

YO, DOCENTE: "SER Y SERLO". UN ANÁLISIS DE NARRATIVA AUTOETNOGRÁFICA Y ENTREVISTA

I, TEACHER: "BEING AND BECOMING". AN AUTOETHNOGRAPHIC NARRATIVE AND INTERVIEW ANALYSIS

EU, PROFESSOR: "SER E TORNAR-SE". UMA ANÁLISE DE NARRATIVA AUTOETNOGRÁFICA E ENTREVISTA

Leandro Andrés Funes¹
Valeria Soledad Martínez Festorazzi²

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/rfak8febww>

Resumen

El presente artículo se desprende del seminario de Teorías pedagógicas de la formación docente perteneciente a la Maestría en Práctica Docente de la Universidad de Rosario que cursó uno de los autores. El trabajo realizado consistió en un análisis de dos dispositivos vivenciados durante el desarrollo del curso: una narración breve acerca de los cambios experimentados en su *yo docente* y la respuesta a una serie de preguntas a modo de entrevista donde el autor relató su experiencia de cómo ser docente y lo que significó evolucionar a lo largo de los años. A los fines de este trabajo, se consideró como objetivo central retomar lo realizado en el seminario para así contribuir a las investigaciones que dan cuenta acerca de los significados que atribuyen los sujetos a su realidad. Se ampliaron los análisis realizados a partir de una metodología cualitativa con énfasis en la autoetnografía narrativa. A través de los relatos y sus nuevas interpretaciones, se evidenció la importancia del mundo sensible en la configuración de la identidad docente, destacando la influencia en este proceso de las experiencias, las emociones y los vínculos con otras personas (estudiantes, colegas, esposa). También se revela la necesidad de incorporar en la formación docente espacios de reflexión sobre las dimensiones afectivas de la enseñanza, generalmente relegadas, pero fundamentales para construir una práctica docente significativa y comprometida con el aprendizaje de cada estudiante.

Palabras clave: autoetnografía; identidad docente; investigación narrativa; emocionalidad docente

Abstract

This article is derived from the Pedagogical Theories seminar in teacher education, part of the Master's in Teaching Practice at the University of Rosario, attended by one of the authors. The work involved an analysis of two experiences during the course: a brief narrative about the changes experienced in the author's teaching self and responses to a series of interview questions, where the author shared his experience of being a teacher and what it has meant to evolve as one over the years. The main objective of this work was to revisit what was done in the seminar and contribute to research that explores the meanings individuals attribute to their reality. The analysis was expanded through a qualitative methodology with an emphasis on narrative autoethnography. Through the

stories and their new interpretations, the importance of the sensitive world in shaping teacher identity was highlighted, emphasizing the influence of experiences, emotions, and relationships with others (students, colleagues, spouse) in this process. The study also reveals the need to incorporate spaces for reflection on the affective dimensions of teaching, which are often overlooked but are crucial for building meaningful teaching practices committed to each student's learning.

Keywords: autoethnography; teacher identity; narrative research; teacher emotionality

Resumo

Este artigo surge do seminário de Teorias Pedagógicas da formação docente, pertencente ao Mestrado em Prática Docente da Universidade de Rosario, cursado por um dos autores. O trabalho realizado consistiu em uma análise de dois dispositivos vivenciados durante o desenvolvimento do curso: uma narração breve sobre as mudanças experimentadas no seu "eu docente" e as respostas a uma série de perguntas no formato de entrevista, onde o autor relatou sua experiência sobre o que é ser docente e o que significou evoluir ao ser docente ao longo dos anos. O objetivo central deste trabalho foi retomar o realizado no seminário, a fim de contribuir para as pesquisas que abordam os significados que os indivíduos atribuem à sua realidade. As análises foram ampliadas a partir de uma metodologia qualitativa com ênfase na autoetnografia narrativa. Através dos relatos e suas novas interpretações, evidenciou-se a importância do mundo sensível na configuração da identidade docente, destacando a influência de experiências, emoções e vínculos com outras pessoas (estudantes, colegas, esposa) neste processo. Também se revela a necessidade de incorporar na formação docente espaços de reflexão sobre as dimensões afetivas do ensino, geralmente relegadas, mas fundamentais para construir uma prática docente significativa e comprometida com a aprendizagem de cada estudante.

Palavras-chave: autoetnografia; identidade docente; pesquisa narrativa; emotividade do professor

Recepción: 24/09/2024

Evaluated: 14/10/2024

Aceptación: 27/03/2025

Introducción

Teniendo como referencia el trabajo final realizado para el seminario Teorías pedagógicas de la formación docente perteneciente a la Maestría en Práctica Docente de la Universidad de Rosario que cursó uno de los autores, presentamos este artículo que consistió en una ampliación de los primeros análisis realizados de dos dispositivos vivenciados durante el desarrollo del seminario: una narración breve acerca de los cambios experimentados en su ser *docente* y la respuesta a una serie de preguntas a modo de entrevista donde el autor relató su experiencia de cómo ser docente y lo que significó evolucionar al *serlo* a través de los años.

El análisis se realizó desde un enfoque cualitativo, tomando la autoetnografía como método central de análisis. Se optó por una investigación sin pretensiones de universalidad ni replicabilidad, sino con la intención de comprender la composición de un conocimiento situado y local, reuniendo "el concierto de voces que resulta del empoderamiento de aquellos que sin hacer ciencia pueden no obstante colaborar en la construcción de un conocimiento que los implica" (Porta, Álvarez y Yedaide, 2014).

La elección de la autoetnografía como método de investigación, además de permitir comprender la composición de un conocimiento situado y local (Porta, Alvarez y Yedaide,

2015), se justifica por su potencial para abordar la complejidad de la experiencia docente desde una perspectiva subjetiva e íntima. Como señalan Crego, Ramallo y Yedaide (2021), también permite indagar en las historias de vida, las emociones y los sentidos que configuran la identidad docente, aspectos que suelen ser opacados por los estudios macroanalíticos y tecnocráticos. Además, se alinea con la crítica a la desvalorización del mundo sensible en la formación docente tradicional, señalada por Yedaide y Porta Vázquez (2017).

