo que hacemos en y por la educación docente en su continuo devenir. La narrativa, en este ambiente, se muestra actante de un modo poderoso de reproducir, y desproducir, los presentes, siempre que la rescatemos de la inmovilidad y analgesia que le imprimen las formas de investigar y enseñar tradicionales, esas que tenemos mejor aprendidas. Proponemos, en cambio, unas pedagogías afectantes y afectadas, en las cuales narrar se vuelve una ético-metodología. El texto que sigue cuenta el modo en que, narrando, componemos/creamos/imaginamos otras solidaridades pedagógicas.

Palabras clave: pedagogías afectadas, ético-metodologías, educación docente

1. «No la ven» y los regímenes de atención predilectos

Decía que esta frase, «No la ven», se viene usando en mi país para justificar la diferencia como subalteridad al denunciar una supuesta incapacidad propia, o comunitaria, para reconocer lo que se declama como autoevidente. La vengo eligiendo, no obstante, como refugio y como tecnología. Y esto tiene mucho que ver con las pedagogías narrativas.

Porque, si bien aquí me propongo compartir algunas experiencias que componemos (mientras nos componen) en contextos de «formación del profesorado», nada cobraría sentido por fuera de la necesidad de crear, y crearnos, mundos *vivibles*. Es a partir de esta necesidad, que es también deseo, que se encienden búsquedas urgentes, como la que nos ha dejado a las puertas de la pedagogía narrativa, porque, entre otras cosas, puede admitir sin desesperación que la Verdad, en mayúsculas, es una ficción que trata sin éxito de salvarnos de una condición tan ineludible como desafiante: todos tenemos un punto de vista.⁸

«No la ven» me recuerda dos cuestiones centrales, que servirán de justificativo para las páginas que vienen: de quienes somos, de quienes *podemos* ser, dependen los regímenes de visibilidad/reconocimiento y atención disponibles (Giraldo y Toro, 2020); luego, y más desafiante todavía, la alteridad radical –esa que me/nos provoca repulsión e intolerancia– no puede ser eliminada por más fea o dañina que me/nos resulte.

Contaré, entonces, una historia de llegada a las pedagogías narrativas que exprese una genealogía del punto de vista, y sincere desde dónde y por qué veo lo que veo. Lo haré en primera persona del singular allí donde deseo asumir responsabilidad, mutando hacia los plurales para poner luz, intermitentemente, sobre mi/nuestra condición común.

Comenzaré contando que en la comunidad académica que integro, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en Argentina, se ha forjado una larga

8. No supone esto, por supuesto, un relativismo ingenuo ni «triste», como lo definen Isabell Stengers y Vinciane Despret (2023); esta aseveración se monta, en cambio, sobre la tradición descolonial –heredera de Arturo Escobar, Francisco Varela, Santiago Castro-Gómez, entre otros– y en las espontáneas convergencias de esta con el realismo agencial de Karen Barad, principalmente.

tradición alrededor de la investigación autobiográfico-narrativa (Porta, Álvarez y Yedaide, 2014) a partir de *querer* abordar la buena enseñanza *sin* desentramar lo personal y lo profesional. Esta oportuna indisciplina nos empujó a buscar razones que sostuvieran el criterio de exclusión para el dominio de lo afectivo, incluso lo sentimental, de los estudios sobre la enseñanza. Había allí una preocupación no solo epistemológica, sino un tironeo de la ética, de la (ir)responsabilidad de ocultar en los relatos científicos una parte de su ineludible sesgo: quienes somos afecta, irremediablemente y en sentido ontoepistémico, lo que podemos (nuestro cuerpo, en una contingencia, puede) ver, sentir, pensar, decir y hacer (Giraldo y Toro, 2020). Claro que esta creencia no se presentaba de modo tan cristalino originalmente para nosotros.

Las primeras respuestas a nuestras iniciales preocupaciones vinieron de la mano de lo que hoy llamamos *criticalidades*, que nos brindaron la posibilidad de desentronar a la neutralidad y la objetividad de sus sitios y rituales de culto, así como de comprender que la educación se da siempre –y en discontinua concomitancia con lo escolar– en el cotidiano que llamamos *cultura*. La investigación biográfico-narrativa maridaba bien con el alto voltaje combativo (intelectual) de las pedagogías críticas, como enfoque también disidente, también periférico. Así, estuvimos interesados largamente en documentar vidas, biográfica y autobiográficamente, como *performance* rebelde frente a la imagen, solapada pero persistente, de los docentes como (pasibles) operadores de buenas prácticas de enseñanza.

Nuestra insistencia en resistir nos conminó eventualmente a *atender* a esa condición de rotunda subalteridad de los afectos, las emociones, los sentimientos y todo aquello hasta entonces relegado a lo «personal» o «subjetivo». Esto propició nuestro oportuno encantamiento con el giro descolonial, que catalizó un primer viraje desde la epistemología a la ontología.

Este giro nos ha afectado en, al menos, dos dimensiones importantes: nos ha permitido inscribir las heterarquías jerárquicas (Grosfoguel y Cairo, 2010) en el ritual moderno-colonial del binarismo –que nos explica la vocación por la exclusión de los afectos, los cuerpos y las emociones–, mientras que nos convida a pensar la diferencia como radical, allí cuando resulta cosmogónica y, entonces, irremediablemente ontogenética. Las pedagogías narrativas en este punto se legitiman como Ciencia en

nuestra comunidad, porque se reconoce la contingencia como ineludible y esto distribuye autoridad epistémica entre las gentes, sin argumentos ya para descalificar lo que en otro momento se hubiera despreciado como mito o magia.

Pero nuestra historia no termina allí, sino que incluye un capítulo más reciente ligado a las teorías queer, los neomaterialismos y neovitalismos, los posthumanismos o humusidades, con figuras tales como Donna Haraway (2021), Sarah Amhed (2019), Rosi Braidotti (2015), Omar Giraldo e Ingrid Toro (2020), Isabelle Stengers y Vinciane Despret (2023). Estas colaboraciones explican el abrazo reciente a la autoetnografía como gesto y método, como ético-metodología, y tratan a la narrativa como una simple actancia –pero una relacionada con lo que nuestros cuerpos *pueden*–, mientras que exploran también las otras regiones de nuestras territorialidades, entendidas como *todo* lo que compone mientras nos compone, en la búsqueda irrenunciable de una afectividad productiva de mejores relaciones para vivir y morir.

Esta soy yo, estos somos hoy nosotros. Esto es lo que compone nuestro régimen de inteligibilidad/visibilidad. Así somos-devenimos territorio. Desde acá nos relacionamos con la alteridad. Lo que sigue encuentra acá su razón de ser/sentir y su explicación.

2. Algunas experiencias en la formación de científicos de la educación

Soy la docente a cargo de la asignatura Teoría de la Educación en una Licenciatura en Ciencias de la Educación en una universidad argentina. He sentido, desde el vamos, una enorme responsabilidad frente al encargo social que asumo. La tradición prescribe (pre-escribe) para esta materia un recorrido por la Historia de las Ideas Pedagógicas, mayormente poblada por Occidente y sus grandes Nombres/Hombres. Nosotros hemos compuesto, en cambio, algunos desvíos como expresiones de una pedagogía narrativa.

A partir de un diseño didáctico presentado como «bucle narrativo», los estudiantes parten de y retornan a una narrativa personal, atravesando en el medio un proceso de exégesis de los Grandes Relatos (Lyotard, 1979) –tanto aquellos gestados en los ámbitos científico-disciplinares como los germinados de

modo más espontáneo, pero igualmente eficaz en el dominio, ubicuo y cotidiano, del sentido común-. Las llamamos teorías pedagógicas *vivas*, en términos de fuerzas que, con y sin intencionalidad pedagógica, pugnan por definir (y des-finir) lo educativo, y les proponemos que estas condicionan sus historias minúsculas. Hacia el final de la cursada, y con la destreza de los reconocimientos ya adquirida, también invitamos a que imaginen, y compongan, tecnologías des-instituyentes. Comparto un testimonio como expresión viva de estos aconteceres:

Como el taxista o el almacenero, diría la profe, yo también pegaba las palabras educación y escuela como si fueran lo mismo. Hoy veo que la escuela es la versión moderna y colonial de lo educativo, el dispositivo escolar moderno de Grinberg y Levy (2009), y que toma solamente una parte de lo que aprendemos y enseñamos en sociedad. Como dice Ahmed (2019), estamos habituados a poner esto junto, pero también podemos separarlo y ver qué otras cosas nos deja pensar. Entonces propongo, como micromovimiento deseducador, deshacer este pegote educaciónescuela en cada conversación que tenga, dentro y fuera de la universidad. (Carolina, fragmento de su examen parcial de Teoría de la Educación, 2022)

Recientemente este bucle narrativo se viene inclinando hacia la autoetnografía (Bénard Calva, 2019) y reposa, entonces, en las relaciones con los conocimientos (también sensoriales, sensibles, corporales) y en virtud de otras fuerzas actantes –antes concebidas como meras materialidades, como los muebles, un recreo, un lápiz, y ahora como fuerzas que intraactúan y pueden hacer-nos «cosas»-. La pedagogía narrativa queda aquí todavía viva y decididamente relevante, ya que escribir sigue siendo el modo en que, como personas, podemos devenir *atentos* (Despret, 2022).

Además de estas expresiones de la pedagogía narrativa en el diseño curricular de una asignatura universitaria, mis prácticas de enseñanza están pobladas de gestos. Corrijo los exámenes, por ejemplo, con pequeños escritos en los que asumo la primera persona del singular para resonar con lo que leo, asumiendo mi punto de vista con responsabilidad ética. También suelo abrir mis seminarios con narrativas que explicitan quién soy, qué

vengo a hacer y por qué, y qué asumo respecto de los deseos de quienes participan como estudiantes. Negocio ese conocimiento como primer movimiento solidario. Mis narrativas de cierre, por su parte, hacen una memoria del devenir común, dando cuenta de lo vivido, agradeciendo y celebrando. Si bien estos micromovimientos pedagógicos son minúsculos, me parecen importantes decisiones ético-pedagógicas. Encierran a mi entender/sentir todas las virtudes de las pedagogías narrativas: una relación singular, auténtica y situada, histórica e interesada, con aquello sobre lo cual nos importa enseñar y aprender.

3. Una historia más (para el «No la ven»)

Al comienzo de este texto conté que estaba apropiándome del «No la ven» como una tecnología pedagógica. Luego me dediqué a explicitar el propio punto de vista, su génesis y los regímenes de atención/visibilidad que gesta. Conté historias, también, de lo que venimos haciendo con las pedagogías narrativas para la formación de cientistas de la educación.

Pero no he contado, aún, una de «esas» historias.

Me refiero a los relatos que suelen interesar particularmente, esos que nos tocan mejor, que hacen con-tacto con nuestras sensibilidades y logran afectarnos.

Intentaré saldar, ahora, esa deuda.⁹

Estábamos con David sentados en un aula que nos habían procurado, que comunicaba con la biblioteca y parecía una pecera. Estábamos abstraídos de todas formas, absortos en tratar de sortear nuestras diferencias para construirnos un lugar común.

Él se había anotado en un programa de posdoctorado para interiorizarse mejor con la investigación narrativa tal como la vivimos en mi Universidad. Le inquietaba la promesa incumplida de las universidades del conurbano bonaerense, que fueron creadas para otros públicos –y acá

9. Ya he contado esta historia personal muchas veces, en reuniones, en clases, en eventos académicos y en alguna otra publicación. Nunca de esta manera. Nunca para esto.

la palabra «otros» puede leerse como el depósito de la subalteridad y la vulneración sistemática-, pero no lograban retener a sus estudiantes. En un principio su rabia estaba dirigida a las autoridades, sus colegas y las condiciones (institucionales, coyunturales, pedagógicas) implicadas.

Cuando le invité a escribir sobre esto, hizo primero una autobiografía.

Si bien su narrativa era cálida, pintoresca y profunda al mismo tiempo, no encontraba yo allí nada que pudiera habilitar un desaprendizaje, un movimiento hacia una posición otra para abordar su inquietud. Entonces, de modo más directo, le pedí que escribiera sobre su relación con la universidad del conurbano en la cual trabajaba, sus sentires dentro y fuera de la clase, sus gentes, sus diseños y esfuerzos pedagógicos, y lo que todo esto le provocaba.

Esa tarde, en esa aula improvisada, David leía este segundo escrito. Como suele suceder en estos casos, yo podía ver lo que se mostraba por fuera de su posibilidad de mantener alta la guardia, allí cuando lo que se relata es inédito y supuestamente lejano a lo que se desea conversar y, entonces, no están ya dadas las condiciones para patrullar.

Y David dijo, desprevenidamente, «Yo les digo a mis estudiantes que no se preocupen por los parciales».¹⁰

Lo primero que sentí fue una rotunda vergüenza: lo que decía David me tocaba, entre otras cosas, porque era idéntico a lo que también yo decía.

Pero puesta en esa boca y esa voz, la violencia de subestimar las consecuencias (económicas, familiares, personales, académicas) del fracaso en un examen parcial me cayeron como una piedra al medio del pecho.

10. Los «parciales» son los exámenes que tomamos en la universidad a mitad y fin de cada cuatrimestre y que definen, junto a otras obligaciones, la aprobación o desaprobación de una asignatura.

¿Cómo no se van a preocupar por el examen si han dedicado horas y horas a este proyecto, desatendiendo otras necesidades de ocio, presencia familiar, cuidados propios y ajenos? Pensé en quienes vinieron tantas veces a clase en vez de descansar, de acompañar a un amigo o un familiar, de hacer una changa para conseguir un mango. Pensé en quienes para venir a la universidad se toman uno o dos colectivos, con lo que cuesta, duermen poco, ahorran mucho, postergan cosas.

Y también pensé en lo aburguesada que estaba mi postura, en la comodidad desde la cual podía decirles que no se preocuparan si desaprobaban. Recordé ese comentario de una amiga, que había empezado una carrera y la había abandonado, argumentando que: «Ustedes los profesores viven en otro mundo».

La vergüenza es una gran aliada para la transformación pedagógica. Ese día lo aprendí otra vez. Me miré y no me gustó. Me miré de nuevo y me juré que no iba a permitirme esa violencia, esa analgesia o indiferencia frente al mundo del estudiante.

Lo cambié todo: el modo de narrar el programa de la materia, las prioridades, la forma de aprovechar el tiempo en clase. Escuchar a David cuando se contaba, reconociendo los hilos de mi propia experiencia en ese relato, constituyó un catalizador pedagógico impresionante.

También por eso, todavía hoy, insisto con la investigación narrativa.

Esta historia cuenta que el «No la ven» es cierto. No la vi, no la veía. Mi colega tampoco. No uso la misma frase para descalificar al otro; la aprovecho, en cambio, para recordar mi inevitable miopía y mi irremediable complicidad con ciertas violencias cuando se ven solamente desde otros puntos de vista. Maravillosa pero desafiante condición humana.

Y es en esta coyuntura, en la práctica errante en el territorio de la pedagogía narrativa, que encuentro el coraje para ir por

otras regiones de la alteridad que me resultan igualmente opacas. Como pedagoga, espero poder seguir contando con las narrativas para componer, con otros, disposiciones a desaprender. Tendré que escribir más, conversar y escuchar mejor, animarme a desconocerme.

Anido en las pedagogías narrativas buena parte de mi esperanza.

4. Referencias

- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros* [Javier Sáez del Álamo, trad.]. Bellaterra.
- Bénard Calva, S. (comp.) (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Gedisa.
- Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro: modos de hacer y de pensar los territorios*. Cactus.
- Giraldo, O. F. y Toro, I. (2020). *Sensibilidad ambiental. Sensibilidad, empatía, estéticas del habitar*. El Colegio de la Frontera Sur.
- Grosfoguel, R. y Cairo, H. (2010). Descolonizar los sueños de la Razón para dejar de producir monstruos. En: Cairo, H., R. Grosfoguel et al. *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa-América Latina*. IEPALA.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.
- Liotard, J. F. (1979). *The Postmodern Condition. A report on knowledge*. University of Minnesota Press.
- Porta, L., Álvarez, Z. y Yedaide, M. M. (2014). Travesías del centro a las periferias de la formación docente. La investigación biográfico-narrativa y las aperturas a dimensiones otras del currículo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1175-1193.
- Stengers, I. y Despret, V. (2023). *Las que hacen historias. ¿Qué le hacen las mujeres al pensamiento?* Hekht.

6

La escucha de la experiencia: el relato como aprendizaje que transforma la formación docente¹¹

ALEJANDRA NOCETTI DE LA BARRA

Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)

✉ anocetti@ucsc.cl –  [0000-0003-2509-8051](https://orcid.org/0000-0003-2509-8051)

Resumen

Este capítulo analiza el potencial formativo y los riesgos asociados al uso de relatos de experiencia docente como estrategia de aprendizaje en la formación inicial. Aunque inicialmente concebidos como un medio para promover la reflexión, lo vivido evidenció que su verdadero valor reside en la construcción de saberes a partir de la experiencia vivida. Se advierte que el uso instrumental de los relatos puede restringir la autonomía de los futuros docentes, homogeneizar las prácticas pedagógicas y promover una subjetividad docente normada. No obstante, la escucha atenta de la experiencia permitió constatar que la escritura y reescritura de relatos en un colectivo, en un marco no prescriptivo, tiene un profundo impacto formativo: hace posible la reflexión docente, promueve el reconocimiento de saberes propios y de los otros/as y fortalece el vínculo entre experiencia y saber. A modo de cierre, se visibilizan aprendizajes referidos al uso de relatos de experiencia durante la formación docente: se requieren espacios no prescriptivos para escribir y compartir relatos, reconocer la necesidad de hacer visible y valorar el saber que proviene de la experiencia, fomentar un aprendizaje con perspectiva colectiva e interinstitucional en favor del desarrollo de una identidad agencial en los futuros docentes.

Palabras clave: relatos de experiencia, aprendizaje narrativo, saber práctico, formación docente

11. Agradecimientos al Centro Interdisciplinar de Investigación en Educación y Desarrollo (CIEDE-UCSC) y a los proyectos de investigación: Proyectos DIREG/UCSC-14/2024(UCSC).

1. Introducción

En el ámbito de la formación docente, el relato de experiencia ha adquirido un lugar relevante como estrategia para la reflexión y el aprendizaje docente, pero todavía se requiere mayor comprensión sobre la relación entre experiencia de escritura y la preparación del profesorado (Salinas, 2023). Asimismo, el empleo de relatos no está exento de tensiones, en especial cuando se inserta en lógicas institucionales que tienden a normar la subjetividad. Tal como advierte Michel Foucault (2009), las prácticas discursivas pueden operar como tecnologías de poder que modelan los modos de ser y actuar de los sujetos. En este contexto, la escritura de relatos de experiencia puede constituirse en un dispositivo que, lejos de emancipar, reproduce formas deseables de docencia que restringen la emergencia de una voz auténtica, cuando se institucionalizan modelos únicos para una buena docencia.

Como contrapunto, varios autores (Contreras et al., 2019; Suárez y Metzдорff, 2018) han problematizado esta tensión al plantear que la formación muchas veces niega el saber de la experiencia, al privilegiar modelos teóricos prescriptivos sobre la experiencia situada (Korthagen y Nuijten, 2022). Frente a esta lógica, la escritura a través de la reflexión genera aprendizajes experienciales (Pañagua et al., 2021) que revitaliza el proceso formativo al configurarse como espacio más sensible a la experiencia vivida (Hizmeri et al., 2024). Así, escribir desde la experiencia, cuando no está mediada por criterios de evaluación externa ni fines normativos, permite que el sujeto en formación se reconozca en su hacer, se interrogue y se posicione críticamente frente a los discursos dominantes (Dávila et al., 2019).

Desde la perspectiva de la investigación narrativa Clandinin (2013) sostiene que la experiencia docente es una narrativa en continuo devenir, donde la identidad se construye en el entrelazamiento de la vida personal, profesional e institucional. En este sentido, el relato no es solo un modo de representación, sino un acto de reconstrucción de la experiencia (Ricoeur, 1995). Esta idea se vincula con la noción de *subjetividad agencial*, entendida como la capacidad del sujeto para ejercer agencia desde su experiencia, resistiendo las formas de subjetivación hegemónicas (Foucault, 2009).

A su vez, Hizmeri et al. (2024) han aportado a la comprensión del relato como una forma de escucha encarnada en el *prácticum*, que posibilita no solo la reconstrucción del sentido pedagógico, sino también aporta directamente a la formación. La experiencia narrada se convierte, así, en un lugar de enunciación desde donde el docente en formación puede reescribir su lugar en la escuela, no para ajustarse a una imagen idealizada de la docencia, sino para imaginar y ensayar otras formas de estar y habitar el aula (Nocetti et al., 2023).

Este capítulo se inscribe en esa tensión: entre una narrativa que puede normar y una que puede emancipar. A partir de diversas experiencias investigativas en formación docente, se propone analizar el potencial formativo de los relatos de experiencia cuando son escritos y leídos en contextos no prescriptivos. Se sostiene como tesis que estos relatos, en tanto posibilitan el reconocimiento de saberes encarnados y colectivos, pueden contribuir a la emergencia de subjetividades capaces de interrogar críticamente la práctica pedagógica y transformar sus condiciones. Más allá de la reflexión como fin en sí mismo, el relato se concibe aquí como acto epistémico, político y formativo que recupera la experiencia vivida como fuente legítima de saber docente.

2. El eco de tres experiencias de investigación con relatos docentes

A partir de la experiencia investigativa con estudiantes de Pedagogía, se exploran las tensiones y posibilidades formativas de la escritura de relatos de experiencia, destacando cómo su uso puede tanto limitar como potenciar la subjetividad docente en formación

2.1. Relatos domesticados: cuando la narrativa limita la subjetividad docente

Al iniciar la investigación, me repleté de entusiasmo pensando que los relatos docentes podían estimular procesos de reflexión pedagógica. Sin embargo, años más tarde comprendí que la reflexión no es un fin en sí mismo; lo verdaderamente valioso son los saberes que emergen y se construyen en la experiencia

(Nocetti et al., 2019). En el relato, estos saberes se visibilizan, se configuran y SE entrelazan, generando una comprensión más profunda de la práctica docente.

Al inicio me sentía ajena al mundo narrativo: soy profesora de Biología, no especializada en lenguaje ni formación literaria. A pesar de que la investigación cualitativa me había entregado ciertas herramientas, carecía de la sensibilidad para captar el carácter epistémico de los relatos de experiencia. Con el tiempo, observé que su uso tendía a instrumentalizarse, empleándolos como una forma de modelar ciertas formas de pensar, actuar y sentir la docencia. No entendía del todo por qué eso me incomodaba, hasta que, tras múltiples entrevistas a estudiantes, comprendí que esa forma de narrar ajustada a temas preestablecidos, lejos de enriquecer la formación, la restringía.

En continuidad con las reflexiones previas, la comprensión y uso de relatos varían según la concepción del desarrollo profesional. Desde una lógica transmisiva, sirven para ilustrar conceptos, pero homogeneizan prácticas y limitan la autonomía docente. Cuando se imponen marcos teóricos predefinidos, orientando la escritura hacia lo pedagógicamente deseable, el relato puede moldear la subjetividad docente (Másmela y Posada, 2022) y restringir la construcción de una identidad profesional auténtica. Así, la rigidez limita el saber que emerge de la experiencia vivida.

También observé que incentivar narrativas con un final feliz invisibilizan el aprendizaje docente que nace del conflicto o el fracaso (Nocetti y Troncoso, 2023). Esto silencia voces disidentes, aquellas que expresan malestar o dudas en la formación inicial docente. Cuando el relato se ajusta a fines formativos rígidos, muchas veces reproduce imágenes ideales de la docencia, desplazando la subjetividad agencial por una normada (Gómez et al., 2023; Másmela y Posada, 2022). De algún modo, esto evidencia la intervención académica de los relatos de experiencias (Núñez, 2022). En particular, cuando el estudiantado percibe que debe escribir lo que se espera y no lo que realmente vive, se debilita la posibilidad de construir saber desde la incertidumbre, desde la grieta abierta por una docencia vivida en territorios que se volvieron desconocidos para los formadores de docentes (Nocetti y Espinoza, 2023). Se configura, así, una paradoja: se promueve la escritura como acto reflexivo, pero se limita su potencia formativa al moldearla bajo marcos preestablecidos. Entonces, se

clausura la duda, se neutraliza la posibilidad de desplegar una subjetividad que actúe, transforme y reconfigure el ser docente desde la experiencia viva.

2.2. El relato como formación docente desde el reconocimiento de lo vivido

Con más intuiciones que certezas, comenzamos una segunda investigación junto con otros docentes de la Facultad de Educación. Tres cuestiones rondaban nuestras mentes: dejar de evaluar los diarios docentes, permitir que los docentes en formación seleccionaran libremente una situación para narrar, y posibilitar un análisis pedagógico de lo vivido. Sin embargo, al solicitarles que escribieran, surgieron dificultades. Los estudiantes se manifestaban con frases como: «No sé qué narrar» o: «No tengo nada importante que decir» (Nocetti y Troncoso, 2023). A pesar de estas reticencias, un grupo de estudiantes se animó a participar en la experiencia. Los resultados de la investigación evidenciaron que la escritura de relatos les permitió volver sobre sí mismos/as a través de cuatro movimientos clave: *Re-vivir*, *Re-pensar*, *Re-conocerse* y *Re-flexionar* (Nocetti et al., 2019).

El Re-vivir hace evidente que los relatos no son simples memorias de eventos, sino que se convierten en un espacio vital para rememorar emociones, tensiones y desafíos que, de otra manera, quedarían diluidos en la rutina del día a día. Este proceso permite que los docentes en formación reconozcan la profundidad de su experiencia vivida en aspectos afectivos y cognitivos constitutivos de la práctica pedagógica.

El Re-pensar es una invitación a los docentes en formación a cuestionar sus interpretaciones iniciales y replantear prácticas y resultados. Los relatos adquieren su potencial crítico al permitir un distanciamiento reflexivo, lo que reconfigura la visión pedagógica de quienes los comparten. Este proceso ofrece nuevas perspectivas sobre la relación educativa, ampliando las posibilidades de hacer docencia más ajustada a los contextos y cuerpos que habitan el aula.

El Re-conocerse es la dimensión más transformadora de este proceso. Reconocer los saberes nacidos de la práctica cotidiana valida el conocimiento generado en las aulas y lo entiende como un saber colaborativo en constante diálogo. Este reconocimiento

muestra que los saberes surgen del encuentro docente-estudiante y se proyectan en la escuela como experiencia situada y compartida.

Finalmente, el Re-flexionar lleva el proceso reflexivo a un nivel transformador, reconfigurando las bases de la docencia. Al cuestionar sus principios pedagógicos, los docentes en formación internalizan las complejidades de su ejercicio y aprenden de su experiencia y la de los demás. Este proceso los prepara no solo para ser autónomos, sino para ser agentes críticos capaces de transformar las prácticas docentes establecidas.

El valor del proceso formativo basado en la escritura de relatos radica en el reconocimiento de lo vivido como fuente de saber genuino, situado y dinámico, que va más allá de los marcos teóricos abstractos. La sabiduría pedagógica se hace visible en un giro epistemológico, que coloca la experiencia en el centro de la reflexión pedagógica, suceso crucial para formar a docentes capaces de transformar su práctica de manera auténtica y adaptada a los contextos educativos particulares.

2.3. El relato compartido como tejido formativo: entre escucha, diálogo y saber pedagógico

En otra investigación,¹² creamos un espacio virtual interinstitucional para que estudiantes y docentes se reunieran a leer, compartir y reflexionar sobre relatos de experiencia pedagógica. El Seminario Narrativo Docente¹³ –como lo denominamos–, realizado en el contexto de la pandemia, permitió repensar el aprendizaje docente mediante el uso de relatos de experiencias (Nocetti et al., 2023). Estudiantes de Pedagogía y docentes en ejercicio compartieron sus historias, creando un espacio de diálogo entre la experiencia, el saber práctico y la teoría prescrita por la universidad. En ese contexto, sentimos posible reducir la brecha tradicional entre teoría y práctica.

12. Fondecyt Iniciación 11190899 titulado «Un nuevo modo de articular teoría y práctica, desarrollar una actitud favorable hacia la reflexión y construir saber práctico: empleo de relatos para mejorar la formación docente. ANID 2019-2023.

13. Link con descripción de la experiencia en el Seminario Narrativo Docente: https://drive.google.com/drive/folders/1uDZq87Abif1jAtjY_4vf87GBmfbEKV28?usp=sharing

A lo largo de las sesiones, los relatos de experiencias pasaron de ser fuente de reflexión personal a espacios de cocreación colectiva de saberes pedagógicos. Las experiencias compartidas fueron reinterpretadas desde diversas perspectivas, completándolas y enriqueciéndolas. La narración permitió el reconocimiento mutuo entre docentes en distintas etapas formativas, como se evidenció en los diálogos intergeneracionales y resonancias compartidas durante las sesiones del Seminario Narrativo Docente.

En retrospectiva, el Seminario Narrativo Docente fue más que una actividad de escritura: fue un proceso formativo que transformó la concepción de la docencia de los participantes. El reconocimiento de saberes, la escucha profunda y el intercambio se convirtieron en las piedras angulares de una práctica pedagógica que no solo se aprende en las aulas universitarias, sino también en las experiencias cotidianas del aula (Chávez et al., 2025).

La escucha, la lectura compartida y la reflexión colectiva a partir de los relatos no solo transformaron la formación docente, sino que también desafiaron a los formadores a reconsiderar sus propias prácticas pedagógicas. Aprendimos que la pedagogía no es prescripción, sino que se construye colectivamente a través del intercambio de experiencias y la reflexión constante.

Este proceso de escucha en un espacio interinstitucional permitió que los participantes compartieran relatos de sus experiencias pedagógicas y, a través del diálogo y la reflexión, construyeran un aprendizaje narrativo basado en la experiencia de vivenciar la teoría (Nocetti et al., 2023). La escritura se convirtió en un acto de autoescucha, ayudando a los docentes en formación a reconocer el valor de sus propias experiencias y reflexionar sobre aspectos previamente no percibidos. La escucha del otro se sumó como una dimensión importante del proceso, creando un espacio en el que los relatos ajenos resonaron con los propios recuerdos y aprendizajes.

3. Cierre

A partir de las investigaciones descritas surgen aprendizajes clave para orientar el uso de relatos de experiencia en la formación inicial del profesorado:

- Promover espacios no prescriptivos para escribir y leer relatos: permitir que los futuros docentes elijan qué y cómo narrar fortalece su agencia y favorece una reflexión situada, evitando reproducir discursos pedagógicos.
- Valorar el saber que emerge de la experiencia vivida: emociones, tensiones y hallazgos cotidianos configuran saberes docentes. Reconocer su valor es legitimar una epistemología encarnada, construida en el hacer y reflexionar con otros.
- Fomentar el aprendizaje narrativo colectivo: compartir relatos entre docentes y estudiantes activa una pedagogía de la escucha, resignifica las experiencias y genera saberes en forma horizontal.
- Entender la escritura como subjetivación agencial: narrar permite resistir discursos normativos y afirmar una identidad profesional activa y transformadora.
- Formar formadores que escuchen desde la horizontalidad: la narrativa interpela a quienes enseñan, promoviendo una relación pedagógica ética, recíproca y abierta al aprendizaje mutuo.

4. Referencias

- Chávez Donoso, Y. F., Nocetti De La Barra, A. V. y Bórquez Mella, J. A. (2025). Significado de práctica reflexiva de docentes en servicio: una experiencia vivida en el Seminario Narrativo Docente. *Aula Abierta*, 54(1), 107-117. <https://doi.org/10.17811/rifie.20813>
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Routledge.
- Contreras Domingo, J., Quiles-Fernández, E. y Paredes Santín, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Revista Márgenes*, 0, 58-75. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- Dávila, P. V., Argnani, A. y Suárez, D. H. (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(3). <http://hdl.handle.net/10201/118723>
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Gómez, E., Weinstein, J. y Louzano, P. (2023). Subjetividades docentes en América Latina: Perspectivas y análisis. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(83). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8168>

- Hizmeri, J., Hormazabal, R., Gajardo, K. y Marilaf, C. (2024). La experiencia de escritura narrativa en el prácticum: Creación de sentido y formación. En: Ortiz, B. (ed.). *Investigación para la mejora de las prácticas educativas desde una perspectiva holística*. Dykinson. <https://doi.org/10.2307/jj.22246998.2>
- Korthagen, F. y Nuijten, E. (2022). *The power of reflection in teacher education and professional development: Strategies for in-depth teacher learning*. Routledge.
- Másmela, P. y Posada, J. (2022). Performatividad educativa y espacio biográfico en educación superior: el régimen discursivo neoliberal. *Nómadas*, 56. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a1>
- Nocetti, A., Muñoz Soto, M., Sáez Lantaño, A., Montoya Bravo, P. y Bustamante Rojas, Á. (2023). Experiencia Reflexiva en el Seminario Narrativo Docente: un puente entre la Universidad y la Escuela. *Perspectiva Educacional*, 62(1), 33-60. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.1-art.1414>
- Nocetti, A. y Espinoza, C. (2023). Las tensiones en la formación práctica que nacen del «eco» de los relatos de futuros profesores. En: M. Núñez (coord.). *Traduttore, traditore: La cuestión de la (im)pertinencia del análisis académico sobre relatos docentes*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Nocetti, A. y Troncoso, P. (2023). Obstáculos para la escritura de relatos docentes con enfoque reflexivo. En: E. S. Vila, R. T. González y M. P. Méndez (eds.). *Estudios sobre y desde la frontera* (pp. 196-216). Dykinson.
- Nocetti, A., Hizmeri, J. y Candia, J. (2019). Narrativas, prácticas reflexivas y saberes pedagógicos en docentes en formación. *Revista Perspectiva Pedagógica*, 28, 1-20. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1673>
- Núñez, M. (coord.) (2022). *Traduttore, traditore: La cuestión de la (im) pertinencia del análisis académico sobre relatos docentes*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Pañagua, L., Martín-Alonso, D. y Blanco, N. (2021). Desarrollo de saberes experienciales y escritura de relatos en la formación docente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 35(96), 26-46 <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.87363>
- Ricœur, P. (1995). *Tiempo y narración*. Siglo XXI.
- Salinas-Barrios, I., Del-Pozo-Valdés, F. y González-Carrillo, N. (2023). Indagación narrativa del aula: relatos de la práctica para el aprendizaje y desarrollo profesional docente. *Estudios Pedagógicos*, 49(2), 299-319. <https://doi.org/10.4067/S0718-0705202300020029>

Suárez, D. y Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 28(1), 49-74.

7

Pedagogear narrando, narrar pedagogeando en la formación docente

ROXANA HORMAZÁBAL FAJARDO

Universidad Arturo Prat – IESED-Chile (Chile)

✉ rhormazaba@unap.cl –  [0000-0003-2163-1947](https://orcid.org/0000-0003-2163-1947)

Resumen

Las siguientes páginas son una recopilación de apuntes sobre lo que ha significado experimentar la pedagogía narrativa como una manera de pensamiento, de estar como formadora y de relación educativa en aulas universitarias de la formación docente. Mi propósito es compartir algunas ideas como invitación a pensar en otros modos de hacer academia y continuar abriendo posibilidades de trabajo en compañía de otras y otros.

Palabras clave: pedagogía narrativa, saber de la experiencia, formación docente

1. Algunos tanteos iniciales

Desde que trabajo con la pedagogía narrativa en la formación docente hace algunos años, me visitan las preguntas: «¿Qué es?», «¿de qué trata?». Sería un atrevimiento decir que la puedo definir. No lo tengo resuelto; sin embargo, me permito compartir algunos apuntes respecto de cuestiones que surgen a partir de lo que voy haciendo y viviendo en la formación en el aula universitaria, en mis clases, en mi relación con estudiantes y con otras/os formadoras/es.

Antes que todo, quisiera contar que este camino formativo lo inicié con el Dr. José Contreras Domingo en la Universidad

de Barcelona hace ya varios años. Durante ese proceso me mostré formas de vivir la academia, entender la formación docente y experimentar la investigación educativa que se distancian de lo tradicional, poniendo en el centro la vida, la experiencia que vivimos como seres humanos y cómo desde ahí construimos conocimientos y saberes para el mundo educativo. En ese camino aprendí que es posible hacer universidad y estar en ella de otras maneras, más apegadas a la vida completa, no fragmentándola o apartándola del lenguaje de la experiencia. Quizás, eso es parte de lo que intento explicar en estas páginas, contando algo de mi recorrido y lo que me ha hecho pensar esta forma «narrativa» de hacer pedagogía.

En conversaciones con compañeras/os hemos discutido sobre qué o cuándo hablamos de *pedagogía narrativa*. La mayoría de las veces no llegamos a acuerdo, pero lo interesante son las reflexiones que nacen de ese tipo de diálogos. Hay quienes piensan que toda pedagogía es narrativa; eso puede tener mucho de cierto, aunque difiero de tal afirmación.

Mi desacuerdo radica en dos preocupaciones. Una, en que decir pedagogía hoy pareciera ser algo asociado a llegar al aula y hacer una clase. Discrepo de quienes opinan que cualquiera que intenta enseñar es pedagoga/o; la cuestión es que el o la pedagoga tiene el propósito de enseñar sin olvidar que lo que enseña no es más importante que el desarrollo, el crecimiento y el cuidado de ese otro/a que está en la relación educativa.

La otra preocupación pasa por cómo se teje o se entiende la narrativa pedagógica, pues, suelo escuchar que quien tiene algo para decir ya está haciendo narrativa, como si el solo hecho de rellenar el tiempo de la enseñanza y el aprendizaje hablando fuera suficiente. Me refiero especialmente a aquellos/as que practican como deporte ir a vaciar lo que les pasa en su día a día sin importar, discriminar o cuidar lo que hablan; es decir, que hablar de sus vidas sin intención pedagógica ni preocupación por el aprendizaje que experimenta el otro o la otra se convierte en un ejercicio vacío o carente de sentido.

Con el desafío provocado por la invitación a formar parte de este libro y compartir páginas con compañeras/os del camino de la formación docente, me propongo abrir algunos apuntes que he ido recogiendo en el tiempo. Estos me permiten explicar lo que entiendo y hago al plantear una pedagogía narrativa como

modo de trabajo en las aulas universitarias, intentando contribuir a la reflexión sobre prácticas formativas y una construcción del pensamiento pedagógico más apegadas a la vida. La advertencia, en todo caso, es leer las siguientes páginas con cautela, considerando que no son postulados taxativos ni elementos para crear fórmulas. Simplemente son apuntes de una profesora que va intentando habitar una universidad más dialogante, diversa, creativa y fértil (Arnaus y Piusi, 2010).

2. Tres apuntes de la pedagogía narrativa desde la FID

En principio, podría decir que son tres puntos que considero clave para referirme a cómo entiendo la pedagogía narrativa, especialmente, en la formación docente: la pedagogía narrativa *es verbo*, se expresa en *gerundio* y se despliega siempre *en relación*. Creo que es fundamental aclarar que estos tres elementos se manifiestan al unísono, es decir, son indivisibles para llegar a lo que concibo como *encarnar* lo que enseñamos y aprendemos.

2.1. La pedagogía narrativa *es verbo*

Primero, refiriendo a que la pedagogía narrativa en la formación docente *es verbo*, personalmente, la imagino como un bucle entre el hacer para ser y el ser para hacer (sin que ese sea el orden obligatorio), en el que la cualidad humana de narrar oral y escrituralmente lo que vamos haciendo y siendo se torna esencial en el proceso. Nuestro hacer nace de vivir la vida misma, por tanto, hablamos de aquello que desarrollamos en la vida y no solo de lo que tenga que ver con formación docente, aunque nos centremos en ella. Bien sabemos que llegar a ser docente tiene que ver con experiencias que surgen de diversos ámbitos de la vida. Por ejemplo, pienso en mis años como guía de turismo, en que no tenía intenciones de dedicarme a la docencia y, aun así, ese hacer de tantos años me condujo hacia este lugar y en muchas ocasiones ese hacer se manifiesta en mis clases y forma parte de mi identidad como profesora.

En general, mucho de lo que vamos haciendo, decidimos contar, compartirlo con otro u otra, comúnmente sin grandes pro-

pósitos más que el de contar. Narrar obedece a nuestra naturaleza humana (Bruner, 2003); contamos ese hacer, lo que experimentamos en nuestro devenir, ya sea por deseo o por necesidad. Solemos creer que en nuestras historias no hay muchas cosas «valiosas» o «relevantes», pero aquí es cuando observo la posibilidad que tienen los relatos en la construcción docente, sobre todo, cuando se trata de encontrar ese/a profesor/a que queremos llegar a ser. No es tarea fácil, pero es una tarea con sentido, pues se trata de invitar a buscar dentro de sí aquello significativo y sustancial para completar esa construcción docente que tradicionalmente se hace desde afuera, desde lo academicista (Hizmeri et al., 2024), un modelo que –no nos engañemos– no ha traído los resultados que esperamos en quienes se preparan para ser profesoras/es, pues, muchas veces, provoca una distancia con las realidades escolares que es acusada como una barrera por quienes comienzan a ejercer su rol docente.

Es fundamental trabajar el arte de narrar en la pedagogía, de ponerle palabra dicha y escrita a lo vivido, esa palabra propia que pueda mostrarles (en oposición a demostrar) a los/as otros/as y a nosotras/os mismas/os nuestra experiencia en el mundo y acoger la de los/as demás. Necesitamos narrar, contar, nombrar..., verbalizar, esto es, *hacer verbo nuestra experiencia*. De este modo, cuando hablamos de *pedagogía narrativa*, el verbo es intrínseco a la presencia, es decir, estar presente, atento/a en el acto de enseñar y aprender con todo lo que nos trae el mundo (nos acomode o no... y me temo que ocurre más lo segundo). En otras palabras, una pedagogía narrativa en que se da cuenta¹⁴ en primera persona de la vida, es lo que Contreras (2013) llamaría una *pedagogía de la experiencia*.

2.2. La pedagogía narrativa se expresa en gerundio

Una segunda cuestión que considero importante es tomar conciencia de que todo ese vivir, experimentar y contar compone un proceso que se expresa en gerundio, o sea, con lucidez latente de que hacer verbo la experiencia en la formación docente es algo que está siempre en construcción, por tanto, *en movimiento*

14. De contar, en contraposición al *accountability*, tan de moda en los espacios educativos de estos tiempos.

continuo. ¿Hacia dónde? En principio, me parece que hacia un horizonte común y singular a la vez, del que ya hablaremos.

Partamos porque ese movimiento continuo no asegura un avance constante ni mucho menos armónico. Eso que nos va aconteciendo y que contribuye a lo que vamos siendo tiene ritmos propios dados por la experiencia personal y no necesariamente corre a la velocidad del reloj (Hormazábal, 2016), más aún cuando pensamos en educación. Para que algo crezca y se desarrolle, se requiere de tiempo y, no en pocas ocasiones, de pausas, detenerse. Por lo tanto, me parece que, cuando hablamos de *pedagogía narrativa*, nos referimos a procesos vivos y conscientes de lo que nos va pasando en el quehacer educativo en cualquier nivel (escolar, universitario, no formal...).

Otra cosa son las tensiones que se encuentran en este movimiento que encierra el gerundio. Cuando comienzo con un grupo nuevo y propongo el trabajo narrativo para desarrollar el semestre, siempre hay caras de extrañeza: «¿Cómo es eso?, ¿cómo que vamos a hablar de nosotras?, ¿y eso vale en la universidad?, ¿entonces no vamos a ver contenido?, ¿de verdad no habrá examen?». Y la gran pregunta: «¿Cómo hacemos esto?». Indudablemente, todo eso trae consigo una cuota de ansiedad e incertidumbre, pues creo que, para hacer ese camino gerundio, hay que provocar una dislocación –si no una fractura– con lo conocido o con las formas de aprender más estandarizadas que provienen de la escuela y la institucionalización del conocimiento y el saber. Pero, aunque esas tensiones se dan con frecuencia y se sienten incómodas, también las creo fructíferas o, al menos, necesarias para ir hacia la posibilidad de pensar o echar a andar otra forma de pensamiento pedagógico para darnos cuenta de cómo vamos aprendiendo el mundo.

De aquí la importancia del horizonte común y singular, que también es colectivo y personal. Nos hemos obsesionado con que los procesos educativos y formativos «deben alcanzar metas», resultados concretos para probar que lo hemos hecho bien. Con todo, quienes estamos en las aulas sabemos que no todos/as avanzan ni llegan a la meta de la misma manera. Hace años que renuncié a hacer correr a mis estudiantes y a mí misma para que lleguemos a una meta concreta. La cambié por *horizontes* (en plural), porque no siempre son los mismos ni se ven a la misma distancia. Especialmente, la formación docente está repleta de

horizontes singulares, sobre todo, cuando pensamos en los/as profesores/as que estamos siendo y en los/as que quisiéramos convertirnos. Y, aun así, también veo un horizonte común: el de la transformación, esos cambios que nos esperan hacia una sociedad mejor, mejores seres humanos. ¿Y cómo se hace para ir hacia ese horizonte? Haciendo verbo en gerundio: caminando, acompañando, reflexionando, pensando, cuidando, aprendiendo, compartiendo, soñando, amando, ilusionando, creando, escuchando, contándonos la vida...

Esta idea de poner el verbo en gerundio en la pedagogía narrativa, para mí va ligada a lo que dijo con tanta claridad Freire (1997, p. 75): «El mundo no es. El mundo está siendo», para representar que, cuando desplegamos la praxis de enseñar y aprender, nos encontramos en búsqueda de la transformación; no estamos pensando en un final determinista de lo educativo, sino de algo que nos lleve a otro piso (o a otro paso) de nuestra propia construcción. Se trata de una pedagogía que se propone una transformación en diferentes escalas y subjetividades. En otras palabras, estamos queriendo provocar cambios pequeños, medianos y grandes (en lo posible); cualquiera de ellos, en todo caso, significativo; a niveles tanto personales como colectivos, porque la educación o la formación no se trata nunca de uno solo o una sola.

2.3. La pedagogía narrativa siempre se *hace en relación*

Precisamente, lo anterior me lleva al tercer apunte de lo que voy experimentando como pedagogía narrativa y se refiere a que el despliegue del proceso se hace en relación, la que se va entretejiendo a base de contar historias oral y escrituralmente que nacen de la experiencia de quienes estamos en el aula. Es traer el mundo que vamos viviendo al aula y nombrarlo con palabras propias o representarlo con los significados que se han ido cultivando en el devenir personal. Por más obvio que suene, es contar la vida en primera persona, en singular y en plural (Silva-Peña, 2017), por lo cual *se trata de una relación de escucha y de estar atentas/os* porque

En el aula se suceden muchas vidas, se interrelacionan. El encuentro cara a cara envuelve el misterio que todo descubrimiento mutuo encierra, donde las expectativas, los miedos y la perplejidad forman

parte de ese hallazgo con el otro. La presencia del otro o la otra no puede dejarnos indiferentes; están ahí, estamos ahí. (Orozco-Martínez, 2016, p. 34)

Es así como habitar el aula en relación también exige algunas maneras de estar que conviene anticipar. Una de ellas puede parecer un cliché a estas alturas del siglo, pero se trata de soltar el ego que muchas veces nos gobierna como formadores/as, es decir, llevar a la práctica cotidiana el poner a las y los estudiantes en el centro. Imagino que más de alguien estará pensando: «¡Pero, si eso yo ya lo hago!», y puede tener razón, pero esto se trata de hacerlo de manera continua, permanente, provocando que sean las historias que comparten las y los estudiantes las que tengan la atención plena. No infrecuentemente, pareciera que se nos olvida que, sin el otro o la otra, no podríamos ser los/as formadores/as que somos; necesitamos la presencia de un/a otro/a (Skliar, 2011) para ser docente.

La otra cuestión exigente es renunciar al control, otro de nuestros talones de Aquiles en el ejercicio de la pedagogía. Porque, así como abandonar el ego nos obliga a desplazarnos del centro, abandonar el control nos abre hacia la incertidumbre, a la sorpresa, a la espera, a frenar porque lo planificado probablemente no resulte. Aun con frustración, esta relación obliga a implicarse; eso es un desafío y cuesta. Por lo mismo, no es algo recomendable para quienes no están disponibles para sensibilizarse, mirar el detalle, acceder a otros códigos, renunciar a ser el centro..., en fin, a eso que Migliavacca (2001) llama «dejarse tocar», en este caso, por las historias que se relatan y que no pocas veces se quedan resonando en nosotras/os y en nuestro camino.

3. Apuntes inacabados

La pedagogía narrativa (y la pedagogía en general) no se hace nunca en soledad y, a pesar de que no todo el mundo se siente invitado desde el comienzo a contar su experiencia, no se excluye del proceso. Como muchas cosas en la vida, contar, narrar la experiencia se aprende viendo, escuchando a otros/as primero. Por consiguiente, necesitamos estar en relación, porque «sabemos cosas que no siempre sabemos decir; a menudo solemos percibir la

distancia entre lo que sabemos y lo que conseguimos expresar» (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 52).

El despliegue del proceso se hace en relación, entramándose a partir de contar historias que van del mundo al aula y del aula al mundo, haciendo verbo la experiencia en gerundio. No sabría decir qué es primero, si pedagogear narrando o narrar pedagogeando, pero, en cualquier caso, como plantea Contreras (2013), se trata de un proceso que no tecnifica ni estanca lo que se sabe y lo que se hace, sino que se orienta hacia una práctica reflexiva que se pregunta por el sentido de lo que hacemos y somos en el camino docente.