La autobiografía y la autoetnografía: puentes hacia el (auto)conocimiento docente

A mediados de la década de los 80 se produjo una crisis de representación en el ámbito de la investigación a partir del cuestionamiento al paradigma positivista con sus normas rígidas que eran consideradas como la única manera de generar conocimiento científico universalmente valedero y de presentar resultados empíricos. A partir de dicha época, desde una perspectiva fenomenológica, comenzó a surgir el construccionismo social como movimiento teórico centrado en estudiar lo que las personas dicen, hacen y piensan considerando que la realidad es una construcción social y que la forma de estudiarla es por medio de métodos cualitativos que permitan dar cuenta de los significados que los sujetos atribuyen a las situaciones y sucesos en un contexto social determinado. Este enfoque teórico tuvo por objetivo central de estudio las narrativas que las personas expresaban de sus experiencias, vivencias y circunstancias vitales (Taylor y Bogdan, 1994).

En este contexto, a finales de los noventa, se revalorizaron no sólo aspectos literarios de la investigación, sino también la posibilidad de la existencia de múltiples maneras y métodos para llevar a cabo investigaciones, en especial en las ciencias sociales y humanísticas. Este movimiento, denominado Giro Narrativo, permitió la aceptación de diferentes opciones metodológicas y epistemológicas, como afirman Denzin y Lincoln (2003), "estamos en un momento de descubrimientos y redescubrimientos conforme nuevas formas de ver, interpretar, argumentar y escribir están siendo debatidas y discutidas" (p. 18)

En este gran abanico que se abrió, Foucault (citado en Coleclough, 2011) en sus estudios provee de autoridad social a las narrativas, surgiendo así nuevas formas de acceder al conocimiento. Los métodos narrativos permiten dar voz a los sujetos de investigación para comprender su perspectiva de la realidad, es decir, su forma de significar la realidad circundante y de construir significados públicamente compartidos (Bruner, 1991; Gergen y Gergen, 2011). Como indica Coleclough (2011, p. 60), "la realidad se entreteje entre lo enunciable y lo que se hace, lo visible y lo invisible, lo manifiesto y lo oculto", y según Foucault (citado en Coleclough, 2011) los archivos (registros históricos, documentos, etc.) comienzan en las prácticas sociales formando el campo de la enunciación de los discursos y dentro de las narrativas, la biografía (y en particular la autobiografía) se presentan como un género donde se entremezcla lo propiamente científico con lo literario (Hammersley, 2008).

El término autoetnografía empezó a utilizarse hacia el final de la década de 1970 y con más fuerza en los ochenta (Anderson, 2006). A modo de definición, citamos lo que reseña Mercedes Blanco en su trabajo del 2012 (p. 172):

Carolyn Ellis y Arthur Bochner (1996), fundadores y activos promotores del género de la autoetnografía, la consideraron como uno de los caminos por excelencia para "entender el significado de lo que la gente piensa, siente y hace" (Ellis, 2004, p.68), o sea, para abordar una de las tareas fundamentales de la investigación cualitativa: comprender el significado o el sentido que los

actores le otorgan a su experiencia (Tarrés, 2001). Ellis y Bochner, con Laurel Richardson (2003), otra de las figuras más conocidas de la escritura como método de investigación, plantean que esta vertiente "explora el uso de la primera persona al escribir, la apropiación de modos literarios con fines utilitarios y las complicaciones de estar ubicado dentro de lo que uno está estudiando" (citado por Gaitán, 2000, p.1).

Cabe destacar que dentro del campo educativo, la autobiografía escolar ha adquirido amplia relevancia como método de investigación para estudiar cómo el recorrido educativo de un sujeto puede influir en su ser docente (García, 2000; Vivar, 2012; Yedaide y Cruz, 2013; Sarasa, 2014; Porta y Yedaide, 2014; Yedaide y Porta, 2015; Giuliani, Vilanova y Yedaide, 2018; Aguirre y Porta, 2019; Cintra, Correia y Teno, 2020; Haas Prieto y Reyes Santander, 2021; Morales Escobar y Taborda Caro, 2021; Resende, Freitas y Bassoli, F., 2023). Desde este tipo de narrativa, se puede advertir la forma de ver el mundo de una persona, sus concepciones implícitas de aprendizaje y enseñanza, emociones, sentimientos, forma de construir el conocimiento y todos aquellos elementos que se han aprendido a partir de un currículum más o menos oculto.

Este conocimiento implícito suele ser considerado el primer insumo que todo docente en formación tiene en cuenta para elegir su futuro rol docente y cómo desempeñarlo en los momentos iniciales, aunque se advierte que si el profesor no apela a la reflexión de su propia práctica docente es probable que esos patrones aprendidos se vuelvan a repetir. La reflexión crítica de la práctica docente resulta una herramienta de cambio necesaria (Jackson, 1992; Alliaud, 2009; Anijovich y Capelletti, 2019). Siguiendo a Richardson (2003), quien sostiene que la autoetnografía no se limita a relatos autobiográficos, sino que también incorpora las vivencias del investigador en un contexto social y cultural, podemos observar que estos textos, altamente personales y reveladores, permiten vincular lo individual con lo colectivo, ofreciendo una mirada profunda y subjetiva sobre la experiencia humana.

Detrás de la narrativa: Contexto, métodos y objetivos

Se realizó una investigación de tipo cualitativa centrada en el análisis de la experiencia docente de uno de los autores del presente trabajo, un Licenciado y Profesor de Física de nivel secundario y universitario. Se tuvieron en cuenta dos relatos narrativos del docente para realizar el análisis:

1. Una narración breve autoetnográfica

Se solicitó al docente la elaboración de una narración breve autobiográfica donde relató su trayectoria profesional, haciendo hincapié en los cambios experimentados en su *yo docente* a lo largo del tiempo. Se le indicó que se centrara en las experiencias, vivencias y reflexiones que le permitieran comprender cómo se fue configurando su identidad docente.