4. Referencias

- Arnaus, R. y Piussi, A. M. (2010). *La universidad fértil: Mujeres y hombres, una apuesta política*. Octaedro.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Fondo de Cultura Económica.
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78(27,3), 125-136.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Hizmeri, J., Hormazábal, R., Gajardo, K., Marilaf, C. (2024). La experiencia de escritura narrativa en el prácticum. Creación de sentido y formación. En: B. Berral, J. Martínez, C. Fernández y J. Victoria. *Investigación para la mejora de las prácticas educativas desde una perspectiva holística* (pp. 3433-3440). Dykinson Ebook. <https://www.dykinson.com/libros/investigacion-para-la-mejora-de-las-practicas-educativas-desde-una-perspectiva-holistica/9788410705074>
- Hormazábal, R. (2016). *La historia que nos nace. Indagación narrativa con docentes en la experiencia de enseñar Historia en Bachillerato* [tesis doctoral no publicada]. Universidad de Barcelona.
- Migliavacca, F. (2002). Dejarse tocar. En: *Diótima. El perfume de la maestra: En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 60-71). Icaria.
- Orozco-Martínez, S. (2016). Una mirada hacia el interior. Estudio de autoexploración en compañía. En: J. Contreras. *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado* (pp. 33-53). Octaedro.

- Silva-Peña, I. (2017). Uso de la indagación narrativa autobiográfica. Descripción de una experiencia de formación inicial docente. En: L. Reyes y R. Aravena. *Docencia universitaria. Reflexión desde la práctica* (pp. 39-50). UCSH.
- Skliar, C. (2011). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila.

Pedagogía narrativa en la formación docente. La escritura y lectura, entre viajes y jardines¹⁵

JULIO HIZMERI-FERNÁNDEZ

Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)

✉ jhizmeri@ucsc.cl –  [0000-0003-3729-376X](https://orcid.org/0000-0003-3729-376X)

Resumen

Este capítulo presenta una experiencia de formación inicial docente que gira alrededor de los viajes semanales de practicantes a las escuelas (pasantías). Al regreso a la cátedra, traen historias que contar sobre las vicisitudes de la cotidianeidad escolar. Escribir las propias historias, así como escucharlas de otras y otros, se ha vuelto esencial. En primera persona, recobran los pliegues de lo vivido y, con cada relato, se movilizan sucesos que resuenan en las experiencias de las y los demás. «Eso también me pasó a mí», susurra alguien. Y, a medida que las clases adquieren densidad existencial, nos adentramos en el sentido educativo de las experiencias relatadas. La experiencia nos muestra cómo, dando forma a lo vivido, narrar se transforma en un ejercicio que, junto a otras y otros, nos forma y prepara mejor para enseñar.

Palabras clave: formación del profesorado, prácticum, pedagogía narrativa, lectura y escritura de relatos

15. Agradezco el apoyo de ANID-Chile al Proyecto Fondecyt de Iniciación N.º 11231121 «Pedagogías narrativas en la formación inicial docente». Recobro algunas notas expuestas en el Simposio Internacional Narrativas de experiencia, saber pedagógico y oficio de enseñar, IICE UBA, Argentina (agosto, 2024).

1. Introducción

Necesitamos una pedagogía que no nos robe la pregunta personal por el sentido de lo que hacemos.

CONTRERAS (2010, p. 248)

Desde hace unos años he venido trabajando una pedagogía más experiencial en pregrado y posgrado. Creo que la formación debe girar más firmemente hacia la experiencia y que la indagación y profundización narrativa de las relaciones educativas posibilitan el cultivo de sensibilidades, sentidos y saberes pedagógicos con inestimable potencial formativo. En esta oportunidad, me detendré en una experiencia de escritura y lectura de relatos en el prácticum (inicial), cuyos protagonistas son el estudiantado de Pedagogía en educación secundaria de lengua y literatura de una Universidad del Centro-Sur de Chile.

En el curso del semestre, el estudiantado asiste a escuelas para acompañar, observar las relaciones educativas y aprender el oficio de enseñar. Regresan al mundo escolar ya no como estudiantes, sino como docentes en formación. Les recuerdo que han pasado miles de horas en las escuelas y, con cierta ironía, añado que alguien ha dicho que los docentes son escolares perpetuos que, terminada su etapa escolar, salen de la escuela por una puerta para entrar por otra (Onfray, 2013). Así asumimos que no es un mundo desconocido y nuestras experiencias escolares constituyen la caja de resonancia a la hora de mirar, recordar, imaginar y volver a contar a la cátedra lo acontecido.

En lo que sigue, intentaré responder a cómo vivimos este ejercicio de escritura y lectura de relatos, mostrando cómo esta experiencia permite girarnos existencialmente hacia lo vivido, construir saberes y formarnos.

2. Experiencia formativa

2.1 El viaje a la escuela: la escritura

Durante el curso, el estudiantado viaja semanalmente de la universidad a la escuela. En esos viajes les pasan cosas. Nos esforzamos en recuperarlas, visibilizarlas y pensarlas «en clave pedagógica» (retomaré esta expresión). Y, en este intento, procuramos que sea –como sugiere Chiara Zamboni (2009)– en la lengua de todos los días: la narración.

Nos aproximamos narrativamente al mundo de la práctica. Y con este giro epistémico hacia la experiencia, nos viene bien recordar que, en la anciana Grecia, los *theōrós* (piénsese en *theoría*) eran enviados a embajadas festivas. Se desplazaban a lugares vecinos, participaban de rituales para regresar a contar lo vivido a quienes no estuvieron allí (Gadamer, 1977). En nuestro caso, el estudiantado se aleja de los jardines de la academia hacia los escenarios escolares. Allí, observan, participan y regresan con historias que contar.

En la conferencia *El arte de narrar*, Ricardo Piglia (2016) afirma que siempre se han contado historias, pero, si imaginamos cuál ha sido el primer relato, este estaría vinculado al viaje:

Podemos imaginar que el primer narrador se alejó de la cueva, quizá buscando algo, persiguiendo una presa, cruzó un río y luego un monte y desembocó en un valle y vio algo ahí, extraordinario para él, y volvió para contar esa historia [...] alguien sale del mundo cotidiano, va a otro lado y cuenta lo que ha visto, la diferencia. (p. 247)

Y en el viaje a la escuela acontecerá esa diferencia que se narrará. Aunque no es tarea fácil. Esa diferencia no se extrae sin más de la inmediatez de lo vivido, ni irrumpe mecánicamente en la escritura (van Manen, 2023). Cuando lo vivido está disperso y presignificado, escribir es más que trasladar eventos a una página en blanco: la experiencia y su sentido se componen (re-crean) en el proceso mismo de escritura narrativa. Y somos conscientes de este carácter creativo o poético, sobre todo, cuando no sabemos sobre qué escribir: «¿Qué contar cuando no hay nada fuera de lo común?», me dicen. Y es verdad, pues, para narrar la diferencia,

hace falta transfigurar lo banal en algo extraordinario (Bruner, 2013). Pero ¿cómo hacerlo?

Hemos visto que las palabras que comienzan a poblar la página en blanco no asoman sino por el camino de lo que toca o afecta. No tanto desde lo que opinan o juzgan. Les pregunto: «¿Han experimentado alguna sensación extraña durante una visita?», «¿les sigue acompañando con insistencia alguna imagen o sentimiento después de un suceso?». Pues narrar implica recordar, y recordar requiere de la conexión con el cuerpo sintiente. Hemos visto que la trama y el sentido narrativo están, ante todo, en relación más fecunda con lo que han sentido (lo sensorial y sintiente) que con lo pensado. Existen, narran y, luego, piensan; y el cuerpo –forma primaria de nuestra relación con el mundo (Merleau-Ponty, 2013)– viene a ser la vía de acceso para recobrar ese destello de vida que afectó, y todavía afecta: «¡Ay, sí! Recuerdo un día...».

Así, comienzan a contar cuando logran contar con la propia subjetividad. *Partir de sí* (Muraro, 2013; Piussi, 2008) –que no es hablar de sí, sino estar en relación con aquello que se habla– hace que lo trivial se torne significativo. En primera persona, la escritura narrativa permite recordar las vivencias que les han tocado, pero no desde un punto de vista externo o cenital que sobrevuela impunemente lo vivido. Cuando se inmiscuyen íntimamente en lo que acontece, aparece la voz narrativa que compone los pliegues de la existencia para volver significativo lo que no lo era. Por ello, quien narra, al dar forma a lo relatado, da forma a la propia experiencia, o sea, a sí misma, mismo.

En consecuencia, en los relatos se va mostrando quién mira, desde y hacia dónde se dirige su atención. Conocemos, por medio del relato, la subjetiva perspectiva de quien narra. La trama sobre lo que sucede también dice algo sobre ellas y ellos que narran. Si «acordarse de algo es inmediatamente acordarse de sí» (Ricoeur, 2010, p. 19), lo que narramos no solo transfigura lo banal en un acontecimiento significativo, sino que –en esa experiencia de afectación y creación de sentido– se da una poética de sí.

Así hemos visto que la escritura narrativa permite recobrar creadoramente lo vivido (*poética de lo vivido*), volver a experienciarlo desde otro lugar más significativo (*poética del sentido de la experiencia*) y poner en movimiento la propia subjetividad de

quien escribe, afectándole y formándole (*poética de sí*). En la escritura narrativa, que es también escritura de sí, transformamos la experiencia en *ethos* –una *ethopoiética* (Foucault, 2000)– transformando al ser que la revive, narrándola.

2.2. De vuelta a los jardines de la academia: la lectura

Sabemos que la Academia debe su origen a Platón, quien regresa de un viaje a Atenas para fundarla en los jardines dedicados al héroe Academos. Y será él quien expulse, en su *República*, del Estado ideal y de la formación de los ciudadanos a los poetas, por imitadores distanciados de la verdad y, ciertamente, del bien.

Vita Cosentino (2009), maestra italiana del movimiento de autorreforma de la escuela, define –siguiendo a Simone Weil– como «mal» lo que quita realidad a los seres humanos y «bien» lo que se lo da. Y esto tiene relación con lo que hacemos narrando: el gesto epistemológico, político y ético de «restituir realidad» al mundo educativo, ante la banalidad de un discurso unívoco y estrechamente científico, que expulsa la diferencia, la poética de lo vivido y del pensar (Zambrano, 2006; Steiner, 2012).

No obstante, cuando el estudiantado regresa a la universidad, con la lectura de sus relatos suben a la cátedra las realidades escolares. «Cada relato era una ventana a diferentes experiencias que otros han vivido y enfrentado», dirá Ángela, una estudiante. Y con la pluralidad de historias se comienza a ensanchar el horizonte experiencial, evocando las imágenes más próximas de las pasantías o recobrando los recuerdos más lejanos de la etapa escolar:

–Se parece a la profesora que estoy acompañando.

–Eso ocurrió en una serie que vi.

–Me acordé de un compañero de primaria.

En círculo y mirándonos los rostros, cada relato resuena, abre nuevas relaciones y gatilla recuerdos. A veces alguien permanece en silencio. En las pasantías, se viven situaciones felices, pero

también momentos tristes e inimaginados, que afectan y sé que pueden hacer tambalear silenciosamente la vocación de algún estudiante: «Nunca imaginé que pudiese pasar esto». Aunque también siento que, poco a poco, las historias van despertando la sensibilidad y confianza para que asome libremente el deseo de contar, mostrarse y encontrarse en los relatos. Tomando distancia y mirando con perspectiva, nos damos cuenta de que no hay escuelas ideales, pero sí vicisitudes e inquietudes compartidas (que no identificables). Finalmente, un susurro: «Es verdad. Eso también me pasó a mí».

Desde un sentido de verdad que afecta en lo personal, se trasciende hacia una *verdad por resonancia* que se teje con las historias. Narrar es una ventana a más y diferentes experiencias, cuando entra en relación el relato personal con las vidas de las y los otros (Demetrio, 2022). Esta trama relacional de significados permite salir del solipsismo para revisitar los momentos que resuenan, situar lo acontecido dentro de un paisaje mayor e intentar captar sentido en las experiencias narradas.

En una suerte de ahondar coral, se va educando el «oído», la «mirada» y el «tacto»; va madurando cierta sensibilidad para percibir detalles inadvertidos, pero que, al descubrirlos, hacen que aparezca esa diferencia que da sentido a lo que pasa. Así, *pensando en presencia* (Zamboni, 2009), con los recursos disponibles de quienes estamos presentes, nos aproximamos hacia el significado educativo cifrado en las narraciones.

Siguiendo nuevamente a Piglia (2016), podríamos pensar que también hay otro origen de narrar:

Entonces, podríamos imaginar que el otro primer narrador ha sido el adivino de la tribu [...] Hay unas huellas, unos indicios que no se terminan de comprender, es necesario descifrarlas y descifrarlas es construir un relato. Tal vez el primer modo de narrar fue la reconstrucción de una historia cifrada. A esa reconstrucción de una historia a partir de ciertas huellas [...] podríamos llamarlo el relato como investigación. (Piglia, 2016, p. 247)

Profundizando en los relatos, nos jugamos la posibilidad de atender nuevamente lo vivido, seguir las huellas y escrutar lo que está cifrado:

... -¿Por qué mencionaste esto? ...

-Recuerdo que hablaste de un estudiante solo e ignorado.

-No lo había pensado así.

... -¿Qué hubiese pasado si...? ...

Así, la lectura de relatos da lugar a un infinito juego intertextual de resonancias (también con disensos, desacordos), donde la memoria, el pensamiento que interroga lo vivido y, también, una buena dosis de imaginación permiten sensibilizarse y contar con nuevas perspectivas sobre lo relatado para disponerse a ahondar en las cualidades de lo que acontece «en clave pedagógica».

Así, no buscamos simplemente contar algo, sino rondar el sentido educativo o las «claves pedagógicas» de las experiencias vividas. Cuando revisitamos las huellas desapercibidas de lo vivido, el pensar con historias, propias y ajenas, debe evocarnos la pregunta de cómo nos preparamos para enseñar (Clandinin y Connelly, 2000; Contreras et al., 2019). Nuestra tarea no concluye en la narración de vivencias, sino en cultivar un pensar narrativo que, como pensamiento relacional, posibilite una profundización pedagógica que nos enseñe y forme.

Así, el *viaje* y la *investigación* constituyen dos formas de narrar que, dando forma a lo vivido, nos da forma y nos prepara mejor ante el oficio de educar.

3. Cierre

Si dejar de contar es abandonar el mundo (Skliar, 2024), para sostenerlo, giramos hacia la experiencia para escrutar y componer lo que acontece en las aulas. *Partiendo de sí y pensando en presencia*, rondamos pedestremente las huellas de ciertas verdades con sentido práctico, que están incardinadas en la vida escolar, que nos resuenan y nos permiten sacar lecciones que nos preparen mejor para enseñar.

En un mundo descuidado y una escuela herida, despertar el deseo de aprender y sostener el deseo de enseñar se está vol-

viendo difícil. Y, cuando los saberes secundarios, anónimos y estandarizados no siempre nos alcanzan para vérnoslas con las vicisitudes de la condición humana y con tramas existenciales de las relaciones educativas, es cuando más apremia una relación más personal con la pedagogía, como advierte José Contreras (2010):

Necesitamos una pedagogía que no nos robe la pregunta personal por el sentido de lo que hacemos, y por la búsqueda subsiguiente que despierta; una pedagogía que nos mantenga en la pregunta por nosotros mismos en nuestra experiencia educativa, por el modo en que vivimos la relación, por la forma en que nos abrimos a la escucha y por quiénes nos vemos llamados a ser como docentes para nuestros estudiantes. (p. 248)

En este camino de viaje e investigación, hemos experimentado que la composición de lo vivido conduce a una poética de sí cuando se transforma el relato en un saber narrativo que nos forma. No existe relato sin un narrador y, al dar forma a lo vivido, dan forma a sí mismas y sí mismos, en un ritual que hace aflorar sensibilidades y saberes vitales inauditos que, junto también con lo que resiste a ser nombrado y el sinsentido que desafía nuestra comprensión, resquebrajan el orden del discurso tradicional, la imagen domesticada de escuela y del profesor «estandarizado» (Simons y Masschelein, 2014).

Cuando regresan con sus narraciones a los jardines de la academia, injertan en la cátedra no un conocimiento impersonal, sino sus diferentes versiones de lo vivido. La narración –lejos de una teoría anónima, desprovista de subjetividad– subvierte la jerarquía tradicional, posibilitando que el saber pedagógico narrativo sea acogido y apreciado, con todas las tensiones e interrogantes que la acompañan, y que acaban siendo también las mías.

Las últimas cuestiones: ¿qué hay en la crisis de autoridad actual? ¿Cómo hacer más habitable una escuela que se muestra violenta? ¿Por qué tanta indiferencia hacia las diferencias? Y me sigo preguntando: ¿cuánto arriesga la escritura ante la incursión de IA? ¿Qué hay tras el silencio de quienes escuchan, miran y aún callan? Rondo solamente el último interrogante desde la voz de una estudiante, Emilia:

La experiencia de escritura del relato fue mucho más significativa de lo que pensaba en primera instancia. Al principio –y con total honestidad– no me agradaba mucho la idea por el tiempo que implicaba narrar de forma reflexiva y crítica algo que me hubiese sucedido en la práctica. Sin embargo, al momento de escribir, las palabras fueron fluyendo por sí solas. En ningún momento me sentí forzada a terminar, sino todo lo contrario. De igual forma, los círculos de lectura en clases contribuyeron a que no me sintiera sola, pues, a pesar de no opinar mucho en dicho momento, resultaba agradable escuchar anécdotas diversas y analizar la forma en que cada uno de mis compañeros afrontaba los obstáculos o sucesos que les pasaban. Podía ponerme en situación y preguntarme: ¿qué hubiese hecho yo en su lugar?

Concluyo aquí con lo que Emilia acaba mostrando: hay un sentido práctico que se cultiva en relación con las historias de otras y otros, cuando ella –imaginándose en medio de las historias relatadas– piensa en cómo lo haría si le tocase estar allí.

4. Referencias

- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias*. Fondo de Cultura Económica.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Contreras Domingo, J. (2010). Pedagogía de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En: J. Contreras y N. Pérez de Lara (coord.). *Investigar la experiencia educativa* (pp. 241-269). Morata.
- Contreras Domingo, J., Quiles-Fernández, E. y Paredes-Santín, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes*, 0(0), 58-75. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- Cosentino, V., Mecenero, C., Ughetta, D. y Vigorita, M. (2007). *L'amore che non scordo* [documental, DVD]. TV Days.
- Demetrio, D. (2022). *La narrazione come metodo educativo*. Raffaello Cortina.
- Foucault, M. (2000). *Hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y método*. Sígueme.

- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini.
- Muraro, L. (2013). *Non si può insegnare tutto*. Scuola.
- Onfray, M. (2013). *Manual de antifilosofía*. Edaf.
- Piglia, R. (2016). *Antología personal*. Fondo de Cultura Económica.
- Piussi, A.-M. (2008). *Due sessi, un mondo*. QuiEdit.
- Ricœur, P. (2010). *La memoria, la historia, el olvido*. Trotta.
- Skliar, C. (2024). La narración en este mundo: la pregunta por los comienzos. *Enunciación*, 29(1), 188-197. <https://doi.org/10.14483/22486798.21973>
- Steiner, G. (2012). *La poesía del pensamiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Van Manen, M. (2023). *Phenomenology of practice*. Routledge.
- Zamboni, C. (2009). *Pensare in presenza*. Liguori.
- Zambrano, M. (2006). *Filosofía y poesía*. Fondo de Cultura Económica.

9

Aprender de la experiencia: relatos sobre lo rico, lo extraño y lo desafiante en la creación de saberes pedagógicos

PATRICIA HERMOSILLA-SALAZAR

Universidad de Chile (Chile)

✉ p.hermosilla@u.uchile.cl –  0000-0001-6398-675X

Resumen

¿Qué me orienta y compromete como formadora de formadores? Es una pregunta que ha estado presente en mi trayectoria, comprometiéndome en la búsqueda de alternativas que den un espacio genuino a la elaboración de sentido personal y colectivo sobre el por qué y para qué educar. En este devenir, la narrativa se ha constituido en una oportunidad para experimentar de múltiples maneras, invitando a docentes en formación a relatar y relatarse interrogando la experiencia vivida, buscando potenciar intercambios fecundos, con el presente de su labor, que fortalezcan la creación de saberes pedagógicos.

Es así como, en esta ocasión, comparto algunos aspectos centrales de la experiencia de formación propuesta a lo largo de los años. Buscando ampliar la reflexión más allá del rendimiento y la reproducción, permitiendo repensar la relevancia de construir nuevos relatos para la educación, gracias a la novedad que traen con su singularidad y subjetividad los nuevos docentes; todo ello con la esperanza de contribuir al pensamiento pedagógico, la formación docente y la vida en común.

Palabras clave: saberes y pensamiento pedagógico, experiencia, formación, aprendizaje

1. Introducción

Todo maestro enseña a partir de un estilo que lo distingue [...]. El estilo es la relación que el docente sabe establecer con lo que enseña a partir de la singularidad de su existencia y de su deseo de saber.

RECALCATI (2016, p. 14)

Es interesante lo que plantea Recalcati, reconociendo el lugar insustituible del enseñante en la experiencia educativa y la importancia de la singularidad de quiénes son y su relación con el conocimiento. Argumento que me permite introducir este texto compartiendo dos momentos importantes en mi trayectoria, que permitan desde mi biografía esclarecer la propuesta de formación que he ido poniendo en marcha y que actualizo hoy en las salas de clase; atendiendo a que ninguna práctica educativa, y la mía no es una excepción, es independiente de lo que sus practicantes han vivido y piensan acerca de ella.

El primer momento está referido a la decisión de estudiar historia, que viví gracias a la influencia de mi familia, a algunas maestras en la escuela y que se fortaleció a medida que fui creciendo y la mirada crítica se fue ampliando, en el contexto social de la dictadura militar sufrida en Chile. Me movía el interés por conocer la historia humana y comprender el presente. No obstante, la experiencia en la universidad estuvo marcada, fundamentalmente, por una perspectiva de la historia enciclopédica, centrada en la búsqueda de la verdad y la objetividad del pasado, separada de la vida y, por ello, desencarnada, lo que supuso en mi experiencia de formación una crisis sobre el valor, la importancia del conocimiento personal y los procesos de interpretación.

El tiempo en que relaté la vivencia de mi formación en Historia fue una oportunidad en la que pude entender aspectos que Gramsci (1977) planteaba en su crítica al enciclopedismo, sosteniendo que sin conocernos a nosotros mismos no podremos conocer a los demás, que se precisa transformar la relación de los seres humanos con la cultura, como recipientes a rellenar con datos inconexos. Perspectiva con la que el autor valoriza la relación de autoconocimiento, los vínculos entre las personas y, al mismo

tiempo, cuestiona la reducción de la cultura a un dato, con lo que replantea la instrumentalización del conocimiento, buscando, a mi juicio, restablecer la importancia del conocimiento para vivir.

Narrar mi experiencia constituyó un momento significativo que, al mismo tiempo, allanó el camino hacia el segundo momento que me interesa compartir ahora, la decisión de ser profesora y comprender sus implicaciones en mi fascinación por la pedagogía. La vivencia fue espléndida. Se proponía una formación centrada en la reflexión sobre la tarea educativa con sus tensiones y complejidades, desde una perspectiva epistemológica, ética y política, que reconoce que los sujetos somos quienes construimos el conocimiento, que no está separado de la sociedad y las circunstancias en las que vivimos; con lo cual se trata de saberes que implican la tradición y la cultura a las cuales pertenecemos. Un conocimiento que, tal como señalan Clandinin y Connelly (1988), no es un objeto que se da entre unos y otros, es una elaboración singular contextualizada y es así porque ha tenido un contenido afectivo para la persona en cuestión.

Relatar la experiencia en ese momento, una vez más, facilitó el camino de darme cuenta, que los estudios pedagógicos y las personas que estuvieron allí compartiendo su aproximación personal a la educación, me permitieron profundizar en la acción de conocer articulada con la vida, la biografía, el cuerpo, el género, la cultura, los vínculos y con ello, la relevancia de la influencia de unos y otros, que nos habilitan para dar origen al pensamiento propio, capacidad común de todos los seres humanos, gracias a la subjetividad y diversidad con la que coexistimos.

Ahora, al detenerme a reflexionar sobre esta representación del conocimiento, me parece importante destacar que se trata, como sostienen Clandinin y Connelly (1988, p. 41), de un «cuerpo de convicciones y de significados conscientes e inconscientes, que ha surgido de la experiencia íntima, social o tradicional, y que se expresan en las acciones de una persona». Noción que se ha constituido en una orientación para mi práctica en la formación docente, procurando espacio y tiempo genuino, que permita elaborar y enriquecer el saber pedagógico a través de la narrativa, potenciando y ampliando el diálogo interno, entre los pares, con otros actores de la educación. Consciente de que todo ello, podrá formar parte del repertorio que permita a los nuevos docentes, encontrar su propio camino en la profesión.

2. Experiencia formativa: el relato de formación

Hay que transmitir la intensidad del alma y decir con valentía el mensaje que brota del corazón, antes de que lo rompa la muerte.

GABRIELA MISTRAL (2018, p. 294)

Interpreto la invitación de Mistral como la urgencia de actuar, perseverando en una propuesta de formación, con el propósito de acompañar a los futuros docentes en la reflexión sobre el sentido de por qué y para qué educar, preguntas que constituyen un fundamento fértil para robustecer el diálogo y la reflexividad y con ello, ir más allá de la pretensión de formular una teoría generalizable, con principios y/o técnicas incuestionables que modelen la tarea educativa.

Es así como, en el tiempo vivido, me he autorizado a ensayar diversas modalidades para que docentes en formación indaguen sobre la experiencia vivida por ellos y otros actores de la educación gracias al relato de formación; teniendo como fundamento, la consideración de que la educación es una práctica personal y social que requiere saberes que se asuman como provisionales e inestables, que reconozcan el contexto espacial y temporal de la práctica, siempre plural y compleja, para impulsar el conocimiento y la mejora de lo humano, tal como sostiene Larrosa (2003).

En este camino ha sido relevante la orientación de Contreras (2016, p. 36), quien señala que la narración es el modo pausado de «preguntarse por lo vivido y de mantener la pregunta más tiempo de lo que, en las urgencias de la actuación y en las dificultades de la relación, nos solemos consentir». Es así como un aspecto clave ha sido el hecho de pensar el relato como un intervalo, para dar profundidad al oficio del docente, que en su recorrido histórico ha sido vinculado a la reproducción de conocimientos funcionales a una sociedad, a un Estado; ocupando una posición subordinada, como «consumidores» de conocimiento.

No obstante, el relato de formación que se propone en la experiencia de formación inicial busca ir hacia la creación de saberes anclados a las vidas de quienes relatan, para actuar y asumir el quehacer docente, en una sociedad de consumo que atribuye al rendimiento la centralidad en la experiencia educativa, con lo

cual el aprendizaje se reduce a la reproducción. Al respecto, Pineau (2009) plantea que narrar supone una actividad íntima, que colabora en la comprensión de nosotros mismos. En ese mismo sentido, Ricœur (1991, p. 42) aporta que «la comprensión de sí es narrativa de un extremo a otro. Comprenderse es apropiarse de la vida de uno. Ahora bien, comprender esta historia es hacer el relato de ella».

Los autores manifiestan el potencial de narrar la experiencia y que, al mismo tiempo, para mí, como formadora y como investigadora, tiene el interés de contribuir a fortalecer la capacidad de los nuevos profesores y profesoras para reflexionar y debatir acerca de las cuestiones y problemas educativos (McEwan y Egan, 1998), asumiendo que el quehacer, tal como enfatiza Zambrano (2002, p. 72), consiste en «tratar con la realidad que me rodea y lleva consigo el tener que elegir, y el tener que elegir lleva la necesidad de conocer».

3. Lo rico, lo extraño y lo desafiante para crear saberes pedagógicos

Para referirme a los aprendizajes vividos hasta ahora, gracias a la experiencia del *relato de formación*, volvamos a darnos el tiempo para pensar juntos, sobre lo que cristaliza de esta propuesta de formación en desarrollo. Me interesa que nos detengamos, principalmente, en lo rico, lo extraño y lo desafiante, en la creación de saberes pedagógicos.

En cuanto a lo que ha fructificado, se agolpan los recuerdos de estudiantes que, gracias al ejercicio de memoria y de escritura, han recordado y compartido vivencias, tiempos, espacios, profundizando en sus vínculos, valores y supuestos tácitos sobre la enseñanza y el aprendizaje, ahondando en sus puntos de vista sobre la experiencia y la naturaleza de la educación, atravesada por las propias biografías y las de los otros.

Al respecto, es MacIntyre (1981, p. 203) quien se refiere a que somos parte de la historia de otros y a la vez ellos forman parte de la nuestra, señalando que «la narrativa de cualquier vida es parte de una narrativa entrelazada». Lo que constituye, desde mi perspectiva, una clave fundamental para entender nuestra capacidad de influencia de unos y otros, que ha permitido a los

docentes en formación, y a mí junto con ellos, recuperar en sus relatos vínculos importantes, y lo que ellos han significado para sus vidas.

El *relato de formación* en cualquiera de sus formas me ha permitido ser testigo de la riqueza y resiliencia de personas que, provenientes de orígenes y mundos diversos, comparten una pluralidad de relatos y saberes, diálogos personales y polifónicos, en los que cuentan sobre su deseo de aprender y la relación con su decisión de ser profesores. Lo que constituye el verdadero motivo de mi esperanza para la educación, acompañar a docentes que comprendan los problemas contemporáneos de la sociedad y la educación, que puedan transgredir una perspectiva burocrática del conocimiento e imaginar otras posibilidades para sí mismos y los jóvenes con los que comparten un tiempo de sus vidas.

En cuanto a lo extraño, en el sentido de extraordinario, creo que muchos de los futuros docentes, gracias a la reflexión que desarrollan con el *relato*, amplían el sentido y significado personal de enseñar y aprender, vinculado a sus biografías, subjetividad y, de manera significativa, a su identidad sexual. Narrar-se se constituye en una *sensibilidad* para reconocer el valor del trabajo que desarrollarán en las aulas y componer internamente, respuestas posibles y provisionales a las preguntas de por qué y para qué educar hoy día. Desarrollando nuevas preguntas y encontrando evidencias de la riqueza de lo que se vive en la escuela que, con todos sus límites, es un espacio donde se aprende a vivir y convivir. Relevando con ello una comprensión integral de lo educativo, vivencia en la cual el bienestar de todos quienes participan necesita ser una prioridad.

Finalmente, en relación con los desafíos en este proceso, me pregunto: ¿cómo seguir dando espacio a quienes deciden formarse como docentes y ofrecerles medios para asumir esta responsabilidad? Es una pregunta personal, que también puede ser extensible para otros y otras, que compartan la evidencia de que las soluciones a los problemas en la educación requieren de perspectivas complejas y de todos los actores de la experiencia educativa. Se trata de un tejido, en el cual la historia individual y colectiva es primordial para la creación de saberes y pensamiento pedagógico, que permita a los docentes construir una racionalidad propia para sus prácticas, transformando, por

ejemplo, la centralidad de los resultados hacia el proceso de aprendizaje, la relación con la cultura y el cuidado de sus vínculos con los estudiantes inmersos en una sociedad de consumo que influye intencionalmente en sus maneras de pensar, valores y modelos culturales, con el propósito de acompañar sus procesos de subjetivación, entre otras cuestiones.

Sabemos que la conciencia reflexiva que reconoce los conflictos, tensiones y contradicciones requiere de tiempo que dé amplitud al pensamiento, desanudando las propias tradiciones –aprendidas en la familia, la escuela, los grupos de pertenencia, etc.– de manera de construir nuevos relatos para su propia práctica e ir más allá de la pedagogía del dogma, que usurpa interés y realidad a la educación, porque propone un solo camino para todos y todas quienes participan de la experiencia.

4. Consideraciones finales

Los verdaderos maestros no son los que nos han llenado la cabeza con un saber preconstituido y, por lo tanto, ya muerto, sino los que han practicado en él algunos agujeros para contribuir a suscitar un nuevo deseo de conocer.

RECALCATI (2016, p. 122)

El autor nos insta a seguir profundizando tanto en la relación de los docentes con el saber como en la relación con los estudiantes, allí es donde se encuentra la maestría para educar. Orientados, como conversábamos con estudiantes en unas clases recientes, por el amor hacia los jóvenes que requieren la presencia de otros y otras frente a quien preguntarse, como solía decir Zambrano (2002), y lo mismo ocurre en la formación inicial docente. Con lo cual se trata, sin duda, de vivencias de reciprocidad, que requieren de espacios y prácticas de libertad.

El *relato de formación* constituye una posibilidad entre muchas; lo interesante es que forma parte de una propuesta de formación narrativa (Hermosilla, 2023) que busca intencionadamente la creación de saberes pedagógicos, fundamentado en los relatos

biográficos de futuros docentes, ampliando la escucha de sus historias, inquietudes, miedos, preguntas, saberes; con la aspiración de aportar a un pensamiento que atienda a los compromisos propios que se asumen en la educación para la sociedad.

La pedagoga chilena Rosabetty Muñoz (2018, p. 297) sostiene que:

Estamos en permanente construcción del futuro y lo extraordinario es que esa construcción se hace día a día, con pequeños gestos que parecen tan fuera de lo corriente, gestos que, aunque parezcan solitarios e irrelevantes, van formando una espesa y subterránea capa de sentido que nos une a todos los que soñamos un país otro, más justo, mejor.

Comparto la confianza de la educadora en la gran capacidad de los pequeños gestos que se viven hoy día en la educación, que, tal como ocurre en la naturaleza, va sedimentando una tierra, un suelo fértil que potencie profundizar y ampliar el sentido de la experiencia educativa de manera especial, por los docentes en formación. Con sus palabras quiero concluir este texto –que en ningún caso es sinónimo de clausurar la reflexión–, que me ha permitido volver a mirar la convicción y la pasión con la que vivo mi quehacer como docente e investigadora, vinculado al crecimiento de otros y otras.

5. Referencias

- Clandinin, D. J., Connelly, F. M. (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. En: Ángulo L. (ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*. Marfil.
- Contreras, J. (2016). Tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación. *Roteiro*, 41(1), 15-40. <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.9259>
- Gramsci, A. (1977). *Socialismo y cultura*. En *antología de Antonio Gramsci*. Siglo XXI.
- Hermosilla, P. (2023). «No hay dos iguales». La singularidad en la experiencia educativa. Posibilidades de la narrativa para el pensamiento pedagógico. *La Famiglia*, 57(267), 209-219.

- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- McEwan, H. y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- Mistral, G. (2018). *Pasión de Enseñar. Pensamiento pedagógico*. UV de la Universidad de Valparaíso.
- Muñoz, R. (2018). Gabriela Mistral: vertiente de aguas vivas. En: G. Mistral. *Pasión de enseñar: Pensamiento pedagógico* (pp. 11-31). UV de la Universidad de Valparaíso.
- Pineau, G. (2009). Las historias de vida como artes formadoras de la existencia. *Cuestiones pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 19, 247-265.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Ricœur, P. (1991). Autocomprensión e historia. En: T. Calvo Martínez y R. Ávila Crespo (eds.). *Paul Ricœur: los caminos de la interpretación* (pp. 61-72). Anthropos.
- Zambrano, M. (2002). *L'art de les mediacions*. Universitat de Barcelona.

Las prácticas en educación social. Entretejiendo saberes y experiencias

SUSANA OROZCO-MARTÍNEZ

Universidad de Barcelona (Barcelona)

✉ susanaorozco@ub.edu –  0000-0001-8049-6023

Resumen

El prácticum se vive desde dos escenarios: los *centros socioeducativos* donde el alumnado se vincula con personas concretas, sus vidas e historias, y la *universidad* que acoge y explora esas experiencias que llegan atravesadas de tensiones, dudas y sensaciones, expresadas mediante la palabra junto con recursos manipulativos como el tejido o el bordado que materializan simbólicamente el proceso singular de aprendizaje que cada estudiante va construyendo.

En este capítulo profundizo alrededor de lo que sucede durante las horas de clase donde las experiencias del alumnado son resignificadas, comprendidas y exploradas desde una perspectiva vivencial y simbólica.

Palabras clave: prácticum, narrativa, educación social, arte

1. El prácticum, dos lugares, dos sentidos

Las prácticas del alumnado de educación social de la Universidad de Barcelona son anuales y distribuidas en dos instancias formativas: Prácticas Externas, en un centro socioeducativo acompañados/as por un tutor/a; y Supervisión de Prácticas, una clase semanal durante el año con un/a docente de la universidad.

Las Prácticas Externas se dividen en dos fases: una *inicial* de aproximación y conocimiento al ámbito profesional, durante cuatro meses, un día a la semana; y otra *intensiva* de cinco meses, 4 días a la semana. Esta instancia representa un punto de inflexión para las estudiantes, ya que da continuidad al proceso, al

reconectar con las realidades, personas e historias que los viernes comparten en el aula universitaria. Tiempo y espacio de seguridad que cobija el entretejido de saberes y experiencias que esta etapa formativa les está dejando.

1.1. La clase: círculo de apoyo mutuo

El prácticum es un tiempo privilegiado de aprendizaje donde los conocimientos adquiridos se encarnan en rostros, voces e historias, en realidades y contextos situados (Fernández-Ortega et al., 2022). Momento para vivir, escuchar con atención y actuar con sensibilidad; de aprender a mirar, acompañar y sostener sin imponer, proceso esencialmente humano, dinámico y profundamente ético. Tiempo de aprendizaje donde la pregunta y la reflexión sobre «lo que “me” está pasando» transversaliza un camino en el que diferentes profesionales aportan enfoques y perspectivas complementarias a la formación: tutores/as del centro de prácticas y el/la supervisor/a de prácticas universitaria (Fernández-Ortega et al., 2022).

Como supervisora de prácticas del grado de Educación Social, acompaño, sostengo y realizo el seguimiento de las estudiantes (Fernández-Ortega et al., 2022) en un trayecto único, si bien en contextos diferenciados y difíciles de abordar y afrontar. Así, una vez a la semana, nos reencontramos para compartir las experiencias y dar sentido a las prácticas. Momento de preguntas, de co-construcción de saberes, donde un círculo –literal– de apoyo (Huber et al., 2014) posibilita que las dudas, los temores, y las vivencias –a menudo, delicadas– se desplieguen desde la apertura hacia la imaginación, ampliación y profundización de la historia (Huber et al., 2016) que les permita explorar alternativas y caminos viables de aproximación.

La historia, la literatura, el arte y la educación, entre otras, han tenido a la narrativa como área de conocimiento (Clandinin y Connelly, 2000). Somos seres de historias, estamos dentro de ellas, las vivimos y relatamos.

Mariela apunta:

Este espacio, que no solo es físico sino también emocional, [...] lo importante es lo que cada una de nosotras aporta a la construcción del vínculo: las palabras, las mi-

radas [...], el apoyo y cuidado mutuo desde la empatía por las experiencias vitales. Por ejemplo, yo no puedo ponerme en el lugar de Lucía, [...] pero puedo entender su sentir, su incomodidad e intentar apoyarla desde la admiración por la manera que se sobrepone a la adversidad.

Entender el sentir de Lucía permite a Mariela «experimentar al otro como otro, [en] una experiencia de alteridad» (Arbiol, 2018, p. 115), porque transitar por el prácticum deja aprendizajes técnicos, pero también una transformación silenciosa y profunda en cada estudiante.

«Todo curso es sobre algo», afirma Larrosa (2020, p. 18) y, en los seminarios de prácticas, «ese algo» tiene que ver con las historias y experiencias que anidan en otras personas y que las estudiantes experimentan, significan y traen a la formación. Narrativas que, a modo de conversación y escritura llegan al aula, y, al relatarlas, se resignifican y mueven hacia la relación y a la receptibilidad de nuevas preguntas (Arbiol, 2018).

A través de las dudas que nos surgen [...] salen pequeños debates o reflexiones que me ayudan a meditar sobre mi práctica presente y futura como educadora social y pienso [...] que nos ayudan a todas a ver los fallos y/o las grandes preguntas que existen en nuestra profesión. (Gina)

Historias relatadas que:

[les] demanda un ponerse a la escucha, que no es lo mismo que escuchar. [...] dejarse con-mover por el eco y la huella que esa vivencia [les] ha dejado. (Orozco-Martínez, 2022, p. 210)

Experiencias que resuenan y que posibilitan cimentar unas prácticas relacionales sólidas (Sánchez y Prados-Megías, 2023), y el entretejido de una comunidad de pensamiento y apoyo donde las voces y experiencias individuales (hooks, 2021) dan valor y sostén a un proceso formativo colectivo. Grupo de ocho estudiantes y una docente que han logrado escucharse y cultivar unos vínculos comunitarios desde una disponibilidad, comprensión y empatía (Arévalo et al., 2016) que no se hubiera dado sin

«un espacio de confianza emocional en el que [poder] alimentar la intimidad y el respeto mutuo» (hooks, 2021, p. 154).

Lucía señala:

Este espacio seguro implica que yo asista a las prácticas de forma más tranquila. El hecho de saber que el viernes [podré] compartir experiencias y escuchar a mis compañeras es un gran apoyo moral que me respalda a la hora de tomar decisiones en la acción directa.

Saberes y relaciones construidas desde la experiencia de ser todas mujeres y conscientes de la necesidad de «recuperar la presencia femenina en el desarrollo del saber en un sentido más amplio y [...] que busque hacer del aprendizaje una experiencia transformadora» (Serdio, 2012, p. 62)

Este camino de formación es recogido por las alumnas en un diario de campo donde la trama de los acontecimientos situados, *de lo que está pasando y me está pasando* se stampa en un lienzo global en el que la experiencia vivida, relatada y revivida (Clandinin y Connelly, 2000) queda registrada. Como supervisora de prácticas, comparto semanalmente un diario personal en el que reflejo mis vivencias.

Después de un mes volvemos a clases. Vienen diferentes, más maduras y seguras de sí mismas. Las prácticas intensivas están dejando rastros. Todas cuentan sus vivencias y observo cómo un hilo invisible se va entretejiendo entre ellas desde el interés y la alegría por el reencuentro. (14/02/25)

Hilo invisible que invita a la creación de un espacio donde nuevas formas de estar, sentir y cultivar la formación da paso a unos saberes desde otros lenguajes, materiales y perspectivas que permitan cultivar «el sentimiento de comunidad [y] la sensación de que hay un compromiso compartido y un bien común que nos vincula» (hooks, 2021, p. 62).

Surge, de esa manera la propuesta de acompañar la conversación con el tejido o bordado, ofrecimiento que otorga reconocimiento al patrimonio de conocimientos (Flecha, 2020) que poseemos las mujeres y que nace del anhelo de recuperar el acervo

cultural y experiencial, el deseo «de significación, [...] de política de lo simbólico» (Rivera, 2001, p. 13) para construir conocimientos desde el diálogo con nuevos significados y recursos pocos reflejados en los procesos formativos (Serdio, 2012). Desde esta «práctica de libertad» (hooks, 2021, p. 41), comenzó a materializarse, en quienes así lo desearan, una forma singular de estar en el aula:

Creo que puedo expresar el sentimiento del grupo cuando digo que hemos conseguido tejer –[...] literal como simbólicamente– conocimientos entre nosotras; un conjunto de mujeres que, sentadas en círculo, nos hemos permitido un espacio para ser. (Ares)

Permitirse un espacio para «ser» implica «crear y recrear un tejido de relaciones humanas que viven de espaldas al poder, que no se dejan significar por él» (Rivera, 2001, p. 21), sino que resignifican las ideas, perspectivas y propuestas desde la significatividad que cada una le aporta al «lenguaje corporal; la precaución por la observación; el estilo relacional de cada individuo y la ética en las prácticas (Thais).

Aprendizajes compartidos en un «entre-mujeres» que, a modo de consejos y recetas, aparecían entre ellas: «yo lo he hecho así...», «creo que si pruebas de esta manera...», «tú ¿cómo lo haces...?». En el grupo fueron las recetas –en primera persona– las que circularon reinventándose en una construcción colectiva de saberes donde no cabían las fórmulas fijas que «reproducen exactamente teorías, independientemente del contexto, de lo vivo, de la relación» (Mañeru, 2008, p. 44).

1.2. Lo simbólico: tejer, bordar la experiencia

Para que algo «me» pase (Larrosa, 2020), tiene que haber una relación con el mundo, con las personas, con los acontecimientos, puesto que el ser humano es un ser situado y vinculado con su entorno, con las cosas y con los demás (Esquirol, 2024).

Como supervisora de prácticas, consideraba que esa vinculación con las historias, las cosas y las personas, podía realizarse en el aula acompañadas de otras formas de expresión que pudieran enriquecer el camino que estaban transitando. Debo admi-

tir que la invitación a bordar y/o tejer me generó, inicialmente, cierta tensión, aquella supeditada al imaginario de lo que una academia espera y/o considera que es «válido», «apropiado» que suceda en las aulas. Sin embargo, el deseo de plantear el proceso de prácticas desde otro lugar, como un trayecto de aprendizaje donde la experiencia fuera central y significativa (hooks, 2021) hizo que la idea se materializara. Y mientras hilos y agujas se entrelazaban, iba tomando forma una mirada crítica y analítica del proceso que estaban desarrollando, mientras reflexionaban alrededor de la autoconstrucción de la educadora que aspiraban ser. Mientras, el bordado y/o tejido plasmaban en sí mismos ese proceso de construcción de sentidos que estaban recorriendo y que traían a las clases. De este modo, el bordado de Mariela expresaba, sin palabras, lo que sus manos le decían y nos decían sobre lo que le estaba pasando. Ares, Júlia, Carlota, Gina y Lucía, experimentando y tejiendo «algo» que representarse lo que sentían, aunque quizás ni supieran qué. Thais y sus pinturas y Laia, observadora participante de lo que sucedía. La invitación tomaba forma con decisión y apertura reflejando la experiencia de vivir y vivirse como educadoras sociales.

Querría [comentar] el elemento transversal de la aguja de gancho. Quizás no es una actividad relacionada con lo que hago en las prácticas, pero me ha ayudado a comprender cómo es su recorrido. Cuando empezamos los seminarios, ni siquiera había cogido nunca una aguja. Con el paso de los días, me picó más la curiosidad y ya no solo practicaba en los seminarios, sino que en otros espacios probaba de continuar construyendo mi pequeña pieza de aguja de gancho. Por último, al acabar en diciembre, ya me encontraba [...] muy avanzada y más segura. Este proceso me parece un paralelismo increíble con el proceso de las prácticas. Empecé sin saber qué haría, con quién estaría, cómo de confiada me sentiría, cómo serían los vínculos... Tal como con la aguja de gancho, tenía que empezar a probar y dar las primeras puntadas. Después de unos cuantos días en las prácticas, dando las primeras puntadas, empecé a atreverme a hacer más cosas, a poder sentirme confiada y a hacer y deshacer todo lo que podía. (Lucía)

Lucía traza un paralelismo potente: tejer, como en las prácticas, en cada puntada, en cada vivencia, en cada reto se construye sentido. De esta forma, conocimientos, emociones y vínculos se entrelazan en una trama de aprendizajes cocreados en un espacio universitario donde se tomaba distancia de lo vivido para volverlo a mirar. Reconozco que este fragmento del diario de Lucía, además de conmoverme, posibilitó que pudiera resignificar la propuesta realizada al revelar la potencia simbólica-pedagógica que había entre el entrecruzamiento del bordado o tejido con las experiencias que estaban viviendo.

Gina lo plantea también:

Las dinámicas [de] los seminarios de prácticas, [...] están dotadas de una gran singularidad que no había experimentado nunca en otra asignatura. Básicamente, los seminarios acostumbra a basarse en hablar cada una [...] sobre cómo nos están yendo las prácticas y qué problemáticas o cuestiones interesantes nos estamos encontrando mientras tejemos. Esto último puede sonar extraño e inusual, pero es útil, bonito y metafórico, ya que juntas tejemos y entretejemos un vínculo con los y las participantes de nuestros centros y entre nosotras mismas y nos ayudamos [...] escuchándonos a la vez que compartimos una actividad, o incluso afición, en común: tejer. Sinceramente, pienso que es precioso ver cómo vamos ayudándonos a tejer, cada una con su bagaje y sus conocimientos, a la vez que nos escuchamos entre nosotras y nos ayudamos en dilemas o problemas que tenemos sobre las prácticas. Creo que es algo que se debería hacer mucho más [...] aunque en nuestro caso [...] salió de manera muy orgánica y natural a través de un interés general.

Entretejer saberes, hilos y experiencias en el aula activa un ciclo narrativo-experiencial (Clandinin, 2013) que conecta lo cognitivo, lo emocional y lo corporal. Este enfoque encarna una pedagogía de la copresencia, porque sin un cuerpo presente, el vínculo educativo se debilita, pierde fuerza y capacidad de dejar una huella (Malo, 2021). Política de lo simbólico que implica cambiar «no tanto la realidad, como mi relación con la realidad;

porque es el cambio de mi relación con la realidad lo que me cambia inmediatamente la vida» (Rivera, 2001, p. 32).