2. Respuesta a una entrevista estructurada

Se diseñó una entrevista estructurada con el objetivo de profundizar en las ideas plasmadas en la narración autobiográfica (Flick, 2004). La entrevista constaba de seis preguntas que abordaban los siguientes aspectos: Concepciones sobre el ser docente, percepción de la propia práctica docente por parte de colegas y estudiantes, influencias en la configuración de la práctica docente, objetivos al entrar al aula, necesidades de los estudiantes y aspectos a mejorar en la propia práctica docente. La entrevista tuvo una duración aproximada de 45 minutos (Ver anexo).

La narrativa autoetnográfica y la entrevista se realizaron en el marco del Seminario Teorías pedagógicas de la formación docente, perteneciente a la Maestría en Práctica

Docente, que el docente se encontraba cursando. A los fines de este trabajo, se amplió el análisis de las narrativas realizado en su momento para el curso.

Una vez obtenidas las narrativas, se procedió a realizar un análisis cualitativo de los datos recogidos, utilizando la técnica de análisis de contenido (Krippendorff, 2004). En primer lugar, se realizó una lectura pormenorizada de la narración autoetnográfica y la transcripción de la entrevista. Posteriormente, se procedió a la identificación de los temas emergentes en relación a la configuración de la identidad docente y los mismos fueron organizados en categorías y subcategorías, estableciendo conexiones entre los datos y la teoría (Porta y Silva, 2003). Cabe destacar que, aprovechando que uno de los autores fue el caso de estudio, se incluyó, junto con el análisis, algunas apreciaciones personales a modo de reflexión metacognitiva, realizadas en una etapa posterior al seminario, ampliando o dando cuenta de sus propias palabras.

Así, con la intención de contribuir a las investigaciones que dan cuenta acerca de los significados que atribuyen los sujetos a su realidad, la investigación tuvo como principal objetivo analizar cómo las experiencias personales y profesionales han influido en la construcción de la identidad profesional de un docente de ciencias.

Cartografía del ser docente: una narrativa autoetnográfica

La narración comienza con una frase que implica el reconocimiento de que el ser docente del autor del registro narrativo fue mutando a lo largo del tiempo:

“El docente que existe en mí ha sufrido transformaciones a lo largo de su historia”

Los cambios en sus creencias que fueron definiendo su epistemología personal sobre la profesión elegida, ingresando, como indica Camilloni (2017), en un proceso transformativo con las creencias que definen sus concepciones, a partir de diferentes orígenes. Esto último potenciado quizá por el hecho de que, al comenzar sus primeros pasos como docente, había terminado un paso por la universidad, pero sin transitar asignaturas de corte pedagógico, ya que su título de base era la Licenciatura en Física.

La narración continúa definiendo lo que para él era sus comienzos en la docencia:

“Inicialmente, un entusiasta con ganas de compartir lo que sabía con el grupo de aprendices que me tocara en suerte”.

Se puede inferir en ese texto una concepción al principio ingenua sobre la docencia, con una mirada centrada en sí mismo, dando importancia a sus ganas y entusiasmo, considerando que eso era lo necesario para pararme frente a una clase y así compartir lo que sabía, que podría traducirse como transmitir la información que ÉL poseía y ELLOS no. Aquí se puede inferir una concepción implícita de enseñanza, basada en una forma más tradicional de enseñar, donde el docente tiene el sumo saber y el estudiante solo debe estar dispuesto a recibir la información que se le transmite (Pozo, 2006).

Para analizar el párrafo siguiente traemos a colación, parafraseando en parte y resumiendo, una serie de definiciones que incorpora Davini (2015) al analizar la complejidad de las prácticas, la existencia de zonas indeterminadas, zonas reguladas objetivamente y zonas conscientes:

- Las zonas indeterminadas se construyen de manera experiencial y se transmiten por tradiciones. Son parte del habitus (en el sentido de Bourdieu) y no necesariamente implican comportamientos negativos, sino que pueden representar el conocimiento que subyace al saber hacer en la acción (Schön, 1992), aunque este saber no pueda justificarse o fundamentarse de modo consistente, y conviva con concepciones confusas.

- Las zonas reguladas objetivamente refieren a aquellas dimensiones de las prácticas que son reguladas por las instituciones, a través de políticas, normas, documentos formales, división del trabajo y funciones, y que presentan un constreñimiento a las decisiones individuales. La autora apela a la metáfora del juego, indicando que “hay espacios para que los jugadores tomen ventaja de estos constreñimientos, y logren sus objetivos, dependiendo en buena medida de los fines que persigan” (p. 28). Esto implica reconocer la existencia de las mediaciones entre el currículo formal y el puesto en práctica (Gimeno Sacristán, 1988).
- Las zonas conscientes son las que permiten la reflexión, el análisis y la fundamentación, así como la toma de decisiones propias. Su existencia se justifica en el hecho de que las personas no son solo ejecutoras del habitus y de las regulaciones externas, sino que tienen un amplio espacio para la reflexión y las decisiones personales, en particular las profesionales.

En línea con lo anterior, puede observarse en el párrafo siguiente de la narración:

“Ya en ese momento, sin embargo, aparecían rasgos de algo que más adelante pude comprender mejor. A medida que mi experiencia fue aumentando, pude incorporar (y a la vez descartar) ciertas estrategias que me parecían mejores (y peores), pero siempre desde la subjetividad de mis propias ideas acerca de lo que es enseñar.”

Al principio se infiere el reconocimiento de la existencia de una zona indeterminada en sus prácticas, a partir de la deconstrucción y reconstrucción del habitus, pero sin una formalización ni justificación del hacer, vislumbrando al final la importancia de la biografía escolar como influencia decisiva en la fase previa a la formación inicial (Davini, 2015; Vaillant y Marcelo, 2015; Abril, 2021; Gil Deza, 2021; Rodríguez Piñero, 2022). Durante el análisis de esta parte del relato, en una etapa posterior a la narración, el autor/participante reconoce que en sus comienzos como docente tendía a repetir modos de actuación que aprendió, en forma implícita, siendo estudiante en los niveles educativos previos.