2. La última lazada

Cerrar los seminarios de prácticas fue como dar las últimas puntadas al corazón tejido que les regalé. Corazón que ha representado las historias construidas desde unos saberes encarnados-experienciales-reflexivos (Contreras y Pérez de Lara, 2010), que han requerido de una apertura, asumiendo que no puede existir una programación rígida que determine las prácticas educativas, porque la emoción puede «coexistir con el compromiso intelectual o académico serio e incluso estimularlo [...] como comunidad de aula» (hooks, 2021, p. 29). Comunidad de aula que ha viajado a los distintos centros de prácticas y a sus protagonistas con respeto y cuidado por lo que allí sucedía. Comunidad «entre-mujeres» quienes desde un proceso creativo de desarrollo personal y profesional hemos podido vivir una práctica simbólica de construcción y comunicación, en la que una trama entretejida de vivencias compartidas ha quedado impresa en cada una de nosotras.

Agradecimientos

Gracias a las resonancias, miradas y experiencias de Ares, Carlotta, Gina, Júlia, Laia, Lucía, Mariela, Thais, queridas estudiantes del Prácticum de Educación Social, curso académico 2024-2025.

3. Referencias

- Arbiol González, C. (2018). Elementos para una pedagogía de la alteridad en la práctica de educadoras sociales: Un estudio narrativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 109-129. <https://doi.org/10.14201/teoredu3021109129>
- Arévalo, A., Fernández, B., Hidalgo, F., Lepe, Y., Miranda, C., Núñez, M. y Reyes, L. (2016). Corporalidades y narrativas docentes: Un dispositivo metodológico para la investigación y formación de profesores. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 223-242. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500013>

- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry* (1.ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315429618>
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En: J. Contreras y N. Pérez de Lara (comps.). *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Morata.
- Esquirol, J. M. (2024). *La escuela del alma*. Acantilado.
- Flecha García, C. (2020). El legado que deja la educación en las mujeres. En: A. Torija López e I. Baquedano Beltrán (coords.). *Tejiendo pasado. Patrimonios invisibles, mujeres portadoras de memorias* (pp. 191-206). Comunidad de Madrid, Dirección General de Patrimonio Cultural.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir*. Capitán Swing.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M. y Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: El extraordinario potencial de vivir, contar, volver a contar y revivir historias de experiencias. *Revista de Investigación en Educación*, 37(1), 212-242. <https://doi.org/10.3102/0091732X12458885>
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano*. Laertes.
- Malo, M. (2021). Prólogo. En: b. hooks. *Enseñar a transgredir* (pp. 7-19). Capitán Swing.
- Mañeru Méndez, A. (2008). Recetas y no fórmulas. En: M. M. Montoya Ramos, *Enseñar: Una experiencia amorosa* (pp. 43-44). Sabina.
- Orozco-Martínez, S. (2022). Ponerse a la escucha, dar voz a la experiencia educativa. En: M. Á. Núñez Rojas (coord.). *Traduttore, traditore, la cuestión de la (im)pertinencia del análisis académico sobre los relatos docentes* (pp. 207-230). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/196699>
- Rivera, M. M. (2001). *Mujeres en relación*. Icaria.
- Sánchez Sánchez, M. y Prados-Megías, M. E. (2023). Prácticas creativas y vínculos afectivos en el aula: Un estudio narrativo. *Cadernos de Pesquisa*, 53, 1-19. <https://doi.org/10.1590/1980531410076>
- Serdio Sánchez, C. (2012). Mujeres y educación: Transformación y saberes femeninos. *Papeles Salmantinos de Educación*, 16, 45-64.

Cuando la práctica se escribe: la narrativa como gesto formativo

KAREN GAJARDO-ASBÚN

Universidad de Talca (Chile)

✉ Karen.gajardo@utalca.cl –  [0000-0003-1386-461X](https://orcid.org/0000-0003-1386-461X)

Resumen

En mi experiencia como formadora de profesores y profesoras, he aprendido que acompañar el tramo final de la formación inicial no es solo guiar una práctica, sino presenciar una transformación. A ese punto llegan con la mochila repleta de saberes, pero es en la escritura de sus relatos donde veo con mayor nitidez cómo se encarna el oficio docente. Escriben desde lo que vivieron, desde la tensión de enfrentarse a una realidad escolar que no siempre responde al ideal universitario. La narrativa, en estos espacios, no es un producto evaluable, sino un gesto formativo. A través de los relatos, emergen saberes pedagógicos que no estaban en los textos teóricos, pero que se anidan en las decisiones tomadas en el aula, en la escucha atenta, en la reflexión posterior. Acompañar esta escritura no es dirigirla, sino sostenerla. Es abrir la pregunta justa, la que les permite ver más allá del hecho y acercarse a su sentido educativo. Cada texto escrito por un profesor/a en formación es también una invitación a leer la formación con otros ojos: desde quienes transitan entre ser estudiante y ser docente, y lo hacen contándose. Porque narrar la práctica no solo da cuenta de lo que pasó: la vuelve formativa, encarnada y profundamente humana.

Palabras clave: pedagogía narrativa; identidad docente; formación inicial; práctica profesional

1. Introducción: Escribir para comprender la práctica

Acompañar el tramo final de la formación inicial docente ha sido, para mí, una experiencia tan desafiante como transformadora. En ese periodo, el profesorado en formación llega con una mochila cargada de teoría, lecturas, observaciones y clases. Han escuchado conceptos sobre planificación, evaluación, inclusión y desarrollo infantil. Pero es cuando pisan la escuela como docentes en práctica cuando realmente comienzan a preguntarse quiénes son en ese rol, qué lugar ocupan en la sala, qué sienten, qué hacen, qué decisiones toman. En medio de esas preguntas, aparece la escritura como un espacio para mirar con calma lo vivido. No me refiero a escribir informes ni planificaciones, sino a escribir de verdad: contar lo que pasó, lo que dolió, lo que emocionó, lo que hizo sentido. En esa escritura más íntima, más libre, he visto cómo comienzan a comprender su propia práctica. Porque, como dice Bruner (2003), «somos los relatos que nos contamos sobre nosotros mismos». Y, en el caso de quienes se están formando, para enseñar, esos relatos revelan mucho más que una experiencia: revelan una identidad en construcción.

A lo largo de los años, he invitado a muchos estudiantes a escribir relatos de práctica. A veces lo hacen con pudor, otras con entusiasmo. Algunos comienzan diciendo que no tienen nada interesante que contar, y terminan compartiendo historias que conmueven profundamente. Casi siempre, cuando leen lo que han escrito, se sorprenden de lo que descubren: «no sabía que había aprendido tanto en ese momento», «no me había dado cuenta de lo que significó para mí esa clase». La escritura permite eso: volver sobre lo vivido, darle una segunda mirada, encontrarle un nuevo sentido.

Desde mi rol de formadora, no me interesa que estos relatos cumplan con criterios rígidos o estructuras fijas. Lo que busco es que se escuchen a sí mismos. Que puedan detenerse, sentir, pensar, narrar. A veces, lo que más necesitan no es una rúbrica, sino una pregunta. Una que les abra una puerta: «¿Qué aprendiste de ti como docente en ese momento?», «¿qué sentiste cuando eso ocurrió?».

En esos relatos aparecen cosas que no están en los textos de pedagogía. Aparece la incomodidad de ver cómo una estrategia

«ideal» no funciona frente a un grupo real. La emoción de conectar con un niño que, al principio, parecía distante. El miedo de equivocarse, la alegría de ver a alguien aprender, la frustración de no haber podido ayudar como se esperaba. Todos esos elementos construyen un saber pedagógico situado, encarnado. Un saber que no se copia de un libro, sino que nace de estar allí, viviendo la escuela desde dentro. Clandinin y Connelly (2006) sostienen que nuestras experiencias como docentes se entrelazan con nuestras historias personales, y que comprender esa narrativa es clave para el desarrollo profesional. En mi experiencia, esto cobra especial sentido en el momento en que los estudiantes dejan de hablar de «los profesores» y comienzan a hablar como profesores. Es un cambio sutil, pero profundo. Es pasar del análisis externo al reconocimiento interno. Y, muchas veces, ese paso se da en la escritura. En ese acto de narrar, no solo se recuerda: también se aprende.

En este capítulo quiero compartir lo que he aprendido al leer esos relatos, al acompañar su escritura, al dialogar desde la experiencia. No es una metodología lo que aquí propongo, ni una receta. Es una invitación: a pensar la narrativa como un gesto formativo, como un lugar para sostener lo vivido y comprender lo que estamos siendo en el aula. Como señala Barkhuizen (2021), narrar lo que hacemos al enseñar no solo nos permite recordar, también nos transforma.

Narrar la práctica, entonces, no es un simple ejercicio académico. Es una forma de habitar la docencia con otros ojos. De encontrarse con uno mismo y con los demás desde lo vivido. Y, sobre todo, de confirmar que la escuela, con todas sus complejidades, merece ser contada. Porque en cada historia escrita hay un acto de valentía, de reflexión y de sentido. Y, como formadora, tengo la certeza de que abrir espacios para que otros y otras puedan contarse es, también, una forma profunda de enseñar.

2. El relato como espacio formativo

Cada vez que un profesor/a en formación decide escribir sobre su práctica, está haciendo una elección. No escribe todo: elige una escena, una emoción, una pregunta. El relato no nace del registro mecánico de lo ocurrido, sino de lo que quedó resonando. A ve-

ces, es una clase que salió mal; otras, un gesto de un estudiante; otras, una duda que no supieron responder. Esa selección, aparentemente sencilla, es en sí misma una forma de pensamiento pedagógico. Porque, cuando se elige qué contar, también se está diciendo qué se considera valioso, qué duele, qué enseña, qué merece ser recordado.

Lo he visto bastante en mis estudiantes: escriben desde el temblor de lo vivido. Con honestidad. Con un lenguaje que mezcla la emoción con la pedagogía, la biografía con la experiencia escolar. El relato emerge, así como un lugar de sentido, donde se cruzan lo personal y lo profesional, lo afectivo y lo didáctico. Como señala Clandinin (2013), la narrativa es una forma de entender la experiencia a través del tiempo, en su contexto personal y social. Y en ese gesto de escribir, la práctica se vuelve pensable. La escena deja de ser solo algo que sucedió y se transforma en un objeto de reflexión. El relato permite detenerse, dar un paso atrás, mirar con otros ojos. Y en ese proceso, lo vivido cobra una nueva dimensión: se vuelve formativo, porque quien escribe comienza a leerse a sí mismo como sujeto que enseña.

3. Acompañar sin dirigir: el rol formativo de la escucha

Acompañar la escritura narrativa no es dirigirla, es sostenerla. Acompañar no significa corregir ni encauzar hacia un formato «académicamente correcto», sino ofrecer una escucha cuidadosa, atenta, que permita que quien narra descubra lo que necesita contar. He aprendido que, a veces, una sola pregunta abre una comprensión que no había surgido en la primera escritura: «¿Qué aprendiste de ti en ese momento?», «¿qué te mostró esta situación sobre tu manera de enseñar?», «¿qué decisiones tomaste y por qué?».

Estas preguntas no apuntan a completar lo que falta, sino a abrir lo que todavía está por decir. Porque escribir no es solo recordar: es descubrir. Y muchas veces, como formadora, me conmueve ser testigo de ese descubrimiento. Cuando alguien vuelve sobre su relato y dice: «No me había dado cuenta de que eso fue tan importante para mí», o «Ahora veo que esa experiencia me cambió», algo se ha activado en términos formativos.

Acompañar implica, entonces, crear un espacio de confianza donde lo vivido pueda ser dicho sin miedo, sin pretensión, sin el peso del juicio. Como sostiene Kelchtermans (2022), la vulnerabilidad docente es una fuente de aprendizaje profundo, siempre que sea acogida con cuidado. Y, en la escritura, esa vulnerabilidad se asoma con frecuencia. Nuestro rol como formadoras y formadores es proteger ese gesto, no invadirlo. Así, la escucha se convierte en el hilo silencioso que sostiene el gesto formativo: no enseña, pero permite que emerja el sentido.

Como formadora, he descubierto que el gesto narrativo no solo transforma a quien escribe, sino también a quien acompaña. Leer estas experiencias me conmueve, me recuerda mis propios inicios y me invita a cuidar con atención ese relato que se abre. Acompañar, entonces, no es solo guiar la escritura: es también dejarse afectar por ella, reconocer el valor de esa emoción que se expresa y ayudar a situarla en el proceso formativo sin invadirla. Esa conmoción compartida es, quizás, uno de los gestos más potentes del acompañamiento.

4. Saberes que emergen de la experiencia

Lo que emerge en los relatos de práctica no suele encontrarse en los libros. Nadie les enseña a las y los futuros docentes qué hacer cuando un niño rompe en llanto en medio de una actividad ni cómo sostener una clase cuando el ambiente emocional está cargado. Pero, en la escritura, esos momentos aparecen y, con ellos, los saberes que se construyen en el hacer. Son saberes que no están codificados, pero que resultan fundamentales: saber cuándo callar para no herir, cuándo improvisar porque el plan no funciona, cuándo sostener una mirada para acompañar. Son formas de inteligencia pedagógica situadas, que surgen en el cruce entre el conocimiento técnico y la sensibilidad humana.

Estos saberes han sido descritos por Tardif (2004) como conocimientos de experiencia, contruidos a través de la práctica concreta, y que se entrelazan con la identidad y la biografía docente. No se enseñan explícitamente, pero se aprenden en el hacer, en el error, en la escucha. Son saberes prácticos que se legitiman cuando el docente se ve obligado a tomar decisiones reales en contextos reales, donde las respuestas no siempre están

en los manuales. Además, como plantea Shulman (1987), el conocimiento profesional docente no puede entenderse solo como contenido disciplinar o conocimiento pedagógico general, sino también como «conocimiento práctico del contexto y de los estudiantes», es decir, como un saber situado, que emerge de la interacción concreta con los otros. Los relatos permiten justamente recuperar ese saber situado, mostrar cómo se encarna el conocimiento en decisiones pedagógicas, en gestos, en silencios, en preguntas no previstas. Esos aprendizajes, que muchas veces no figuran en las evaluaciones formales, se revelan con claridad en los relatos. Allí, lo que parecía un error se resignifica como una oportunidad; lo que dolió se vuelve enseñanza; lo que descolocó se transforma en pregunta. Como formadora, he aprendido a leer esos textos no solo como evidencias de aprendizaje, sino como lugares donde se gesta el oficio docente. Y es allí, en esas escrituras nacidas del hacer y del sentir, donde se hace visible lo que muchas veces la teoría no alcanza a nombrar: la pedagogía vivida.

5. Escritura, subjetividad y transformación

Cuando las y los estudiantes escriben sobre su práctica, no solo cuentan lo que hicieron, también se descubren siendo docentes. La escritura los obliga a mirar su propia voz, sus decisiones, sus contradicciones. Y esa mirada, si es suficientemente honesta, también es transformadora. No se trata de registrar lo que sucedió, sino de habitar el relato con todas sus emociones, intuiciones e interrogantes.

Narrar la práctica permite pensarse en tránsito. «Así actué, pero tal vez hoy lo haría distinto». «Esto fue lo que sentí, y ahora entiendo por qué». En ese ir y venir entre lo vivido y lo pensado, la identidad docente comienza a delinearse. Ya no desde lo ideal, sino desde lo real: lo que duele, lo que entusiasma, lo que confunde. La escritura hace visible esa tensión permanente entre lo que se espera ser y lo que se está siendo, entre el deseo y la realidad de enseñar. Por eso, muchos relatos terminan con frases como: «Ahí entendí que quería ser profesora» o: «Ese día supe lo difícil que puede ser enseñar». No son frases decorativas: son umbrales. Marcan un antes y un después. Como afirma Barkhui-

zen (2021), la escritura narrativa permite negociar la identidad profesional, reconocer tensiones y proyectar intenciones futuras. La narrativa, entonces, no solo retrata la práctica, sino que la transforma.

Escribir abre la posibilidad de volver sobre la experiencia no como algo cerrado, sino como algo que sigue ocurriendo en la reflexión. Tal como señalan Nocetti de la Barra et al. (2019), la narrativa lleva a quienes se están formando a «re-vivir, re-conocerse y re-reflexionar», tres movimientos que propician una transformación personal y profesional a partir de la palabra. Ese re-conocerse implica reorganizar la visión que se tiene de uno mismo como docente y reconocer que enseñar no es solo una técnica, sino también una forma de ser en el aula.

La escritura, entonces, no solo muestra una transformación en curso: la desencadena. Se vuelve un espacio fértil donde la experiencia adquiere sentido, donde los errores se resignifican como aprendizajes y donde comienza a proyectarse, con mayor claridad, la identidad profesional que está en construcción. Escribir no es solo mirar atrás. Es también una forma de imaginar lo que se quiere llegar a ser. Y esa imaginación, cuando se ancla en lo vivido, se vuelve fuerza formativa. Una fuerza que invita a descubrir una voz propia, comprometida con lo que se ha vivido, pero también abierta a lo que aún está por construirse. Esa identidad, lejos de estar acabada, se escribe con cada relato: fragmentaria, situada, en constante transformación.

6. Conclusión: Una pedagogía de la narración

Narrar la práctica es, en sí misma, una forma de hacer pedagogía. Una pedagogía que no se sostiene en la transmisión vertical de contenidos, sino en la apertura generosa de espacios donde quienes se forman puedan contarse, pensarse, escucharse, y, sobre todo, reconocerse en tránsito. Porque escribir la práctica no es solo dar cuenta de lo que pasó, sino volverlo significativo, formativo, transformador.

A lo largo de este capítulo he querido mostrar que los relatos escritos por profesoras y profesores en formación no son simples productos académicos. Son gestos. Gestos formativos que les permiten sostener lo vivido, mirarse actuar, y descubrir –muchas ve-

ces por primera vez– que también se enseña cuando se duda, se tropieza o se cambia de rumbo. En cada relato emerge un saber pedagógico encarnado, situado, que no está en los libros, pero que nace en el aula, en la interacción, en la emoción, en la toma de decisiones. Y eso, como formadora, me parece invaluable.

Acompañar esta escritura es también un acto de cuidado. No se trata de corregir ni de guiar hacia una «buena versión» del relato, sino de habilitar la pregunta justa, aquella que abre sentido, que permite ver más allá del hecho y acercarse a su potencia educativa. En ese acompañamiento, he aprendido que la narrativa no solo forma a quien escribe: también forma a quien lee.

Por eso, cuando un profesor/a en formación se sienta a escribir sobre lo vivido en su práctica, está dando un paso decisivo hacia la construcción de su identidad docente. Está diciendo: esto que viví importa, esto me enseñó algo, esto merece ser contado. Y en ese acto de decir, de nombrar, de narrar, también se está volviendo docente.

Es ahí donde la escritura deja de ser una herramienta y se convierte en una forma de estar en la formación. En un gesto ético y político que afirma que la experiencia tiene valor, que la palabra tiene poder, y que el tránsito entre ser estudiante y ser profesor/a también puede hacerse escribiendo. Porque, cuando la práctica se escribe, se transforma. Y, cuando se transforma, también enseña.

7. Referencias

- Barkhuizen, G. (2021). *Language teacher narrative inquiry: A reflexive and recursive approach*. Routledge.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Gedisa.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Left Coast Press.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2006). Narrative inquiry. En: J. L. Green, G. Camilli y P. Elmore (eds.). *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 375-385). Lawrence Erlbaum.
- Kelchtermans, G. (2022). Vulnerability in teaching: Exploring its moral and political roots. *Teachers and Teaching*, 28(1), 44-57.
- Nocetti de la Barra, A., Hizmeri-Fernández, J. y Arriagada Candia, J. (2019). Narrativas, prácticas reflexivas y saberes pedagógicos en docentes en formación. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 28. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1673>

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Talleres de escritura en la formación inicial docente: del encuentro del otro al conocimiento de sí

MAURICIO ALEJANDRO NÚÑEZ ROJAS

Universidad de Chile (Chile)

✉ mauricio.nunez@u.uchile.cl –  [0000-0001-5468-6878](https://orcid.org/0000-0001-5468-6878)

Resumen

La escritura es un dispositivo propicio para la expresión de la sabiduría de la práctica docente (Shulman, 2005). El presente texto es una invitación a recorrer con el autor, un trayecto que nos lleva de la pregunta por el sentido de la experiencia profesional, a su explicitación a través de talleres de escritura. Como resultado de dichos talleres, se producen relatos de profesores que contienen un saber, puesto a disposición y articulado con aquel de los sujetos en formación inicial.

Palabras clave: escritura, comunidad, experiencia, formación inicial, identidad profesional

1. Introducción

Partir este escrito es comenzar preguntándome por mi propio posicionamiento frente a la formación inicial docente. Para ello, necesariamente tengo que remontarme a una trayectoria que se ha ido nutriendo de múltiples historias. Una trayectoria de formación que ha sido también de autoformación, pero, sobre todo, de coformación, de diálogo permanente con múltiples voces, las de profesoras y profesores del sistema escolar y las muchas voces de las y los jóvenes con los que he tenido el privilegio de trabajar. Cuando miro atrás y comprendo que mi discurso y mi posicionamiento actual es resultado de todas esas

voces en una sinfonía creativa, donde también aparece mi propia historia como profesor de escuela y luego de universidad, veo un camino que he recorrido siempre acompañado, nunca en soledad (Bajtín, 1999).

Si me remonto a mis años de profesor de escuela, es allí cuando surgen los primeros acontecimientos que interpelan mi identidad en formación. Algunos de ellos han quedado en mi memoria emocional por lo significativos que fueron como historias de formación, abriendo la experiencia entonces ganada, a los problemas de la justicia educativa, la diversidad y la inclusión, así como a la potencialidad de generar comunidad docente reflexiva. La identidad profesional está siempre sujeta a un devenir (Malet, 1998), pero no puedo dejar de ver también que esta se construye sobre estratos experienciales, por lo que nunca dejarán de ser fundamentales esos encuentros de mis primeros años como profesor en la escuela. No por nada hoy adscribo a la importancia de la dimensión biográfica (Goodson, 1991, Delory-Momberger, 2020) en la comprensión de lo que somos y de nuestros amores y temores frente a la responsabilidad de formar docentes. Formar a alguien es darle forma, dirección, propósito, es dejar huella, una que está teñida de lo que somos cada una y cada uno de nosotros.

2. Sobre los significados de la experiencia

En todo este constructo de la formación inicial, de cómo la comprendemos y la desafiamos, la experiencia tiene un lugar primordial. No es algo que implique una gran novedad, pues la experiencia siempre ha sido convocada como una fuente de saber. Pero ¿cómo estoy comprendiendo la experiencia profesional docente? John Dewey nos ofrece el primer acercamiento a la categoría de experiencia, entendiéndola no únicamente como aquello que puntualmente nos acontece, sino como el resultado de la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente (Dewey, 2004), un constructo del que podemos hacernos cargo, si consideramos un ejercicio de toma de conciencia de dichas relaciones. En la misma línea, Aldous Huxley nos regala su lectura poética de lo que para él es la experiencia, diciendo al respecto:

La experiencia no es lo que le sucede a una persona, sino lo que esta hace con lo que le sucede. Es un don para lidiar con los accidentes de la existencia, no con los accidentes en sí. (Huxley, 1962, p. 5)

¿Qué viene siendo, entonces, la experiencia docente, sino la habilidad construida de leer en los sujetos y sus contextos? ¿Acaso no surge dicha habilidad del reconocimiento del valor de lo vivido y su resignificación en un acto de consciencia? Es este el sentido que he tratado de mostrar a mis estudiantes cuando apelo a la construcción de la experiencia y a acoger la experiencia de otras y otros como un saber vicario, que nutre la propia capacidad de discernimiento. Con todo hay otras aristas a considerar en esta noción de la *experiencia*. Jorge Larrosa nos habla también de ella señalando que la experiencia es «eso que me pasa», no simplemente «lo que pasa», sino «eso que me pasa» (2006, p. 88), como una particularidad que, porque me afecta, tiene la capacidad de provocar una transformación en mí. Esto, asumiendo que de lo que hablamos es de un acontecimiento vital, biográfico, que nos con-mueve, nos convoca y nos transforma. Y, aquí, Larrosa dialoga con Dewey y Huxley, en la medida en que nos muestran que la experiencia nos pone en un lugar siempre diferente, desde donde enfrentarse a nuevos acontecimientos, si sabemos hacer algo con eso que nos pasa.

3. Experiencia vivida, experiencia construida

En múltiples ocasiones, resultado del trabajo de escritura de relatos docentes, llevado a cabo en talleres con profesores en ejercicio, la experiencia ha ido tomando una forma narrativa que ha permitido, ciertamente, poner la *sabiduría de la práctica*, como la llama Lee Shulman (2005), a disposición de la formación inicial.

En un comienzo, cuando inicié este relato, persistentemente y casi latente, como en un zoom, en forma intercalada aparecía y desaparecía el alumno Méndez, de la especialidad de Mecánica. Su caso era cotidiano, tenía elementos particularmente comunes, no constituía el más extremo, ni el más estremecedor, era un caso más, como el árbol que está frente a mi oficina y que veo todos los

... días por la ventana... (Hace poco me di cuenta de que era un ciruelo.). (Profesora de Historia, taller de casos)

Aquí, la experiencia se articula con el pasado, que permite poner referentes desde donde leer el presente. El «árbol que está frente a mi oficina y que veo todos los días por la ventana» es el primer referente para aquello que se presentaba todos los días, pero que no había sido significado, un joven en su cotidiana singularidad (Contreras, 2002). Aquí, el árbol constituyó un primer acontecimiento. La profesora me cuenta que ese día en que escribía su relato, pasó algo particular. Sintió la necesidad de ir a mirar ese árbol que veía todos los días. Y aquí reside el carácter *acontecimental* que distingue el ver del mirar, como un acto intencionado, porque, al decidir ir a «mirar» ese árbol que tanto había visto y creía conocer, se da cuenta por primera vez de que era un ciruelo, «lo mismo me ocurrió al escribir sobre Méndez», señaló.

... Como argumento puedo señalar que necesitaba escribir sobre él, me resultaba curioso y, si hubiese tenido que definir un tema, habría señalado que correspondía a reevaluación, sin embargo, al leer y comentar con mis compañeros para luego reescribir, la fisonomía inicial cambió... se corrió una cortina... estaba ahí en el lenguaje, en las quejas, en las relaciones, en la obviedad... Me di cuenta por qué lo había escrito. (Profesora de Historia, taller de casos)

La escritura es, sin duda alguna, el dispositivo que, por excelencia, posibilita la toma de conciencia sobre los acontecimientos vividos. De ahí que constituya una práctica tan poderosa para el desarrollo profesional docente. Algunos lo ponen en duda, sobre todo, porque la escritura profesional ha derivado en escritura burocrática y, en consecuencia, invitar a un ejercicio de profesionalización mediado por la escritura, no seduce. Y, en efecto, cuando en los talleres preguntamos a las y los profesores de qué tipo es su escritura, las respuestas siempre apuntan a los comunicados, los informes de calificaciones, las citas y hasta hace muy poco tiempo, al llenado del libro de clases como instrumento de la administración curricular. La explicitación de lo vivido en los espacios de práctica y su resignificación en la escritura permi-

ten la configuración de una sabiduría de la práctica. Y, cuando invitamos a escribir narrativamente, con un relato en primera persona, que permita contar algo acontecido de preferencia en la escuela, en el aula, y dándose el permiso para la expresión de las emociones vehiculadas en ella, la escritura fluye libre, como si hubiese una sed de contar, una necesidad corpórea de decirse. Dicha sabiduría se explaya, se dilata, con toda certeza, cuando su configuración escrita ocurre en el seno de una comunidad de práctica, que es, además comunidad de pares, comunidad escritural, comunidad narrativa. En un espacio de dichas características, que llama a la confianza, la invitación inicial es a escribir con lápiz y papel, esto con el argumento de que algunas investigaciones en neurociencias han descubierto que la escritura a mano, aparentemente vinculada al movimiento del trazo que este tipo de escritura conlleva, activaría zonas del cerebro que se relacionan directamente con la memoria y las emociones. Y entonces comenzamos a recordar cuando escribíamos diarios de vida o cartas, que tenían como recurso, la vida.

Hace unos años, llegando a la Municipalidad de San Bernardo, alguien me dijo: «profesor». Yo me di vuelta y observé que quien me llamaba era una alumna que yo había tenido en tercero medio, aproximadamente ocho años atrás, y antes de empezar a conversar sobre nuestras vidas, esa joven, ya mujer, me recitó:

*No jures por la luna, la inconstante,
que al girar cada mes cambia en su órbita,
no sea que tu amor cambie como ella.*

Entonces recordé, esa alumna estaba expresando un parlamento de Julieta de la obra Romeo y Julieta, y ella había sido la Julieta-alumna en la presentación de esa obra. Mis pensamientos retrocedieron a ese año. Estaba en el Liceo A-125 de San Bernardo, era profesor jefe de un tercero medio y conocía a esos alumnos y alumnas porque había sido su profesor jefe en primero y segundo año medio. (Profesor de castellano, taller Colegio de Profesores, en Hayden, 2016)

4. Lo memorable anida en el fondo de la experiencia

La memoria y las emociones, articulándose como en una danza. La memoria despierta y convoca la emoción que vuelve sobre las evocaciones y transforma la memoria de algo, en algo memorable. En este extracto del relato, que aquí comparto, el profesor estaba ya jubilado. Años fuera de la escuela no habían mermado en él la identidad que, una vez configurada, se mantiene presente durante toda la vida. Él ya no era profesor en ejercicio, pero al vocativo «profesor», enunciado por una joven mujer, naturalmente mira buscando el rostro de quien le estaba llamando. Entonces, la recitación del parlamento de Julieta activa su memoria, y *recordó* y sus *pensamientos retrocedieron a ese año*. Y la memoria se erige en lo memorable. ¿Qué es lo memorable? ¿Lo que merece ser recordado? Y ¿qué es recordar, sino volver a pasar por el corazón (*re-cordis*)? Lo memorable es lo que nos emociona y que permanece en el tiempo, en algún lugar de nuestra memoria.

Cuando busco evocar en mis estudiantes, por ejemplo, la figura de profesores memorables, suelo recurrir a un texto de la literatura que nos pone frente a uno de esos personajes. El texto *La lengua de las mariposas*, de Manuel Rivas. En él, aparece don Gregorio, sujeto íntegro, pulcro, representante de la *intelligentsia* republicana española, y maestro. En una parte del texto, Moncho, el niño de las mariposas y los bichos del maestro, quien cuenta la historia, dice que don Gregorio tenía el silencio como forma de manifestar su enfado y que, cuando eso pasaba, el maestro se ausentaba, se silenciaba, y que ese era el mayor castigo que les podía dar:

Porque todo lo que él tocaba era un cuento fascinante. El cuento podía comenzar con una hoja de papel, después de pasar por el Amazonas y la sístole y diástole del corazón. Todo conectaba, todo tenía sentido. La hierba, la lana, la oveja, mi frío. (Rivas, 2002, p. 124)

¿Por qué recurro a un texto como este? Ciertamente, mi afán es el de despertar la emoción frente a una figura que pudo o no ser el propio referente. Sin embargo, antes de entrar en el recurso y sus efectos, no puedo dejar de mencionar un artículo que

me despertó grandes ansias de volar más allá de parámetros y estándares para una enseñanza eficaz. Me refiero al texto de David Carr y Don Skinner, *The Cultural Roots of Professional Wisdom*, el que constituyó para mí, un acontecimiento. En este artículo publicado el año 2009, estos dos académicos de la Universidad de Edimburgo osaron decir frente a la academia que, para la formación de profesoras(es), era tan importante leer a Jane Austin como leer a Vigotsky, Piaget y Maslow. Desde entonces, me di a la tarea de buscar textos de literatura que me permitieran acceder a figuras prototípicas que seguro hallaríamos en las aulas. De este modo comencé a trabajar variedad de textos que se fueron instalando en mis clases al modo de análogos, fuentes literarias de la sabiduría profesional docente, y con ellos comenzaron a aparecer las historias de mis estudiantes. Así, y volviendo a la figura del profesor memorable, uno de mis estudiantes recordaba de este modo a un profesor, ya jubilado, que había dejado huella en él, don Rafael:

.....

Era absolutamente imposible no ponerle atención, aun cuando se estuviera demorando en la más tediosa regla ortográfica [...] En efecto, su carisma, muy grande, no le llevaba, como a otros profesores que sabían obtener también la atención de sus alumnos, a descuidar su labor de profesor. Era muy buen profesor. Se aprendía con él y no se olvidaba al día siguiente, pues cada nuevo conocimiento estaba tan cargado de referencias a otros problemas, o incluso a anécdotas o referencias traídas de la experiencia misma, que era del todo imposible no retener y comprender su significado. (Relato de estudiante en taller narrativo)

.....

Si hay algo en común entre don Rafael y don Gregorio, es esa capacidad de conectarlo todo, de darle sentido a todo lo que se aprendía en el aula. ¿No es eso, acaso, lo que llamamos *aprendizaje significativo*?

5. La singularidad de los sujetos edifica la identidad docente

En este punto ya hemos transitado de los talleres de escritura con profesores en ejercicio a talleres con profesorado en formación inicial. Estos continúan con la escritura de relatos de la práctica, buscando la figura de un otro, una otra que convocara nuestra atención. Buscamos, así, desarrollar un conocimiento más profundo de los sujetos con los que nos toca interactuar, tratando de responder a la demanda de formación que, desde documentos ministeriales, nos pide conocer a nuestros alumnos para lograr una buena enseñanza (CPEIP, 2021). En este contexto han surgido cientos de relatos, unos mejor logrados que otros, pero constitutivos de un cuadro real de la diversidad que habita nuestras aulas, una diversidad vital, muchas veces doliente, otras esperanzada.

Propongo aquí, a modo de cierre, un extracto final de un relato de experiencia desarrollado en el seno de estos talleres narrativos, por los que formamos no solo una habilidad investigativa (estudio de casos), sino, y por, sobre todo, una disposición a descubrir a nuestros estudiantes en su singularidad. Este extracto es el final reflexivo de un relato escrito por una profesora en formación inicial, que da cuenta de las dificultades vividas por un estudiante que conoce en su práctica, con quien logra generar un fuerte vínculo, pero que finalmente pierde por una decisión de la institución que lo saca del sistema.

La escuela no es ni debería ser un lugar en el cual los estudiantes deban estar sentados escuchando y escribiendo por largas jornadas. Pienso que la escuela es un lugar donde las diferencias deberían celebrarse, y estas deberían dar paso a conversaciones profundas donde los estudiantes puedan reflexionar críticamente sobre sus vidas. Pero ¿qué sé yo? ¿Qué es hacerlo bien? Lo que sé es que me queda un largo camino por recorrer y espero, de todo corazón, seguir aprendiendo de mis estudiantes para enfrentar el aula con empatía hacia ellos, ver los desafíos como oportunidades para seguir creciendo.

No sé si alguna vez descubriré la respuesta a mi pregunta, pero lo que sí sé es que la pedagogía es el camino que quiero tomar en mi vida. Quiero ser la profesora que estudiantes como Jesús, Jaime, Byron y Samuel merecen y deberían haber tenido. (Marcela, estudiante de Pedagogía)

6. Referencias

- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Carr, D. y Skinner, D. (2009). The Cultural Roots of Professional Wisdom: Towards a broader view of teacher expertise. *Educational Philosophy and Theory*, 41(2), 141-154. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00454.x>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*. MINEDUC.
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada y el oído: percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 61-65.
- Delory-Momberger, Ch. (2020). Aprendizaje biográfico y formación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 6-15. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9770>
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Biblioteca Nueva.
- Goodson, I. y Walker, R. (1991). *Biography, Identity & Schooling: Episodes in Educational Research*. Falmer Press.
- Hayden, C. (2016). *Saberes de la experiencia. Relatos pedagógicos de docentes de Chile*. Salesianos Impresores.
- Huxley, A. (1962). *Texts and Pretexts*. Norton.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Aloma. Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació*, 19, 87-112. <https://hdl.handle.net/2445/96984>
- Malet, R. (1998). *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. L'Harmattan.
- Rivas, M. (2002). La lengua de las mariposas. En: C. Lomas (ed.). *La vida en las aulas* (pp. 120-130). Paidós.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/issue/view/1215>

Entre memoriales e informes de prácticas de la enseñanza: narrativas pedagógicas en la formación inicial en la Educación Física

DINAH VASCONCELLOS TERRA

Universidade Federal Fluminense (Brasil)

✉ dvterra@id.uff.br –  0000-0003-4589-3861

Resumen

El texto relata una experiencia en educación superior en la asignatura Práctica de la Enseñanza del curso de Formación de Profesores de Educación Física desde la perspectiva de la pedagogía narrativa. Propuse el uso de memoriales de formación en diálogo con informes y los relatos de prácticas que narran el cotidiano en las escuelas, para problematizar cómo las reflexiones pedagógicas que desbordan de las narrativas aportan en la construcción de conocimientos y significados del conocimiento docente con la pedagogía narrativa.

Palabras clave: memorial, pedagogía narrativa, formación docente

1. Introducción

Este texto relata mi experiencia como docente de una asignatura en el curso de Formación de Profesores/as de Educación Física en una universidad pública, con el propósito de entrecruzar pasado, presente y futuro para pensar el sentido de ser profesor/a. Al organizar la asignatura solicitaba a los/as estudiantes un informe final en el que contaran sus experiencias de las prácticas en las escuelas, según el guion que les había presentado previamente. En el desarrollo de la asignatura fue evidente que el guion restringía y determinaba direccionando la mirada de los/las estu-

diantes a aspectos que yo consideraba relevantes para una práctica pedagógica. Sin embargo, el guion contribuyó en la ausencia de autoría, convirtiéndose en un direccionamiento taxativo para la narrativa de los/as estudiantes.

Al mismo tiempo que tenían lugar estas reflexiones, desarrollaba investigaciones y orientaciones en programas de posgrado a partir de la perspectiva biográfica-narrativa. El contacto con esta dimensión inició con el proceso de estudio del doctorado en la Universidad de Barcelona en España. En ese momento tuve la oportunidad de cursar una asignatura con José Contreras que cambió mi forma de mirar las investigaciones. La aproximación con estos estudios narrativos fue fundamental para entender en la formación de profesores/as una dimensión que tuviese como eje la narración de los/as estudiantes, la comprensión de sus historias de vida y la experiencia con el campo de actuación, en donde:

[...] el pensar una pedagogía narrativa para la formación del profesorado responde a un modo de explorar aquello que pasa y nos pasa en la clase, más que como un plan específico de actuación. (Contreras et al., 2019, p. 73)

Así decidí valorar la dimensión narrativa como un elemento central en la formación de profesores/as en Educación Física. Me aproximé a los debates de los estudios narrativos autobiográficos y biográficos, que se posicionaban en Brasil, para ahondar en la comprensión sobre cómo desarrollar una formación desde una perspectiva pedagógica narrativa.

2. La búsqueda por la apropiación de la pedagogía narrativa

En el proceso de apropiación de la perspectiva narrativa es necesario destacar que en Brasil este movimiento tiene lugar específicamente al inicio del siglo xx, donde se encuentran los estudios biográfico-narrativos; en los años cuarenta este tipo de estudios tuvieron un periodo en el que se redujeron, pero se fueron recuperando hacia los años cincuenta, aumentando progresivamente al final de los años setenta, en campos de

conocimiento como la Antropología, Sociología, Psicología Social y Pedagogía. En estos campos se entiende que el ser humano debe ser el protagonista, frente a las excesivas abstracciones y a la deshumanización del cientificismo positivista.

La biografía-narrativa fue utilizada especialmente en estudios cualitativos que tuvieran como objetivo captar las historias de vida de los sujetos a través de sus biografías, autobiografías, diarios o cualquier otra estrategia que pudiera aportar información más fidedigna de sus experiencias personales. Siguiendo las observaciones de Bolívar et al. (2001), la biografía-narrativa tiene su propio enfoque y se centra en:

[...] una perspectiva interpretativa, o sea, se encuentra dentro de varias ciencias humanas y sociales como: la teoría lingüística y literaria, antropología social y etnografía, sociología, psicología narrativa y filosofía hermenéutica. Todas estas coinciden cuando se interesan por la forma como los seres humanos aportan significado en su mundo mediante el lenguaje. (p. 42)

En Brasil, con la organización de los Congressos Internacionais de Pesquisa (auto)biográfica (CIPA) desde 2004, podemos destacar las producciones científicas de investigadores/as como Maria Helena Menna Abrahão, Elizeu Clementino de Souza, Maria da Conceição Passeggi, Inês de Souza Bragança, que han contribuido con la fundamentación teórico-metodológica de investigación (auto)biográfica, considerando «modos otros» de hacer investigación.

Las apuestas epistemológicas de las investigaciones situadas en el contexto brasileño anuncian el desafío de encontrar otras formas de investigar y de producir conocimiento, en una dimensión (trans)formadora:

Una apuesta de carácter epistemopolítico, que coloca en el centro del proceso la capacidad humana de la reflexividad autobiográfica del sujeto. (Passeggi y Souza, 2016, p. 10)

Estos «modos otros» de hacer investigación contribuyeron con la idea de una formación narrativa en el curso de Licenciatura en Educación Física y me encontré con memoriales acerca de la formación como posibilidades narrativas, autorales

y reflexivas del yo en la construcción de significados del ser docente. La primera apuesta con los memoriales se dio de cara a los diferentes sentidos emergentes, hasta que comprendí que los estudiantes entran a la universidad con experiencias, que, de alguna manera, demarcan una comprensión de lo que es la Educación Física bien como el papel de un/a profesor/a de Educación Física.

Mi experiencia en la enseñanza superior me mostró que los estudiantes llegan con una concepción determinista de que la Educación Física es: salud, deporte, recreación, actividad física, etc. Esa comprensión, a su vez, suele reflejar las experiencias de las personas en las clases de Educación Física en el periodo de enseñanza primaria y media, que, consecuentemente, pasaron a ser una referencia orientadora de sus reflexiones en el proceso de formación profesional. Considero que estas concepciones han de ser objeto de problematización y debate desde el inicio del curso, aportando, así, al proceso de convertirse en (ser) profesor, buscando construir un espacio problematizador sobre el ser profesor en la escuela pública brasileña, más específicamente en la Educación Física.

En el contexto de la asignatura Prácticas de la Enseñanza, adopté los memoriales como un documento de carácter autobiográfico, en el que el narrador recorre su trayectoria vital, el proceso de escolarización desde la educación básica y lo vivido hasta el momento en la universidad, y se configura como una posibilidad de reflexión biográfica (Bragança y Maurício, 2008), en el proceso de formación en Educación Física.

3. Entre memoriales e informes en las Prácticas de la Enseñanza

En el inicio de este texto señalé cómo organizaba la asignatura y referí la necesidad de cambios en esta, hasta llegar al memorial de formación como un posible proceso de reflexión de una pedagogía narrativa. Así, ahora paso a describir la experiencia de estos cambios producto de la búsqueda por lograr una formación que se aproxime cada vez más a esta perspectiva.

La asignatura Prácticas de la Enseñanza se produce en los dos últimos años del curso de Licenciatura en Educación Física, tiene

una carga horaria de 160 horas, donde 100 horas de actividades se destinan para los/as estudiantes en formación en las escuelas junto a los/as profesores/as de las escuelas y 60 horas en clase en la universidad. En la dinámica de la clase, los estudiantes se separan en grupos y traen sus narraciones orales del proceso vivido en la práctica escolar. En este diálogo, eligen libremente una situación y narran a toda la clase, reflexionando sobre las situaciones, sin juzgar las actitudes de profesores y/o alumnos. Al final de la clase, escriben individualmente una reflexión y la guardan en el diario. Este movimiento ocurre en cada clase con diferentes grupos, de modo que las reflexiones y experiencias de las diferentes escuelas y profesores/as revelan diferentes narrativas pedagógicas.

Percibí cómo los/las estudiantes comienzan a problematizar los temas considerando los contextos de cada realidad, buscando justificar y comprender los acontecimientos pedagógicos en las diferentes experiencias. Los relatos me han permitido reconocer este espacio como un medio para transformar y no reproducir las formas en que llevamos a cabo la educación, así como desmitificar creencias de sentido común a través de la reflexión crítica en el grupo. De este modo, encuentro que una pedagogía narrativa en la formación del profesorado requiere llevar las experiencias educativas al aula, lo que, de acuerdo con Contreras et al. (2019, p. 58), «son estas narraciones, propias y ajenas, las que nos permiten conectar con las dimensiones subjetivas de quienes las viven y con las circunstancias en que se producen».

Aprendí con este movimiento, durante las clases, que los informes orales compartidos en el aula, la escritura en el diario individual de la asignatura y detenernos a pensar en estas experiencias llevan a tomar conciencia de las diferentes capas que las componen. Aquí, la pedagogía narrativa abre espacio para preguntas y reflexiones sobre la complejidad de una experiencia, involucrando la dimensión existencial de los eventos pedagógicos y las subjetividades de quienes viven dicha experiencia.

En el primer mes de clases, les pido a los alumnos que escriban un memorial centrado en su proceso de escolarización, desde la educación básica hasta la universidad. La idea es que el memorial sea un texto en el que ellos relaten hechos que son y/o fueron significativos en su vida personal y/o como estudiantes,

narrados en primera persona del singular, a partir de sus recuerdos y de las elecciones que hacen, entendiendo que son al mismo tiempo escritores, narradores y personajes de la historia. Así, al narrar su trayectoria educativa, pueden comprender la historicidad de su trayectoria, situándose como sujeto histórico de su tiempo y reflexionando sobre estas experiencias en su proceso de convertirse en profesor.

Cuando entregan sus memoriales, les hago una primera lectura y se las devuelvo con algunas reflexiones para que amplíen los acontecimientos presentados y los ayuden a sumergirse en sus recuerdos, a intentar comprender los significados y el sentido que los llevaron a convertirse en profesores/as, así como a reconocer los diferentes papeles que la educación, y más concretamente la educación física, desempeña en nuestra sociedad. Al final de la asignatura, los estudiantes envían la segunda versión del memorial, lo reorganizan y cambian si así quisieran, entendiendo que nuestras memorias son parciales y están en constantes diálogos con las experiencias.

Al final del curso, pido también un informe que presente al menos dos reflexiones destacadas sobre la experiencia en la asignatura, ya sea en el contexto de la escuela y/o en debates en clase. Los alumnos eligen libremente los temas a tratar en el informe final, en diálogo con los aspectos planteados en el memorial de formación. El diálogo entre el memorial, las descripciones y reflexiones de las prácticas en la escuela tiene como objetivo comprender lo que fue movilizador para los estudiantes durante su proceso de formación.

En el encuentro entre memorial e informe final existe un punto que identifico como intersección narrativa. Descubrí ese movimiento al leer los primeros informes de la asignatura y percibir el proceso de creación, autoría y autonomía de los acontecimientos pedagógicos en contacto con las experiencias, al mismo tiempo que buscaban vincular el acontecimiento que surgía de la propia narrativa dialogada.

La intersección narrativa es el encuentro, a mi entender, de tres dimensiones (memorial, informe y narrativas en las clases) de una pedagogía narrativa en el contexto de esta experiencia narrada. Por otro lado, la intersección nos permite tirar los hilos y desarrollar un pensamiento y un saber narrativo que, según Contreras et al. (2019, p. 58):

[...] no parte, necesariamente, de las vivencias y experiencias con las que llegan al aula (aunque estas han de poder estar presentes). Más bien se trata de cultivar un pensar narrativo que, como pensamiento relacional, posibilita una profundización pedagógica. Co-componer y pensar con las historias propias y ajenas nos evoca la pregunta de cómo nos preparamos para enseñar. Y de cómo nos preparamos para enseñar una pedagogía narrativa. Una preparación que tiene que ver con cómo cultivamos el saber narrativo en el aula universitaria y de qué manera la indagación narrativa es vivida como práctica pedagógica.

La redacción del informe final por parte de los estudiantes ha cambiado significativamente. La densidad reflexiva dio paso a la creación y autoría. Al compartir en el aula un pensamiento abierto sobre la pedagogía, en la redacción del informe, uno de los alumnos relata en su diario:

La práctica en las escuelas mostró que, aunque tengamos una preparación teórica sólida en la universidad la adaptación a la vida cotidiana en la escuela es crucial. No siempre todo va conforme lo planeado, y ese factor, a veces frustrante inicialmente, es una parte inevitable del proceso de aprendizaje y crecimiento profesional. Traer parte de mis memorias para escribir el informe final de la asignatura del tipo de alumno que era y las notas de la dinámica de grupo en el aula, entendí la importancia del diálogo con mis historias de vida. Reconocí que las diferentes realidades existentes de nuestra profesión como profesor de Educación Física pueden traer frustraciones y dudas, más todo eso me hace entender que la docencia no se construye sola. Escuchar cómo otros compañeros trataban a los niños en las escuelas cambió mi forma de pensar y de ver las experiencias, dándome cuenta de que cada clase es una experiencia diferente, cada encuentro era una oportunidad para aprender no solo de los alumnos, también de mis compañeros. Ahora llevo esta experiencia no solo como una forma de enseñar, sino también de valorar y compartir historias que, aunque son únicas, nos dicen muchas cosas. Si antes veía la docencia como un camino recto, hoy sé que está lleno de curvas, situaciones

improvisadas, pero todas hacen parte del mismo viaje. Y es con ese equipaje, ligero y pesado al mismo tiempo, que sigo ansioso por lo que viene. Y aunque no sé qué otras preguntas pueden surgir, cierro este informe preguntándome: ¿qué profesor quiero ser con todo lo que he vivido hasta ahora? (Diario de un estudiante)

Si la intención de la pedagogía narrativa es ponernos en relación con lo nuevo, buscando nuevos significados y significantes y no interpretar, representar la realidad o producir conocimiento (Contreras et al., 2019), el contacto con la narrativa descrita anteriormente por parte del alumno me alerta sobre el hecho de que necesito estar atenta y sensible al explorar los componentes culturales, sociales, políticos, institucionales y personales de las historias, para que en este contar y volver a contar historias pueda cambiarlas, reafirmarlas o crear otras nuevas (Clandinin y Connelly, 2000).