Es en el apartado siguiente donde se puede inferir el reconocimiento de la zona consciente de sus prácticas, a partir de la posibilidad que le brindó el estudio de la pedagogía y la didáctica (de la Física en su caso), donde sus decisiones pasaron a tener una manera de ser justificadas teóricamente, y donde, para agregar a la narrativa, pudo reconocer la importancia de tener en cuenta la cognición de sus estudiantes, más allá de sus propios conocimientos e ideas sobre la enseñanza:

“Cuando me decidí a estudiar el profesorado (en Física), fue cuando pude dar forma y sentido a las ideas que iba incorporando intuitivamente y pude darme cuenta que podía teorizar sobre lo que hacía y eso transformó, aún más, al docente que soy.”

Se puede observar que la experiencia en el terreno, como lo señalan algunos autores, juega un papel crucial en la transformación de las ideas iniciales a creencias docentes más sólidas y complejas (Davini, 2015, Gil Deza, 2021).

A partir de aquí, la narración toma un camino que se escapa de la recuperación de las maneras de enseñar aprendidas, ya sea a modo de habitus o de decisiones fundamentadas, para pasar a una dimensión que implica la afección personal en relación a la interacción con los estudiantes:

“Sin embargo, más allá de la transformación profesional que fui desarrollando a medida que pude analizar mi tarea, lo que más destaco es lo que dejé sin explicar al principio, cómo cada persona que se presentó frente a mí como

alumno fue moldeando mi propia personalidad y creando lo que hoy podría llamar el “profesor Leonardo”. Sus propias historias y el cruce de ellas con las mías es lo que me define y considero que no sería el mismo docente si no fuera por ellos, así como no soy el mismo docente hoy que seré el año siguiente cuando nuevas historias aparezcan y me reconstruyan.”

Para comprender la narrativa expuesta, resulta esencial el concepto desarrollado por Alí Lara y Giazú Enciso Domínguez en su trabajo de 2013, en el que retoman los aportes de Monica Greco y Paul Stenner (2008) sobre el giro afectivo. Este enfoque destaca, en primer lugar, una creciente emocionalización de la vida pública y de las instituciones, así como de los diversos sectores y subsistemas que las componen. Además, los autores plantean una distinción clave entre los conceptos de afecto y emoción, que facilita identificar cómo las emociones afectan nuestra experiencia. Estas emociones pueden entenderse como patrones de respuestas que involucran tanto al cuerpo como al cerebro, están moldeadas culturalmente y otorgan coherencia y estabilidad a las dimensiones sensibles de nuestras interacciones relacionales, según lo señalado por Blackman y Cromby (2007).

Desde la perspectiva de Lara y Enciso Domínguez, tanto el afecto como la emoción tienen un papel fundamental en el proceso de selección teórica, influenciado por la sensibilidad y las empatías que derivan de las trayectorias formativas y las historias académicas de los investigadores. Estas experiencias dejan marcas imborrables, al igual que lo hacen las dinámicas afectivas y emocionales en los cuerpos, los significados y los múltiples agentes que atraviesan su curso.

Por otro lado, la narrativa presente también da cuenta de la construcción y reconstrucción permanente de su identidad como docente por medio del vínculo con otros, en este caso, con sus estudiantes. Por medio de la relación con sus estudiantes, su ser docente fue cambiando y reconfigurándose nuevamente por medio de cada experiencia vivida y es posible que a futuro este la posibilidad de nuevas transformaciones en su ser docente por sus posibles experiencias y vinculaciones venideras (Gergen, 1991). Al reconocer el participante de la investigación en su narrativa cómo cada estudiante, con su propia historia y particularidades, contribuye a moldear el proceso educativo, se podría inferir un desafío a las jerarquías de conocimiento en favor de una relación más abierta y colaborativa, en línea con las ideas de Gert Biesta, quien, en su libro "World-centred education: A view for the present" (2022), el aprendizaje se entiende como un proceso dialógico y situado, profundamente enraizado en la interacción entre los estudiantes, el docente y el mundo que los rodea.

De ser a serlo: reconstrucciones identitarias en la entrevista

En este apartado se analizan las respuestas al dispositivo propuesto por la docente del seminario como complemento de la narración analizada, que consistió en una entrevista guionada y diseñada en la cursada, conformada por cinco preguntas (Ver anexos):

Pregunta 1: ¿Qué aspectos creés que configuran el ser docente?

Respuesta: Ser docente creo que está conformado por un conjunto de conocimientos, teorías y disciplinas que están permeadas y atravesadas por la personalidad y sentimientos de cada uno. Creo por eso que es imposible clasificar a los docentes en un mismo casillero, quizá comparten rasgos, pero no se puede enumerar aspectos que conforman el objeto “docente”

Aquí, quizá debería ser pertinente que, en la etapa del análisis de la respuesta, el docente participante de la investigación propuso aclarar que, al hablar de disciplinas, en realidad se refería a habilidades y capacidades. Aclarado esto, en los aspectos que conforman a un

docente la respuesta refiere en realidad a los saberes que un profesor debe poseer y puede reconocerse algunos de los que detalla Demuth Mercado (2011) tomando como base un trabajo de Porlán y Rivero (1998): dentro de conocimientos y teorías estarían abarcados los saberes *Conocimiento académico y Saberes basados en la experiencia*, en las habilidades (mal llamadas disciplinas en el momento de la narración) se pueden reconocer *las rutinas y guiones de acción*, mientras que lo que se indica como obturadores de los saberes nombrados, personalidad y sentimientos, podría estar interpretado dentro de las *teorías implícitas*, aunque al incorporar los sentimientos se estaría reconociendo una postura más cercana a lo que proponen Lara y Enciso Domínguez (2013), resaltando que su identidad docente está configurada por una combinación de conocimientos, emociones y particularidades subjetivas, lo que la aleja de clasificaciones homogéneas o rígidas. Esto se puede interpretar a la luz del giro afectivo, que pone énfasis en la emocionalización de las experiencias y en cómo los afectos atraviesan las dinámicas sociales.

Pregunta 2: ¿Cómo creés que tus colegas y tus alumnos te perciben como docente?

Respuesta: Creo que mis colegas me perciben como un docente abierto a diferentes propuestas y comprometido con las situaciones particulares de mis alumnos. Mis alumnos creo que me ven como un docente un tanto permisivo en cuanto a sus libertades dentro del aula, pero rígido en cuanto a la evaluación que hace de cada uno de ellos

Por un lado, la respuesta transcrita mostraría algunos aspectos que conforman la tarea al momento de estar con un grupo de estudiantes, pero solo aspectos relacionados con la interrelación con el grupo, evidenciando aspectos de un docente modelo, agente, artesano y mentor de la enseñanza, quizá con algunos rasgos de lo que Fenstermacher y Soltis (1998) definen como enfoque de terapeuta, preocupado por ayudar a los estudiantes en su crecimiento personal, capaces de aceptar las consecuencias de la toma de sus propias decisiones (de ahí el hecho de ser estricto a la hora de la evaluación). Se considera que este tipo de preguntas, podría poseer un sesgo personal, ya que quizá al momento de responder, el entrevistado se puede cohibir, y así no indicar algún aspecto que lo muestre como vanidoso o en sentido contrario. Como aspecto a agregar a la respuesta dada, y teniendo en cuenta lo anterior, el participante expresa en la etapa de análisis que quizá se dejó de lado el hecho relacionado al modo de trabajar el contenido durante una clase, y por las consideraciones que tanto estudiantes como colegas realizan al momento de hacer consulta, el entrevistado cree que se lo percibe como un docente con alto grado de conocimiento disciplinar (de la Física en su caso).

Pregunta 3: ¿Quiénes interpelan tus prácticas?

Respuesta: Mis prácticas están interpeladas por mi continua capacitación al trabajar con futuros docentes de mi disciplina, por mis investigaciones educativas que me proponen miradas diferentes en cada una de ellas y por mi esposa que, al ser docente, pero de un área completamente diferente, me propone caminos que no hubiera considerado de otra manera, en especial en relación a la dimensión afectiva con los alumnos.

La respuesta a la pregunta anterior puede dividirse en dos análisis: por un lado, el hecho de su trabajo como investigador sobre la enseñanza de la disciplina que enseña que le permite identificar sus propias decisiones y reflexionar en y sobre la acción (Schön, 1998), teniendo en cuenta que, como afirman Delgado Nery De Vita y Alfonzo Mendoza (2019), ser “Docente-investigador implica reflexionar permanentemente, asumir una actitud crítica sobre lo aprendido en su formación y notificar saberes con sus pares y

estudiantes, para establecer sinergias entre lo que se aprende e investiga, además sobre lo que se enseña y el para qué. Imparcialmente, la figura del docente-investigador lleva a considerar al sujeto como un representante reflexivo capaz de articular la praxis docente con la investigación”.

Por otro lado, también se puede tener en cuenta la influencia de un tercero, en este caso su esposa, que, al ser Profesora en Artes de Teatro, tiene una mirada sensorial y artística que en la disciplina que él enseña (Física) suele ser minimizada y hasta a veces menospreciada. En el contexto educativo, Yedaide y Porta (2017) exploran cómo la formación docente suele desvalorizar lo sensible y lo emocional, relegando las dimensiones afectivas y artísticas a un segundo plano. Esto afecta particularmente a las ciencias exactas, donde los modelos dominantes de enseñanza enfatizan la objetividad y la neutralidad, a menudo en detrimento de enfoques más creativos e integradores. Esta situación se está dejando de lado en las investigaciones sobre pedagogía y didáctica de las ciencias, siguiendo y retomando a Monica Greco y Paul Stenner (2008), que en su trabajo sobre el giro afectivo nos presentan “la reacción de los académicos a un cambio más general, es decir, la emocionalización de la vida pública y de las instituciones, sectores y subsistemas que la conforman”, pero que sigue arraigada en ámbitos universitarios de la enseñanza de las ciencias exactas y en especial en la investigación de fenómenos físicos. Como indica Martín-Hernández (2020) al citar a Sara Ahmed (2015) respecto a su libro *La política cultural de las emociones*, las emociones pueden funcionar como una forma de política cultural, que formaliza como socialidad de la emoción, modelo se centra en entender qué hacen las emociones, indagando cómo estas transitan entre los cuerpos y analizando tanto “la forma en la que se «pegan o adhieren» como en la que se mueven” (p. 24), operando como formas de acción, que influyen y determinan las orientaciones hacia los otros, lo cual parece ser que ha influenciado en sus puntos de vista como docente.

Pregunta 4: ¿Cuáles son tus objetivos al entrar al aula?

Respuesta: Mis objetivos al entrar al aula son principalmente comprometer a mis alumnos con la propuesta del día. Tratar de que cuando termine la clase se puedan llevar algo significativo y quede claro la necesidad de lo que aprendieron, si es que lo hicieron.

En la respuesta anterior se puede inferir algún aspecto de la concepción o enfoque sobre el cual se posiciona el docente durante una clase. Una de las conclusiones más relevantes de las investigaciones realizadas sobre las concepciones sobre la enseñanza (Samuelowicz y Bain, 2002; Ravanal Moreno et al., 2014), es que las mismas se pueden agrupar en dos grandes orientaciones: por un lado, las que entienden que el profesor desarrolla su enseñanza centrándose en la materia de estudio, con el objetivo de transmitir información, y, por otro, las concepciones que centran la enseñanza en el estudiante con el objetivo de ayudarlo a complejizar la comprensión que éste tiene del mundo que lo rodea. Queda claro que el objetivo principal frente a sus estudiantes pasa por la motivación y la significatividad del aprendizaje, mostrando que su posición está centrada en el estudiante. También estas ideas podrían ir de la mano de lo que Coll (2010) plantea, donde considera que aprender requiere de dos aspectos: la construcción de significados que permite vincular los conocimientos previos con los nuevos y así complejizar el aprendizaje construido, y la atribución de sentido que permite que los estudiantes puedan vincular lo visto en clase con su vida cotidiana y circundante. Ambos aspectos requieren de la figura del docente que acompañe y medie dichos procesos.

Pregunta 5: ¿Qué creés que tus alumnos necesitan?