Retomar las narrativas de los/las estudiantes, revisando el proceso en las tres dimensiones propuestas en el desarrollo de la asignatura en diálogo con tres actores (profesor/a universitario, profesor/a de la escuela que supervisa las prácticas y los/las estudiantes), me ha permitido indagar en mis prácticas pedagógicas, comprendiendo las debilidades y vacíos en los procesos formativos. También me permite buscar formas pedagógicas de transitarlos sin anular y/o engañarnos sobre la distancia entre la escuela y la universidad.

4. El cierre en abierto de pedagogía narrativa

El ejercicio de escribir este texto con notas sistematizadas sobre el proceso de formación que intento desarrollar, anclado en la pedagogía narrativa, me invita a reflexionar y confirmar que no hace parte de la dinámica de una perspectiva metodológica para organizar las clases. Fue al desarrollar pautas de investigación utilizando la pedagogía narrativa como principio epistemológico que descubrí formas de organizar el tema de las prácticas pedagógicas con una postura política en el proceso de formación docente. En este sentido, sigo aprendiendo a través del desarrollo de la investigación en las aulas que:

[...] pensar y pensarnos en relación con la experiencia de la escuela y a nuestro modo de estar en ella tiene que ver con reconocer la temporalidad continua de la experiencia, así como la recursividad entre el vivir, contar, recontar y revivir. (Clandinin y Huber, 2010, citado en Molina-Galvañ et al., 2020, p. 216)

Mi tarea como profesora es centrarme en las preguntas, incomodidades, certezas e incertidumbres que experimentan los/las estudiantes en el contexto de la asignatura cuando se enfrentan a la realidad escolar. Así, vivir el pasado, el presente y el futuro en esta tríada de memorial, informe y experiencia escolar, revisitando estos momentos en un proceso de intersección, solo tiene sentido si se trata de excavar colectivamente estos espacios en el ejercicio de la pedagogía narrativa.

5. Referencias

- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla.
- Bragança, I. F. de S. y Maurício, L. V. (2008). Histórias de vida e práticas de formação. En: M. da C. Passeggi y E. C. de Souza (orgs.). (*Auto*) *biografia: Formação, territórios e saberes* (pp. 253-271). Paulus.
- Contreras, J., Quiles, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0, 58-75. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- Molina-Galvañ, M. D., Quiles-Fernández, E. y Garzón-Poyatos, A. (2020). Entre la escuela y la universidad: la indagación narrativa como pasaje formativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.1), 213-226. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i1.75726>
- Passeggi, M. C. y Souza, E. C. (2017). O movimento (auto)biográfico no Brasil: Esboço de suas configurações no campo educacional. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 6-26. <https://doi.org/10.23935/2016/01032>

Expansiones narrativas desde una experiencia de formación docente federal en entornos virtuales

PAULA DÁVILA

Universidad de Buenos Aires (Argentina)

✉ paulavdavila@gmail.com –  0000-0002-7832-5302

AGUSTINA ARGNANI

Universidad de Buenos Aires (Argentina)

✉ agustina.argnani@gmail.com –  0000-0002-1144-4227

Resumen

En este capítulo presentamos reflexiones que fuimos gestando a propósito del despliegue de un proyecto de formación de docentes en ejercicio que consistió en la producción de relatos pedagógicos. En él, hemos tenido la oportunidad de experimentar el dispositivo de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (DNEP) de una forma diferente de la que había adoptado en otros proyectos a lo largo de los veinticinco años de trabajo de nuestro equipo. Compartimos algunas de las comprensiones que hemos madurado en torno de las expansiones y límites de estas maneras de formación, investigación e intervención en el campo pedagógico.

Palabras clave: formación docente, entornos virtuales, documentación narrativa, investigación pedagógica

1. Apertura

A medida que desplegábamos el proyecto «Documentar las experiencias pedagógicas: narrativas, investigación y formación docente», a partir del dispositivo de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (DNEP), fuimos gestando algunas

interrogaciones. La propuesta fue realizada al abrigo de un acuerdo entre la Confederación de Educadores Argentinos (CEA)¹⁶ y el Programa Nacional de Formación Permanente del Instituto Nacional de Formación Docente (PNFP-INFD)¹⁷ durante los años 2022 y 2023 en Argentina. Las peculiaridades de esta experiencia residen en la multiplicidad de destinatarios y en la masividad de la convocatoria: equipos directivos, supervisores/as y docentes en ejercicio de cualquiera de los niveles del sistema educativo argentino –inicial, primario, secundario y superior no universitario– de todo el país.

La invitación a escala federal y la formación virtual se convirtieron en nuestros principales desafíos. Pero también en una oportunidad para recrear y experimentar metodológicamente, una vez más, con el dispositivo de DNEP en el venimos involucrando gran parte de nuestra actividad como profesoras, investigadoras y extensionistas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Estudiamos las narrativas de experiencias como dispositivo de investigación pedagógica, desarrollo profesional docente e intervención político-educativa a través del despliegue de procesos de creación, publicación y recepción de saberes narrativos sobre la educación (Suárez, Dávila, Argnani y Caressa, 2021). Por esta razón, nos parece interesante, en este trabajo, relatar y problematizar esta «aventura» y seguir escudriñando las potencialidades y límites de estos modos alternativos de investigar, formar y actuar en el campo de la pedagogía.

16. La Confederación de Educadores Argentinos CEA es uno de los cinco sindicatos nacionales de docentes de Argentina. A través de su Escuela de Formación e Investigación Sindical y Docente Julio Godio, se encarga de la formación de sus dirigentes, delegados/as y afiliados/as. Su objetivo principal es brindar herramientas teórico-metodológicas y espacios de trabajo colectivo para el desarrollo profesional de los docentes, fortaleciendo su lugar como actores clave en la construcción de políticas educativas.

17. El Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) es un organismo del Ministerio de Educación de Argentina cuyo objetivo principal es mejorar la calidad de la formación docente inicial y continua, a nivel nacional. El Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) «Nuestra Escuela» es una iniciativa federal que busca brindar formación gratuita, universal y en ejercicio a todos los docentes del país.

2. Momentos y anclajes

2.1. La invitación

Cuando fuimos convocadas por la CEA para llevar adelante este proyecto, en calidad de coordinadoras-investigadoras, lo primero que nos sorprendió gratamente es que uno de los ejes para la presentación de cursos por parte de organizaciones sindicales, entre otros, era el de «investigación educativa». Desde el Estado Nacional se estaba dando reconocimiento a la investigación como dimensión constitutiva de la formación de docentes, que articulaba, así, con una de las políticas de formación que la CEA venía poniendo en acción desde su refundación en el año 2004. Lo interesante es que, desde su posicionamiento político pedagógico, la CEA no buscaba formar a los docentes en el lenguaje y los cánones formalizados de la investigación educativa convencional. Por el contrario, partió de considerar al dispositivo de la DNEP como la forma más apropiada para dar cuenta de las dimensiones subjetivas, interactivas y micropolíticas de la cotidianidad de los procesos educativos, en la voz y la palabra protagónica de los docentes en clave federal. La construcción de relatos de experiencia, pensada como dispositivo de formación, alienta la reflexión sobre las convicciones, anhelos y decisiones de docentes, siempre que se promueva la toma de la palabra, la deliberación y la (re)significación colectiva de lo narrado.

Este proyecto quiso ofrecer herramientas para documentar narrativamente las prácticas pedagógicas en situaciones concretas, geográficamente situadas, de distintos rincones de nuestro país.

Desde esta habilitación, tuvimos claro que intentaríamos traccionar a los participantes hacia otra posición distinta de la habitual: la de sujetos medulares de la producción pedagógica y como autores protagonistas en la tarea de contar sus experiencias. En cuanto que coordinadoras-investigadoras, era vital «ponernos en juego» desde una posición peculiar y transmutar ese lugar de «expertos» en el que se nos acostumbra a ubicar (y muchas veces nos colocamos) y tender hacia otra que implicara cierta horizontalidad con los docentes narradores, en el marco de una relación de cooperación y coparticipación.

2.2. El itinerario

Reconstruir qué sucedió durante el itinerario de DNEP desplegado nos permite dar cuenta de aprendizajes e interrogantes para seguir pensando la formación de docentes y desplegar miradas y propuestas de acción para el debate colectivo en torno de ella.

Dada la novedad que significaba una propuesta sostenida mayoritariamente en el trabajo autónomo de los cursantes (en tiempos y espacios de trabajo principalmente dispuestos por cada participante, dinámica propia de la modalidad a distancia), procuramos ofrecer un acercamiento a los *momentos* del dispositivo de DNEP e impulsar la activa participación de los docentes mediante la exploración de prácticas de escritura.

La reconstrucción narrativa de las experiencias pedagógicas protagonizadas por los docentes no se organizó en talleres de trabajo cara a cara, tal como veníamos realizando en proyectos precedentes. Por ello, dispusimos el trayecto de formación mediante Módulos de trabajo. Cada uno se compuso de clases asincrónicas; propuestas de lectura (relatos publicados, artículos, literatura, imágenes, audiovisuales, entre otros); ejercicios de escritura y espacios de conversación y debate. De este modo, combinamos instancias de trabajo individual (producción y lecturas de relatos pedagógicos en proceso, comentarios, problematizaciones y tematizaciones en torno de ellos) y colectivas de intercambio, virtuales y asincrónicas. Asimismo, tuvieron lugar una serie de encuentros sincrónicos virtuales, destinados a tematizar los relatos, aportar orientaciones sobre comentarios de edición pedagógica y conversar en torno de las experiencias de escritura de los participantes.

En el Módulo 1 presentamos los aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos de la DNEP y de los distintos momentos que conformarían el itinerario de trabajo, a modo de encuadre del Curso. También aportes en torno de los sentidos que asume la indagación narrativa para la formación de docentes. La invitación a escribir estuvo presente desde el comienzo. La primera, mediante un foro de presentación en el cual invitamos a compartir una foto del lugar geográfico y escolar que habitaban. Se orientó, así, a consolidar una pequeña comunidad virtual de docentes narradores ubicados en diversos puntos del país. ¿Qué los convocaba a participar de este trayecto formativo?

Seguidamente, la propuesta fue desarrollar un ejercicio de escritura de relatos autobiográficos que contara «cómo llegaron hasta aquí». Estos textos buscaban ser más personales y dar cuenta de la diversidad de trayectos profesionales, contextos, vivencias y sentires que se disparan en los espacios de formación. Nuestra intención era que comenzaran a posicionarse desde la propia voz y «alejarse» del lenguaje técnico, burocrático e impersonal que con frecuencia circula en el sistema educativo. Estos textos fueron leídos y comentados por las docentes-tutoras, quienes moderaron y animaron la participación, desde el desafío que comportaba que esta lectura y comentarios no pudieran hacerse cara a cara, sino escriturados en la plataforma virtual.

En el Módulo 2 los participantes se adentraron al proceso de construcción de una posición de narradores y se abocaron a la identificación de experiencias que pudieran ser documentadas. Para ello, les solicitamos que visualicen tres experiencias distintas, las describieran en un breve párrafo y que lo publicaran en un foro para que, luego, fuera comentado por los otros. Impulsamos a que hicieran algunas preguntas que ayuden a su colega a seguir pensando en el sentido pedagógico de su experiencia para poder expandirlo a la hora de su primera puesta en texto.

Para acompañar esta instancia, ofrecimos estrategias para diseñar un plan provisorio de escritura que les permitiera seguir afinando la selección de temas y asuntos a interrogar mediante la DNEP. A partir de este ejercicio, los docentes avanzaron hacia la Versión 1 del relato de experiencia.

Los aportes teórico-metodológicos del Módulo 3 estuvieron orientados a la construcción de la posición de docente lector y comentador: ¿qué supone y qué requiere leer, conversar, pensar y comentar –editar pedagógicamente– los relatos en colectivo? Se abordaron las implicancias de la elaboración de comentarios pedagógicos y de los procesos de reescritura como instancias formativas de reflexión. Presentamos una breve introducción sobre el «ejercicio de comentar» y sus transformaciones y matices a medida que los trayectos de escrituras seguían en curso.

En ocasión del cuarto Módulo, nos centramos en la *tematización y problematización pedagógica* de relatos de experiencia:¹⁸ lejos

18. Estos desarrollos se desprenden de una experiencia previa de experimentación con el dispositivo: el «laboratorio» de tematizaciones pedagógicas (Dávila y Argñani, 2021).

de pretender explicar, modelizar o ejemplificar lo que debería acontecer en las prácticas pedagógicas, se analizaron las ideas, las perspectivas, los sentidos que trae el relato y las hipótesis interpretativas construidas por cada participante, que se ponen a jugar con las de sus colegas para ser reelaboradas a partir del intercambio. Las tematizaciones que construimos junto a las docentes-tutoras en torno de las versiones iniciales de los relatos se pusieron a discusión en los encuentros sincrónicos con los participantes y acompañaron la escritura de la versión 2.

Anticipando los últimos pasos por el dispositivo, el Módulo 5 se centró en el momento de publicación y circulación de los relatos pedagógicos, en los compromisos, recaudos y reposicionamientos involucrados; en tanto que es allí cuando los docentes son reconocidos como autores de los documentos narrativos públicos. En este tramo, los docentes trabajaron de forma individual sobre el propio relato, en la aplicación de un *protocolo de orientación para la edición pedagógica de relatos*. Luego, se desarrolló una instancia colaborativa en el cual realizamos comentarios y sugerencias a partir del trabajo con dicho protocolo, con vistas a la escritura de la versión preliminar de los relatos.

En el marco del Módulo 6 los esfuerzos estuvieron dirigidos a avanzar hacia la versión final de los relatos. Otra serie de ejercicios apuntaron a la construcción de un metarrelato, esto es, a *escribir sobre la experiencia de escribir una experiencia pedagógica*; a explorar cómo el proceso de DNEP iba siendo potencialmente formativo y fortalecedor de sus prácticas pedagógicas en el sentido de documentar en forma de relato la propia práctica implica indagarla cualitativamente y resignificarla.

2.3. La experimentación

Desde las primeras conversaciones con la CEA entendimos que coordinar un itinerario de DNEP de forma mayoritariamente asincrónica nos planteaba como desafío darle lugar a uno de sus propósitos centrales: conformar un colectivo de docentes narradores. Si bien en todos los proyectos entramar lazos de coparticipación es en sí un reto, aquí se añadía que, con escasos encuentros cara a cara, resultaría más difícil mantener el compromiso y la motivación de los participantes. Nuestra preocupación se asentaba en la preponderancia que asume la dimensión colectiva en

los itinerarios de DNEP: ¿cómo analizar, explorar y constituir prácticas pertinentes de coordinación en un contexto de formación de carácter masivo, alineadas con los recaudos metodológicos de la DNEP?

Nuestra posición como investigadoras-coordinadoras se vio conmovida. Decidimos inaugurar la figura *docente-tutora*, como «puente» entre la coordinación de colectivos docentes y la convencional tutoría virtual de los cursos a distancia. Esta posición fue dotada de sentidos sobre los que fuimos reflexionando y experimentando en el transcurso mismo del proyecto.

Las docentes-tutoras del curso condujeron, a través de comunicaciones escritas periódicas, las actividades de lectura y escritura y orientaron con sus comentarios y sugerencias a los docentes en los momentos clave del proceso.¹⁹ Frente a un colectivo docente difuso, con entradas y salidas imprevisibles, con momentos de contacto estrecho y con tramos sosegados, el acompañamiento a los participantes fue «a medida». Esto dislocó los modos que venía asumiendo la coordinación de colectivos. En los aspectos organizativos (fechas de entrega de los relatos escritos, recepción de los comentarios, plazos de participación en los foros de reflexión e intercambio), tanto como las intervenciones en calidad de editoras pedagógicas –orientadas hacia la habilitación de la escritura y la reflexión–, el trabajo de tutoría se vio fuertemente atravesado por la construcción de vínculos de «uno a uno» por sobre la preponderancia que en otros proyectos había tenido el acompañamiento grupal.

Las actividades que resultaban «naturales» en otros proyectos, como la lectura y comentario de las sucesivas versiones de textos de colegas, en este caso se enfrentaron a una limitación: la colaboración asincrónica requiere habilidades de autogestión, comunicación efectiva, conectividad permanente. Advertimos, ya en los primeros foros, que algunos participantes experimentaban dificultades o bien no resultaba convocante ofrecer retroalimentación o debatir con colegas mediante los textos publicados. La interacción inmediata que se logra en la conversación pedagógica

19. Las docentes-tutoras oficiaron de editor pedagógico: antes que la corrección del texto, sus intervenciones se acercaron a sugerir, preguntar y revisar los sentidos pedagógicos puestos en juego en la experiencia. Sobre la edición pedagógica y la posición de docente comentador, véase Suárez, Dávila, Argñani y Caressa (2021).

cara a cara en torno a los textos, en el entorno cuidado del taller presencial, aquí se presentaba, más bien, como una especie de intercambio epistolar, con tiempos de espera entre la escritura y la recepción, silencios que hacían dudar y ponían en tensión el acuerdo implícito de reciprocidad, y la exigencia de un tono más cuidado y reflexivo. Leíamos en esta situación las limitaciones para la creación de relaciones de confianza: debíamos resignar la espontaneidad y empatía que se logra en persona, que colabora con la conformación del colectivo y, por supuesto, en la edición de los relatos.

Ahora bien, ¿cómo promovimos el trabajo en red y la construcción colectiva del conocimiento pedagógico en la modalidad virtual, para que la noción de lo colectivo pudiera tomar lugar?

Por un lado, la figura de docente-tutora asumió un papel fundamental en la actualización de la convocatoria, a los fines no tanto de conformación de un colectivo –tenido como una forma de organización sostenida por lazos horizontales entre los integrantes– como, más bien, como un espacio en el cual los participantes se sintieran convocados, interpelados, a gusto, y pudieran vivenciar la experiencia de ser un nodo de una vasta comunidad de prácticas y discursos: una red federal de 500 docentes narradores sindicalizados.

Por otro, apostamos a trabajar con la idea de un colectivo de docentes-destinatarios de los textos. La CEA cuenta con una serie de publicaciones de narrativas pedagógicas de docentes, circuitos y eventos (congresos, jornadas, ateneos) en los cuales los relatos son dispuestos para el debate público y para convertirlos en materia fértil para la investigación, la toma de decisiones y la producción de propuestas desde la organización sindical. Dicho horizonte de publicación y de inscripción de los relatos nos animó a congregar y convocar a los docentes y sus textos.²⁰

20. Otra de las experimentaciones metodológicas con el dispositivo tuvo que ver con el momento de publicación. Dados los plazos acotados que requería la programación del curso, decidimos que el colectivo docente no se viera involucrado directamente en la construcción y discusión de los criterios de publicación de los relatos. Estas definiciones las trabajamos, actualmente, en el Proyecto de Investigación UBACyT de forma coparticipada con la CEA.

3. Expansiones

La reconstrucción de este proceso nos ha permitido, a partir de los aprendizajes e insumos recogidos, seguir pensando la pedagogía narrativa de la formación docente y desplegar miradas, preocupaciones y propuestas de acción para el debate colectivo. Para nosotras, las aportaciones de la DNEP a los campos de la investigación y de la formación tiene que ver con el intento de profundizar los alcances del giro narrativo y autobiográfico en educación (Suárez, Dávila, Argnani y Caressa, 2021).

Decidir poner en marcha el dispositivo de DNEP en este proyecto fue para nosotras un periplo de experimentación metodológica, que tuvo la intención de tensionarlo y recrearlo a partir de ensayar, incorporar o suspender distintas estrategias. Y que nos llevó a empujar sus fronteras y divisar expansiones desde una experiencia de formación docente federal en entornos virtuales.

Al dar a conocer y convidar este dispositivo, buscamos tornar pública la diversidad y multiplicidad de saberes que construyen los docentes en las distintas geografías de nuestro país. Potenciar los efectos rizomáticos de las narrativas en el territorio y alojar el debate sobre las formas y sentidos de lo colectivo han motivado, en definitiva, esta aventura.

4. Referencias

- Argnani, A. y Dávila, P. (2021). Problematicación y conceptualización de las prácticas educativas desde los relatos de experiencias docentes. Un laboratorio para la exploración y la tematización pedagógicas. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 1(1), 123-138. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/4694>
- Suárez, D. H., Dávila, P., Argnani, A. y Caressa, Y. (2021). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Colección *Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación*, 6, noviembre de 2021.

Respirar y sacar la voz: indagación narrativa en torno a una defensa de tesis

ILICH SILVA-PEÑA

Universidad de Los Lagos (Chile) / Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil)

✉ ilich.silva@ulagos.cl –  [0000-0001-9118-3989](https://orcid.org/0000-0001-9118-3989)

DANIELA DÍAZ-NÚÑEZ

Investigadora independiente

✉ ddiaznunez1@gmail.com –  [0009-0002-5866-7513](https://orcid.org/0009-0002-5866-7513)

CARLA GUÍÑEZ-GUTIÉRREZ

Universidad Católica Silva Henríquez (Chile)

✉ cguinez@ucsh.cl –  [0000-0001-9691-6467](https://orcid.org/0000-0001-9691-6467)

Resumen

El texto relata la historia de una tesista de posgrado que realizó una indagación narrativa. El relato, contado de forma colectiva por sus protagonistas, da cuenta de una serie de dificultades en torno a una defensa de tesis. Daniela perdió la voz antes de dar su examen. Fue un momento tenso, el efecto de un largo camino de dificultades. Las barreras construidas se centraron en la metodología. Además, estuvieron teñidas de una serie de otros elementos: la cultura tradicional de la universidad, la envidia, la mirada patriarcal, entre otros. El trabajo culmina con los aprendizajes para futuros procesos de tesis de posgrado y también algunas preguntas para continuar reflexionando.

Palabras clave: indagación narrativa, tesis de posgrado, formación en investigación, cultura académica

1. Introducción

Sin pena ni gloria
Escribiré esta historia
El tema no es caerse,
levantarse es la victoria
Sacar la voz.

ANA TIJOUX (2011)

Daniela le dice a Ilich, quien fuera su profesor guía de tesis: «¿Te acuerdas de aquel día que perdí la voz?». Ilich responde que fueron tiempos muy estresantes, que no recuerda bien ese momento exacto. Juntos, comenzaron a reconstruir la historia, diez años después. Escribir, reescribir, revivir la historia de una tesis chilena de posgrado en educación, haciendo indagación narrativa en un contexto adverso, permite mirar ese pasado y proyectarlo al futuro (Huber et al., 2014; Silva-Peña, 2018). Tal vez también signifique un aprendizaje para una comunidad narrativa más amplia, en nuevos contextos. Revisar en conjunto esta historia era una deuda pendiente para quienes escribimos este texto. El profesor guía, la protagonista y una de sus compañeras, revivimos aquellos días.

2. Daniela perdió... la voz

Quedaban unas horas para el examen de tesis. Daniela no tenía voz, estaba muda. Era el efecto de un largo periodo de resistencia, de trabajo contra la corriente. El día anterior al examen de tesis, Daniela había perdido... la voz.

En el contexto de la preparación para lo que tradicionalmente se llama «defensa» de tesis, la pérdida de la voz era un símbolo. Era la derrota hecha cuerpo y, al parecer, esa voz no estaría presente. Aquello, que debía ser un hermoso cierre de ciclo, terminó convirtiéndose en una experiencia amarga, cargada de tensión y, en especial, una profunda decepción del sistema académico que muchas veces contradice los principios pedagógicos que dice promover.

Daniela escribió una tesis sobre la escolarización en Educación Parvularia (Díaz, 2016), con el objetivo de comprender más

sobre esa imposición de estructuras rígidas a niños y niñas que están descubriendo el mundo. Este proceso contempló aprender una metodología que era poco conocida en esos momentos. La indagación narrativa se escapaba de los paradigmas hegemónicos. Para ella, tiene más sentido esta perspectiva que avanza hacia la comprensión de las experiencias a partir de las historias que contamos (Clandinin, 2013; Clandinin y Connelly, 2000). Pero esa elección, lejos de ser celebrada como innovación, fue vista con recelo. Daniela recuerda:

Desde el inicio, en la universidad, quienes debían evaluar el texto mostraron su oposición. Rechazaron el trabajo en primera instancia, cuestionaron la validez de la metodología aludiendo, sobre todo, a que el estudio de un caso no era relevante para lograr generalidades y es que eso era lo que menos buscábamos.

En este espacio formativo y en un gesto que aún me cuesta digerir, dudaron incluso de nuestra honestidad académica, de nuestras intenciones. Todo esto, en un contexto de conflicto con Ilich, nuestro profesor guía, lo que dejó al descubierto no solo una disputa de ideas, sino una lucha de poder encubierta. Una visión positivista y rígida de investigación que se negaba a dialogar con enfoques más flexibles, sensibles y situados.