Respuesta: Creo que mis alumnos necesitan ser comprendidos, ser tratados como individuos y sentir que pueden intervenir la clase obteniendo respuestas válidas que los invite a buscar nuevas preguntas.

En este caso se puede advertir un aspecto que se repite en respuestas anteriores: la necesidad de que los estudiantes se motiven, se sientan libres, que el aprendizaje se produzca en un ámbito donde no se sientan encapsulados, donde sus propias ideas y necesidades sean valoradas y tenidas en cuenta siempre en pos del objetivo principal que es su derecho a ser enseñados y a aprender (Meirieu, 2016). Ningún enseñante trata a sus alumnos estrictamente de la misma manera y lo que está en juego no es crear, pieza por pieza, una individualización –que ya existe en todas partes–, sino más bien controlarla y dominar el proceso a fin de ponerla al servicio de los objetivos educativos asumidos (Perrenoud, 1995).

Pregunta 6: Si estuvieras realizando esta entrevista, ¿Qué pregunta te gustaría que te realicen? ¿Podrías responderla?

Respuesta: La pregunta podría ser: Volviendo a la pregunta 1, ¿Qué cosas te gustaría cambiar de tu forma de ser docente? *Respuesta:* Cambiaría un poco mi manera de tratar de involucrar a mis alumnos, incorporando alguna forma de que sus propios sentimientos se involucren en la disciplina, ya de por sí rígida y difícil de subjetivizar.

Para finalizar, el entrevistado destacó un aspecto clave que busca mejorar constantemente en su práctica docente: la capacidad de motivar a sus estudiantes y lograr que todos quienes pasan por su aula sientan el deseo de regresar. Este interés refleja su compromiso con despertar en ellos el entusiasmo por aprender, un desafío que considera central en su labor educativa. En este sentido, su objetivo se alinea con la idea planteada por Yedaide (2015), quien señala que, en ausencia de un oficio docente orientado a despertar interés y presentar el conocimiento de manera apasionante, la educación formal corre el riesgo de volverse irrelevante. Este planteo refuerza la importancia de concebir la enseñanza como una invitación atractiva que conecte con las inquietudes y curiosidades humanas.

Hilos narrativos y vivencias: un cierre metacognitivo

El análisis autoetnográfico propuesto por el seminario de maestría permitió al participante de la investigación, por un lado, realizar un ejercicio de metacognición, proceso de importancia para la construcción de su epistemología personal y la indagación de sus manifestaciones en sus decisiones sobre la enseñanza. Ejercicios metacognitivos como el realizado son, según palabras de Camilloni (2017), “fundamentales para posibilitar su reflexión sobre la práctica y, en consecuencia, su aprendizaje a partir de la experiencia, teniendo en cuenta que, en el curso del trabajo docente, poner en juego conocimientos y habilidades metacognitivas habría de ser un recurso necesario para fundar las decisiones didácticas adecuadas a las situaciones particulares en las que el docente ejerce su labor” (p. 26). Por otro lado, el trabajo fue realizado a partir de una fundamentación inicial sobre la importancia del mismo dispositivo y luego mediante la presentación de los resultados (autobiografía y entrevista) entremezclados y en constante diálogo con los marcos teóricos tenidos en cuenta para el análisis.

Hay dos aspectos del análisis que valen la pena destacar:

- La relevancia de los afectos y emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje se pone de manifiesto en las respuestas analizadas, destacando su papel en estas instancias. Desde la perspectiva del giro afectivo, abordado por

Lara y Enciso Domínguez (2013), se plantea, citando a Paul Stenner (2011), que este enfoque busca conectar las experiencias corporales con los procesos sociales, abordando cuestiones como las dinámicas grupales, la influencia social, los conflictos y la persuasión. Más allá de introducir un nuevo tema en las investigaciones existentes, este giro propone una manera innovadora de comprendernos a nosotros mismos y nuestro lugar en el mundo.

- La importancia del otro en su devenir como docente, ya sean los colegas que lo acompañan en la investigación, sus propios estudiantes y su esposa, hallazgo que se presenta de gran valor. Sería el “reconocimiento del otro en la enseñanza, mediado necesariamente por el compromiso en el afecto y por él, y el valor de lo vincular” (Yedaide, Alvarez y Porta, 2015, p. 32). El concepto de pieles y difracciones sensibles propuesto por Crego, Ramallo y Yedaide (2021) resulta sugerente para analizar su propia experiencia de investigación. Al compartir sus escritos con sus directores, sus lecturas y devoluciones actuaron como nuevas pieles, generando nuevas capas de significado y afectación. Sería interesante, en un futuro, explorar cómo la lectura de otras narrativas docentes, como las que presentan Crego et al. (2021), pueden refractar su propia experiencia y abrir nuevos interrogantes.

Estas conclusiones se pueden evidenciar en una breve narración preparada por el participante/autor del trabajo donde da cuenta de la impronta dejada por el proceso metacognitivo en el proceso de análisis de sus propias narrativas referidas al autoconocimiento de su ser docente:

“Como docente de Física, participar en este proceso de reflexión metacognitiva no solo significó un ejercicio académico. Al examinar mis experiencias, descubrí cómo las emociones, las relaciones y las decisiones cotidianas han sido fuerzas moldeadoras de mi práctica. Por ejemplo, entender la influencia de mis primeras concepciones sobre la enseñanza, basadas en una transferencia lineal de conocimientos, me permitió identificar el momento en que mi mirada se desplazó hacia un enfoque más centrado en los estudiantes, donde sus voces y necesidades pasaron a ocupar el lugar central en mi planificación y desarrollo de clases.

Además, la oportunidad de repensar mi práctica desde una perspectiva narrativa y autoetnográfica me permitió entrelazar mi trayectoria personal con la profesional, aunque algunos aspectos respondidos me hubiera gustado pensarlos con más detalle para profundizarlos. La influencia de colegas, estudiantes y personas cercanas, como mi esposa, cuyo enfoque sensible y artístico ha sido un contrapunto revelador en mi formación, ha enriquecido mi visión de lo que implica ser un buen docente. Este reconocimiento del otro como co-constructor de mi identidad docente ha ampliado mi sensibilidad hacia las dinámicas afectivas en el aula, aspecto generalmente relegado en las clases de ciencias.”