En ese mismo recuerdo, Ilich rememora cuáles fueron las objeciones que se argumentaron formalmente para reprobar la tesis: «La tesis no tiene hipótesis»; «en vez de fundamentos, habla de justificaciones (personal, práctica y social)», «¿dónde están las evidencias?», «¿cómo sé que las historias no las están inventando?», «encantador lo que hicieron, pero un caso no es relevante». Aunque desde la Dirección de magíster se pretendía generar una sensación de absoluta formalidad, todas las acciones desplegadas se movieron en el plano de lo informal y sin un respaldo escrito (correos, notificaciones o actas). Intentábamos explicar la indagación narrativa. Con todo, resultaba infructuoso. Sentimos que no había apertura a lo que intentábamos hacer. En algún momento, de forma colectiva apelamos a una salida más práctica: «Ajustar nuestras tesis y acercarlas a sus paradigmas».

El recuerdo viene con tensión, porque fue un proceso difícil. Un entorno en que la micropolítica interna, es decir, esa red de relaciones de poder (Silva-Peña et al., 2019), estaba dominada por una idea obtusa de lo que era investigación. Al parecer, no había cabida para esta propuesta. Pero, además, existe la convicción de que había una suerte de «ajuste de cuentas» con el profesor guía. Debido a la convicción de hacer una academia más cercana, empática y generosa.

Daniela recuerda:

El día antes del examen me quebré; sucumbí a la presión y perdí mi voz. No era una simple afonía, sino, más bien, una desconexión simbólica entre mi voluntad y mi cuerpo. La voz, que tantas veces había sido mi instrumento de resistencia y afirmación, me abandonó. Y en su lugar solo quedó el silencio y algunos sonidos vagos.

Me sentí perdida. Vacía. Pero también, y esto me cuesta admitirlo, aliviada. Como si, al desaparecer mi voz, emergiera una posibilidad de rendición. Por un instante, no era mi responsabilidad y era muy probable que no pudiera dar ese examen.

Con tristeza y, sobre todo, decepción, me comuniqué con mi profesor guía. No era solo un docente; era alguien que había estado ahí, hombro con hombro, en esa larga travesía. Quien me sostuvo en los momentos de mayor caos... un formador de formadores.

Como pude, conté lo que pasaba. Mi voz rota. Mi corazón desbordado. No dudó ni un segundo. Me propuso vernos, pero no en el ámbito académico. Nada de salas, nada de apuntes ni repasos. Nos encontramos en un bar, y yo, aún sin voz, apenas podía expresarme. Sin embargo, él supo leer el lenguaje de mi silencio. Me ofreció algo más profundo que respuestas, me ofreció presencia.

Quienes escribimos este trabajo nos enfocamos en la voz de Daniela y su experiencia narrada; a la vez, recordamos juntos aquellos arduos días. Cuatro estudiantes de magíster, temas dis-

tintos de investigación, con un tronco común: la indagación narrativa. Tres de ellas mujeres, un hombre. Solo reprobaron a las mujeres. Reuniones sin respuestas claras, una burocracia sofocante, silencios incómodos y decisiones tomadas entre pasillos. Daniela comparte:

¿Éramos estudiantes queriendo terminar un proceso?
¿Éramos personas queriendo desentramar historias? ¿Éramos mujeres queriendo contar, de alguna forma, nuestra propia historia? Sentí cómo nuestro trabajo, fruto de meses de dedicación, era desechado sin miramientos. Y con él, nuestra voz. Porque eso es, al final, lo que ofrece la indagación narrativa: la posibilidad de narrarnos, de reconocernos en lo que vivimos, hacemos y pensamos.

El día del examen llegó. Llovía intensamente, como si el clima se sumara al dramatismo del momento. Había una cierta desorientación. Nadie sabía con certeza en qué sala sería, ni cómo debíamos proceder. Daniela sentía que se había preparado. Tantos embates la habían endurecido. Solo quedaba esperar. Y esperar. Y seguir esperando.

Hasta que, casi como en un acto clandestino, se informó el lugar. A la sala llegaron los profesores informantes, algunos amigos, la familia y el profesor guía. La atmósfera era fatal. No parecía una instancia académica, sino una contienda desigual. Desde la trinchera docente, la disposición era clara: hacer de esa experiencia algo complejo y desagradable que duró más de hora y media.

Tuve quince minutos para defender mi trabajo. Quince. Breve, intenso y con la certeza de que, más allá del resultado, lo que estaba en juego no era solo una tesis, sino una manera de ver y habitar el mundo académico. Luego, al comenzar la extensa ronda de preguntas pude reafirmar rápidamente que todo lo expuesto desde el trabajo no era lo más relevante, sino que establecer una lucha, valorando ciertos conceptos de investigación y evaluativos por sobre la indagación narrativa.

Esto iba más allá; era una demostración política sobre cómo la investigación debía hacer prevalecer lo que ya estaba dicho, sin dar espacio a la innovación y menos impulsar el concepto de *investigación* en posgrado como una forma de crear conocimiento.

El ambiente era bélico. Con un sesgo patriarcal, desde el director del magíster hasta algunos informantes, se hablaba despectivamente de «las tesoristas de Ilich». La metodología era una excusa de algo más. Estaba el rechazo a construir una universidad en diálogo, sensible, cercana y sin caretas.

3. La voz de resistencia

A partir de la invitación a escribir este capítulo, Daniela señala:

La resistencia se transformó en estrategia; si bien estábamos abriendo caminos, debíamos cuidarnos. Preparamos cuidadosamente el examen, su contenido, la forma que adoptaría el relato, pero, sobre todo, el discurso. Preparado para no dejar espacios en blanco y defender, sí, defender la experiencia.

La resistencia se transformó en hechos concretos para asegurar la victoria. Ya no era solo un proceso académico, era un proceso vital, en el que estaba comprometida nuestra historia.

Una década después, Ilich inauguraba un seminario de metodologías narrativas. Ahí estaba, en el mismo lugar donde Daniela defendió sus convicciones. Ahora, en ese espacio, había decenas de investigadores/as que trabajan con diversas metodologías dentro del amplio «desfile narrativo» (Clandinin, 2013), o como nos gusta decir a nosotras, «la familia narrativa». En la mesa, tres invitadas internacionales, mientras Ilich recordaba en pocos minutos el trayecto que habían recorrido, sonrió a Carla. Quien fuera una de «sus tesoristas» estaba ahora como académica dentro del público. Comprendía de lo que hablaba.

Ese día, aquel salón fue habitado por un grupo de investigadores e investigadoras que no imaginaban todo el periplo que pasamos en esa misma institución académica. Al mismo tiempo,

pensamos que tal vez hay otras dificultades por las cuales pasaron o están pasando otras «parientes en la narrativa». En ese mismo salón estuvieron Ilich y Daniela frente a esa comisión de hombres que cuestionaron la metodología, haciéndola un asunto personal. ¿Cuánta intolerancia cabe en un espacio educativo tan importante como aquel que forma docentes? Ahora, sentimos alivio. Ese mismo lugar sirve como un espacio académico para compartir sobre narrativas y formación.

Ilich recuerda el examen. «Yo, sentado junto a esos tres hombres que, con un lenguaje tradicional, terminaron por aprobar una tesis a la que tuvimos que hacerle algunos retoques, algunas pinceladas para que no fuese tan narrativa», dice.

Que ese encuentro narrativo fuera en el mismo salón en el cual Daniela aprobó la tesis que daban por muerta, provocó en Ilich revivir las complicaciones, en ese contexto, de ser un profesor guía. Sabía que el rechazo en parte se debió, solo una parte a lo metodológico. A través de las estudiantes estaban cobrando algo. Ahora, de cara a ese grupo de académicos y académicas con ganas de profundizar más sobre metodologías narrativas, siente que valió la pena. Abrimos un camino. Salimos con heridas, pero lo logramos. Al escribir juntos en este capítulo reflexionamos y coincidimos que: El proceso de elaboración de tesis y el examen final deberían ser un espacio de cuidado. La formación de quienes forman debe ser cuidada, para cuidar a otros y otras. Y Daniela nos dice:

Hoy, con distancia, sigo creyendo en la oportunidad que me entregó la indagación narrativa, en la potencia que tiene en la formación. Sigo pensando que los sistemas de formación merecen ser revisados y que nuestras historias, aunque incómodas para algunos, tienen un valor incalculable y pueden ayudar a otros a ver y a significar su propia historia.

Este proceso me marcó, sí. Pero también me enseñó que a veces, incluso en medio del caos, se puede encontrar una voz. La propia. Y que defenderla, a pesar de todo, es un acto de dignidad.

Daniela experimentó en carne propia la escolarización que había puesto en cuestión en su tesis. Era defender la tesis con

todo, la presentación, el cuerpo, su voz. Frente a ese sistema que muchas veces disocia la enseñanza del verdadero aprendizaje. El proceso educativo en ese posgrado continuaba en la reproducción, sin entender que la transformación está en nosotras mismas.

Hoy, cuando escribimos este texto, logramos evidenciar que había mucho por despejar. Muchas barreras que sortear. En este proceso de investigación, escritura y defensa de tesis, no hubo solo un ataque a la metodología. Había también una posición frente a una forma de hacer universidad. A quienes dirigían en ese momento les incomodaban las relaciones horizontales tejidas en ese grupo. Parecía molestarles que hubiese mujeres que se alzaban con ideas transformadoras. Había una necesidad, por parte de las autoridades del magíster, de ejercer el poder para mantener una forma de hacer universidad, tradicional, forzando que el producto resultante se dibujara dentro de márgenes para ellos conocidos y validados.

Ilich hoy se pregunta sobre el riesgo que corrieron esas estudiantes. Y la respuesta de ellas, ahora posgraduadas, es la misma que en aquel momento: «Como adultas asumimos ese riesgo». Y este texto es la muestra de una relación que se ha mantenido en el tiempo.

Acercándonos al final de esta reflexión, nos preguntamos: ¿qué diríamos a quienes pueden hoy pasar por algo similar? Pensamos que, frente a situaciones de este tipo, se hace necesario identificar cuáles son los espacios posibles de abrir y si estamos dispuestos a enfrentarnos a esa apertura. Es importante mantener las expectativas claras sobre lo que es posible y lo que no. Constituir junto al profesor guía un equipo para recorrer este camino narrativo y buscar aliados/as es crucial. Pero no se trata solo de la preparación teórica y metodológica. Se necesita preparación para el riesgo emocional que implica ese espacio de defensa. Para aquello, es esencial formar comunidad, por pequeña que sea. Esto no habría sido posible si no hubiésemos estado agrupados para enfrentarnos colectivamente ese escenario.

Sin duda, necesitamos reflexionar más sobre este camino. Sobre cómo se construyen posibilidades en un proceso de tesis, cómo se vive la indagación narrativa, cómo se aprende a conec-

tar, cómo aprendemos a acoger la vulnerabilidad. Sin embargo, también necesitamos cuestionar los caminos que se construyen en el posgrado para el proceso de formación. ¿Es necesario provocar estrés y sufrimiento en los estudiantes? ¿Es necesario mantener la tradicional relación jerárquica de poder? ¿No será momento de comenzar a comprender la tesis y su defensa como un proceso pedagógico-educativo y no como un rito militar? Tal vez, un signo de esta comprensión a la que convocamos sería modificar el lenguaje, dejar de hablar de una «defensa de tesis» y avanzar hacia la noción del acompañamiento en ese periodo decisivo de formación.

Recordamos juntos ese día en que Daniela perdió la voz. Al mismo tiempo, recordamos juntos cómo ella se detuvo un momento, respiró y sacó la voz. Sacó la voz no solo por ella, sino por todas quienes estuvimos envueltas en ese proceso. Así, hoy, cuando escribimos esta historia de resistencia, podemos decir con orgullo que logramos avanzar. El camino, a veces, se pone difícil, pero es posible llegar a la meta. Y ahora, cada vez que estemos en un momento complicado, podremos recordar a Daniela y las palabras de Tijoux (2011) que nos representan: «Liberarse de todo el pudor. Tomar de las riendas, no rendirse al opresor. Caminar erguido, sin temor. Respirar y sacar la voz».

4. Referencias

- Clandinin, J. (2013). *Engaging in narrative inquiry* (CA). Left Coast Press.
- Clandinin, J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Díaz, D. (2016). *Prácticas evaluativas en la escolarización temprana: Comprensiones desde una indagación narrativa*. Universidad Católica Silva Henríquez.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M. y Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación*, 7, 33-74. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/981
- Silva-Peña, I. (2018). Uso de la Indagación narrativa autobiográfica Descripción de una experiencia en formación inicial docente. En: L. Reyes y R. Aravena (eds.). *Docencia Universitaria. Reflexión desde la Práctica* (pp. 39-50). Universidad Católica Silva Henríquez.

Silva-Peña, I., Kelchtermans, G., Valenzuela, J., Precht, A., Muñoz, C. y González-García, G. (2019). Alfabetización micropolítica: Un desafío para la formación inicial docente. *Educação & Sociedade*, 40(e0190331), 89. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019190331>

Tijoux, A. (2011). Sacar la voz. En: *La Bala*. Oveja Negra.

Proceso de revisión de pares ciegos

La calidad académica de los capítulos incluidos se garantizó a través de la implementación de un proceso de revisión por pares ciegos, que empleó una metodología estricta para esta publicación. El procedimiento se llevó a cabo en siete fases sucesivas que garantizaban una valoración exhaustiva e imparcial de cada manuscrito.

Al principio, el equipo de coordinación llevó a cabo una primera aceptación de los capítulos obtenidos, analizando su relevancia temática, la satisfacción de las exigencias formales y la coherencia con las metas de la publicación. Los manuscritos que pasaron la evaluación inicial fueron escogidos para seguir con el proceso de revisión por parte de dos evaluadores pares ciegos expertos en los temas pertinentes.

La selección de revisores tuvo en cuenta su experiencia académica y su trayectoria en el campo específico, así como la inexistencia de conflictos de interés. Cada revisor analizó los manuscritos de forma anónima y autónoma, de acuerdo con una norma estandarizada que incluía criterios como la pertinencia del contenido, la originalidad, la claridad expositiva, el rigor en términos metodológicos y la calidad académica.

Los revisores emitieron dictámenes de aceptación sin cambios, con cambios menores o mayores, o rechazo. Estos dictámenes iban acompañados de observaciones específicas y detalladas, así como propuestas concretas para mejorar los manuscritos. Los capítulos a los que se les dio una opinión positiva fueron devueltos a sus autores, incluyendo las observaciones de los evaluadores.

Los autores incluyeron los cambios requeridos y mejoraron sus capítulos de acuerdo con las sugerencias recibidas, y después enviaron las versiones finales al equipo de coordinación. Este equipo examinó la conveniencia y correcta inclusión de las modificaciones propuestas por los revisores pares y la coordinación editorial.

El equipo de coordinación, después de corroborar que se cumplían las observaciones y de valorar la calidad final de cada manuscrito, emitió el dictamen definitivo para aceptar e incluir los capítulos en el libro.

Se incluye como apéndice a este documento la lista entera de revisores que formaron parte del proceso, reconociendo públicamente su importante colaboración profesional en el análisis minucioso y constructivo de los contenidos académicos que componen esta obra colectiva.

Listado de revisores

- Clara Arbiol González, Universidad de Valencia (España)
- Claudia Araya Castillo, Universidad de Chile (Chile)
- Karina Bravo Zumba, Universidad Técnica Particular de Loja-Ecuador (Ecuador)
- Valeska Cabrera Cuadros, Universidad Autónoma de Barcelona (España)
- Pedro Alves Castro, Universidad Federal Fluminense (Brasil)
- Carolina Luiza de Castro da Silva, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Brasil)
- Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío (Chile)
- Celia Maria Fernandes, Nunes Universidade Federal de Ouro Preto (Brasil)
- Carolina Aparicio Molina, Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)
- Gustavo Adolfo González García, Universidad Católica Silva Henríquez (Chile)
- Pilar Guzmán Córdoba, Universidad Central (Chile)
- Berta Lucila Henao Sierra, Universidad de Antioquia (Colombia)
- Lorena Alauf González, Universidad de Talca (Chile)
- Maria Mercedes Jiménez Narváez, Universidad de Antioquia (Colombia)
- Yasna Marcela Lepe Saldías, Universidad de Chile (Chile)
- Catalina Montenegro González, Universidad de Los Lagos (Chile)
- Eddy Paz Maldonado, Universidad Nacional Autónoma de Honduras (Honduras)
- Adelson Dias de Oliveira, Universidad Federal do Vale do São Francisco (Brasil)
- Andrés Parada Olivares, Universidad San Sebastián (Chile)
- Jane Adriana V. Pacheco Rios, Universidade do Estado da Bahia (Brasil)
- Isabel Plaza Lizama, Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile)
- Fredy Hernán Prieto Galindo, Universidad la Gran Colombia (Colombia)
- Marisol Ramírez Muga, Universidad de Chile (Chile)
- Pía Ramírez Vásquez, Universidad Nacional Autónoma de México (México)
- Bessie Rojas Rodríguez, Universidad Arturo Prat (Chile)

- Alejandra Sáez Lantaño, Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)
- Alexis Sanhueza Rodríguez, Universidad Católica de Temuco (Chile)
- María Cristina Sarasa, Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina)
- José María Siciliani Barraza, Universidad de La Salle (Colombia)
- Sebastián Adolfo Trueba, Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina)

Índice

Prólogo. Narración, la artesanía educativa del comienzo . .	9
Referencias.	12
1. La pedagogía de la experiencia y el giro narrativo.	
Notas para una introducción	13
1. La apuesta por una pedagogía de la experiencia.	14
2. Asomarse a los talleres.	15
3. Una invitación a narrar las experiencias.	16
4. Referencias.	17
2. «¿Cuánto de otros hay en ti?»: experiencia narrativa para pensar la identidad profesional docente en clave hermenéutica.	19
1. Las preguntas de partida	20
2. Experiencia formativa	21
2.1. Los ejercicios reflexivos.	22
2.2. «¿Cuánto de otros hay en ti?»	24
3. Referencias.	26
3. Las identidades docentes desde un enfoque biográfico-narrativo. Ejercicio investigativo como proyecto de titulación de futuros docentes en la Universidad de Chile	29
1. Antecedentes. ¿Por qué un seminario de título sobre identidades docentes desde un enfoque biográfico narrativo?	30
2. El método o camino de la indagación narrativa.	33
2.1. La escritura narrativa y la recursividad	34
2.2. La dimensión colectiva	34
3. Construyendo identidades desde la experiencia vivida . .	34
3.1. Descubriendo la autoridad en la propia historia. . . .	35
3.2. De la exclusión vivida a la inclusión como razón de ser como docente	36

4. Reflexiones finales.	36
5. Referencias.	37
4. Diarios de clase: pensar la educación desde la experiencia.	39
1. Por qué escribir lo que vivimos.	39
2. La escritura como hilo de pensamiento	41
2.1. Cuando la palabra (escrita) aparece	41
2.2. Dar lugar a la lectura	43
2.3. Pensar desde la relación	44
3. Lo que aprendimos al acompañar la escritura	45
4. Referencias.	47
5. Narrar para <i>ver</i> , narrar para <i>afectar-nos</i>	49
1. «No la ven» y los regímenes de atención predilectos.	50
2. Algunas experiencias en la formación de cientistas de la educación.	52
3. Una historia más (para el «No la ven»)	54
4. Referencias.	57
6. La escucha de la experiencia: el relato como aprendizaje que transforma la formación docente	59
1. Introducción	60
2. El eco de tres experiencias de investigación con relatos docentes	61
2.1. Relatos domesticados: cuando la narrativa limita la subjetividad docente	61
2.2. El relato como formación docente desde el reconocimiento de lo vivido	63
2.3. El relato compartido como tejido formativo: entre escucha, diálogo y saber pedagógico	64
3. Cierre	65
4. Referencias.	66
7. Pedagogear narrando, narrar pedagogeando en la formación docente	69
1. Algunos tanteos iniciales.	69
2. Tres apuntes de la pedagogía narrativa desde la FID.	71
2.1. La pedagogía narrativa <i>es verbo</i>	71
2.2. La pedagogía narrativa <i>se expresa en gerundio</i>	72

2.3. La pedagogía narrativa siempre <i>se hace en relación</i> . . .	74
3. Apuntes inacabados	75
4. Referencias	76
 8. Pedagogía narrativa en la formación docente.	
La escritura y lectura, entre viajes y jardines	79
1. Introducción	80
2. Experiencia formativa	81
2.1 El viaje a la escuela: la escritura	81
2.2. De vuelta a los jardines de la academia: la lectura . .	83
3. Cierre	85
4. Referencias	87
 9. Aprender de la experiencia: relatos sobre lo rico, lo extraño y lo desafiante en la creación de saberes pedagógicos	89
1. Introducción	90
2. Experiencia formativa: el relato de formación	92
3. Lo rico, lo extraño y lo desafiante para crear saberes pedagógicos	93
4. Consideraciones finales	95
5. Referencias	96
 10. Las prácticas en educación social. Entretejiendo saberes y experiencias	99
1. El prácticum, dos lugares, dos sentidos	99
1.1. La clase: círculo de apoyo mutuo	100
1.2. Lo simbólico: tejer, bordar la experiencia	103
2. La última lazada	106
3. Referencias	106
 11. Cuando la práctica se escribe: la narrativa como gesto formativo	109
1. Introducción: Escribir para comprender la práctica	110
2. El relato como espacio formativo	111
3. Acompañar sin dirigir: el rol formativo de la escucha . . .	112
4. Saberes que emergen de la experiencia	113
5. Escritura, subjetividad y transformación	114
6. Conclusión: Una pedagogía de la narración	115
7. Referencias	116

12. Talleres de escritura en la formación inicial docente: del encuentro del otro al conocimiento de sí.	119
1. Introducción	119
2. Sobre los significados de la experiencia	120
3. Experiencia vivida, experiencia construida	121
4. Lo memorable anida en el fondo de la experiencia	124
5. La singularidad de los sujetos edifica la identidad docente	126
6. Referencias.	127
13. Entre memoriales e informes de prácticas de la enseñanza: narrativas pedagógicas en la formación inicial en la Educación Física.	129
1. Introducción	129
2. La búsqueda por la apropiación de la pedagogía narrativa	130
3. Entre memoriales e informes en las Prácticas de la Enseñanza.	132
4. El cierre en abierto de pedagogía narrativa.	136
5. Referencias.	137
14. Expansiones narrativas desde una experiencia de formación docente federal en entornos virtuales	139
1. Apertura.	139
2. Momentos y anclajes	141
2.1. La invitación	141
2.2. El itinerario	142
2.3. La experimentación.	144
3. Expansiones.	147
4. Referencias.	147
15. Respirar y sacar la voz: indagación narrativa en torno a una defensa de tesis.	149
1. Introducción	150
2. Daniela perdió... la voz.	150
3. La voz de resistencia	154
4. Referencias.	157
<i>Proceso de revisión de pares ciegos</i>	<i>159</i>

Pedagogía de la experiencia

Narrativas en la formación docente

Estamos ante un trabajo colectivo que explora el poder de la narrativa en la formación del profesorado. En un contexto educativo marcado por la estandarización y la urgencia de los resultados, este libro propone un retorno a la experiencia educativa como fuente primordial de saber y desarrollo profesional. Los autores, un grupo diverso de educadores e investigadores, sostienen que la narración no es un mero recuento de vivencias, sino una herramienta fundamental para el pensamiento, la comprensión del mundo, y la construcción de la identidad personal y profesional.

A través de una polifonía de voces y relatos, el libro invita al lector a adentrarse en los «talleres» de la formación docente, donde la narrativa se convierte en un camino para humanizar el proceso educativo y cultivar un saber pedagógico más situado, relacional y transformador. La obra no se presenta como un manual de técnicas, sino como una invitación a la reflexión sobre la importancia de la subjetividad, la duda y la pregunta abierta en la formación de los educadores. Es una llamada a resistir la lógica instrumental que a menudo domina el campo, así como a abrazar la complejidad de la experiencia humana y las relaciones educativas. La obra postula que, en el acto aparentemente simple de contar y escuchar historias, reside una de las claves más profundas para formar docentes que no solo transmitan contenidos, sino que acompañen procesos de humanización.

Julio Hizmeri-Fernández es académico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Su trabajo se centra en la pedagogía de la experiencia y la narrativa en la formación docente, las relaciones educativas y la construcción de la subjetividad.

Susana Orozco-Martínez es académica de la Universidad de Barcelona (España). Sus áreas de interés se han centrado en la formación inicial del profesorado, el pensamiento y saber de la experiencia, las relaciones educativas y la narrativa pedagógica.

Ilich Silva-Peña es académico de la Universidad de los Lagos (Chile) y la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil). Su labor investigativa explora la indagación narrativa, la justicia social y su potencial transformador en la formación docente.