Una limitación reconocida en los relatos realizados por el participante de la investigación es que, quizás, su relato y las respuestas a la entrevista no fueron tan profundas como le hubiera gustado. De hecho, al releerlos para realizar este trabajo, observó que quedaron algunas consideraciones que cambiaría o profundizaría. Esta cuestión se vincula con la necesidad de considerar la docencia como un proceso que requiere reflexión crítica. Como sostiene Yedaide (2015), la docencia no puede reducirse a definiciones simples o fáciles, ya que se trata de prácticas complejas que demandan un espacio de reflexión que permita cuestionar y reconfigurar continuamente las formas de

enseñar. Esta reflexión es fundamental para entender las condiciones y los contextos, tanto personales como sociales, en los que se desarrolla la enseñanza.

Siguiendo a Yedaide y Porta Vázquez (2017), se reconoce la importancia de explorar en mayor profundidad la dimensión del mundo sensible en su experiencia docente. Si bien en las producciones se describieron las transformaciones en su yo docente a partir de las experiencias y la formación recibida, es necesario detenerse en las emociones que acompañan su práctica: ¿Qué le produce placer en su labor docente? ¿En qué momentos sintió dolor o frustración? Explorar estas emociones, generalmente silenciadas en el discurso académico, puede arrojar luz sobre aspectos claves de su identidad docente y permitirle construir una práctica más consciente y significativa. Su propia experiencia, al iniciar su trayectoria docente sin una formación pedagógica específica, le confirma la necesidad de abordar las dimensiones afectivas y vinculares de la enseñanza, generalmente ausentes en los currículos formales, aspectos que podrían abordarse en una futura entrevista..

Este recorrido autoetnográfico sobre la cartografía del ser docente permitió articular algunas experiencias personales con dinámicas sociales y culturales más amplias, en una línea metodológica que encuentra en las emociones y reflexiones íntimas una fuente válida de conocimiento. Como señala Ellis (2004), la autoetnografía no solo profundiza en lo personal, sino que lo vincula con marcos socioculturales, permitiendo analizar las transformaciones identitarias de manera integral. Asimismo, Richardson (2003) destaca la importancia de la escritura narrativa como una forma de indagación que posibilita a los docentes resignificar su práctica a partir de sus vivencias. Este enfoque conecta con el potencial crítico que Denzin (2006) atribuye a la autoetnografía para problematizar estructuras culturales y generar nuevas lecturas sobre la práctica docente. En el caso presente, el análisis evidenció cómo las historias de vida y las relaciones interpersonales, en diálogo con estas herramientas teóricas, enriquecen la comprensión del docente como un ser en constante transformación, atravesado por lo afectivo y lo colectivo. Este proceso subraya la relevancia de incorporar metodologías autoetnográficas en la formación y análisis docente, no solo como ejercicio personal, sino como un acto político y cultural que contribuye a la construcción de significados más diversos y situados en el ámbito educativo.

Finalmente, el estudio invita a repensar la formación docente incorporando espacios de análisis e intercambio sobre las dimensiones afectivas de la enseñanza, generalmente relegadas, pero fundamentales para construir una práctica docente significativa y comprometida con el aprendizaje de cada estudiante. Si bien el enfoque está basado en la experiencia de un único educador, se reconoce, siguiendo a Yedaide y Porta Vázquez (2017), que su narrativa representa sólo una interpretación posible de la realidad. Por ello, es fundamental abrir el diálogo a otras voces e historias mediante nuevas investigaciones narrativas que permitan explorar la complejidad y diversidad de esta experiencia en distintos contextos.

Referencias bibliográficas

- Abril, D. (2021). El uso de los relatos autobiográficos en la formación inicial del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(3), 29–48. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25.3.21460>
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Aguirre, J., & Porta, L. (2019). La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 29(1), 1–10.
- Alliaud, A. (2009). Aportes desde la biografía escolar. En M. C. Davini (Coord.), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar* (pp. 39–78). Paidós.
- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373–395. <https://doi.org/10.1177/0891241605280449>
- Anijovich, R., & Capelletti, G. (2019). Documentos narrativos y práctica reflexiva en la formación de profesores. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 28, 37–58. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1619>
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Blackman, L., & Cromby, J. (2007). Affect and feeling. *International Journal of Critical Psychology*, 21, 5–22. <https://research.gold.ac.uk/id/eprint/14050/>
- Blanco, M. (2012). ¿Autobiografía o autoetnografía? *Desacatos*, 38, 169–178. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2012000100012&lng=es&tlng=es
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Camilloni, A. (2017). La movilización de procesos metacognitivos en la formación de los conocimientos de los profesores. *Entramados: Educación y sociedad*, 4, 17–32. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/2038>
- Cintra, S. L. A. D., Correia, L. B. S., & Teno, N. A. C. (2020). Pesquisa narrativa: Uma metodologia para compreender experiências formativas. *Brazilian Journal of Development*, 6(9), 66451–66463.
- Coleclough, E. M. (2024). Acerca de la narratividad y saber psiquiátrico en Michel Foucault. *Aacademica.org; Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires*. <https://www.aacademica.org/000-052/13>
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: Procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 31–58). Graó.
- Crego, M. V., Ramallo, F., & Yedaide, M. M. (2021). Entre el dato y la experiencia: Reflexiones sobre el placer y el dolor en la docencia desde una (auto)etnografía en educación. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 1(1), 237–249. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/4790>
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Delgado Nery De Vita, Y. M., & Alfonso Mendoza, R. R. (2019). Competencias investigativas del docente construidas durante la formación universitaria. *Revista Scientific*, 4(13), 200–220. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2019.4.13.10.200-220>
- Demuth Mercado, P. B. (2011). Conocimiento profesional docente: Conocimiento académico, saber experiencial, rutinas y saber tácito. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 2, 29. <https://doi.org/10.30972/riie.023699>
- Denzin, N. (2006). Analytic autoethnography, or déjà vu all over again. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 419–428. <https://doi.org/10.1177/0891241606286985>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2003). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry*. SAGE.
- Ellis, C. (2004). *The Ethnographic I: A Methodological Novel About Autoethnography*. AltaMira Press.

- Ellis, C., & Bochner, A. (Eds.). (1996). *Composing Ethnography: Alternative Forms of Qualitative Writing*. AltaMira Press.
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gaitán, A. (2000). Review essay: Exploring alternative forms of writing ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.3.1062>
- García, L. J. (2000). Autobiografía profesional: Una vía para la autoformación docente. *Revista Diálogo Educativo*, 1(2), 1–8.
- Gergen, K. J. (1991). *El yo saturado: Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Paidós.
- Gergen, K. J., & Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Paidós.
- Gil Deza, L. (2021). Entre lo “ideal” y lo “real”: Las creencias de docentes noveles sobre el campo de la formación en las prácticas docentes de su formación inicial. *Revista de Educación*, 25(1), 213–230. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5841
- Giuliani, M. F., Vilanova, S., & Yedaide, M. M. (2018). Estudio fenomenográfico-narrativo de las concepciones de aprendizaje en futuros profesores de ciencias: Análisis grupal y de caso. *Revista de Educación*, 14, 49–74.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Greco, M., & Stenner, P. (2008). *Emotions: A social science reader*. Routledge.
- Haas Prieto, V., & Reyes Santander, P. (2021). La autobiografía como estrategia activadora de la reflexión docente: Desafíos y oportunidades. *Zona Próxima*, 34, 49–77.
- Hammersley, M. (2008). *Questioning qualitative inquiry: Critical essays*. SAGE.
- Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Sage Publications.
- Lara, A., & Enciso Domínguez, G. (2013). El giro afectivo. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 13(3), 101–119. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>
- Martín-Hernández, R. (2020). Prácticas artísticas contemporáneas y circulación de afectos: Relaciones entre imagen, experiencia, agencia y afectividad. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(3), 697–714. <https://doi.org/10.5209/aris.65203>
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Morales Escobar, I. D. R., & Taborda Caro, M. A. (2021). La investigación biográfico-narrativa: Significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. *Folios*, 53, 171–182.
- Perrenoud, P. (1995). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Ediciones Morata.
- Porlán, R., & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Serie fundamentos N° 9. Colección Universidad y Enseñanza. Díada.
- Porta, L., & Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 14. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3301>
- Porta, L., & Yedaide, M. M. (2014). La investigación biográfico-narrativa: Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 17, 177–192.
- Porta, L., Álvarez, Z., & 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.
- Pozo, J. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En N. Scheuer (Ed.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95–134). Graó.
- Ravanal Moreno, E., Camacho González, J., Escobar Celis, L., & Jara Colicoy, N. (2014). ¿Qué dicen los profesores universitarios de ciencias sobre el contenido, metodología y evaluación? Análisis desde la acción educativa. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 307–335. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6420>
- Resende, A. C. C., Freitas, C. A., & Bassoli, F. (2023). La residencia docente como espacio de formación: Narrativas sobre la construcción de saberes y de la identidad profesional de docentes de ciencias y biología. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, 25, e40759.
- Richardson, L. (2003). Writing: A method of inquiry. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 516–529). SAGE.
- Rodríguez Piñero, C. D. (2022). La biografía escolar: Experiencias de formación de un profesor de educación física. *Alternancia: Revista de Educación e Investigación*, 4(7), 105–115. <https://doi.org/10.33996/alternancia.v4i7.910>
- Samuelowicz, K., & Bain, J. (2002). Identifying academics' orientations to assessment practice. *Higher Education*, 43, 173–201. <https://doi.org/10.1023/A%3A1013796916022>
- Sarasa, M. C. (2014). Experiencias de enseñanza y de aprendizaje mediante la investigación biográfica y la indagación narrativa. *Revista de Educación*, 7, 157–170.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Stenner, P. (2011, octubre). Reflections on the so-called «affective turn». Conferencia presentada en el V Congreso Internacional de Psicología Social, Puebla, México.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tarrés, M. L. (Coord.). (2001). *Observar, escuchar y comprender: Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, El Colegio de México.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.
- Vivar, D. M. (2012). Formación docente a través de la autobiografía: Construir organizaciones educativas reflexivas. *Revista Contextos de Educación*, 1–9.
- Yedaide, M. M. (2015). Nuevas inquietudes respecto de la buena enseñanza. En *VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Yedaide, M. M., & Alvarez, Z., & Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 27–35. <https://doi.org/10.21500/22563202.1685>
- Yedaide, M. M., & Cruz, M. F. (2013). La investigación biográfico-narrativa: Estado del arte y desafíos frente a nuevas lógicas de profesionalización docente. *Revista de Educación*, 5(5), 213–220.
- Yedaide, M. M., & Porta, L. (2017). Narrativa, mundo sensible y educación docente. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 19, 1–13. <https://qellqasqa.com.ar/ojs/index.php/estudios/article/view/236>

Anexos:

A. Narrativa autoetnográfica: Ser docente

El docente que existe en mí ha sufrido transformaciones a lo largo de su historia. Inicialmente, un entusiasta con ganas de compartir lo que sabía con el grupo de aprendices que me tocara en suerte.

Ya en ese momento, sin embargo, aparecían rasgos de algo que más adelante pude comprender mejor. A medida que mi experiencia fue aumentando, pude incorporar (y a la vez descartar) ciertas estrategias que me parecían mejores (y peores), pero siempre desde la subjetividad de mis propias ideas acerca de lo que es enseñar.

Cuando me decidí a estudiar el profesorado (en Física), fue cuando pude dar forma y sentido a las ideas que iba incorporando intuitivamente y pude darme cuenta que podía teorizar sobre lo que hacía y eso transformó, aún más, al docente que soy.

Sin embargo, más allá de la transformación profesional que fui desarrollando a medida que pude analizar mi tarea, lo que más destaco es lo que dejé sin explicar al principio, cómo cada persona que se presentó frente a mí como alumno fue moldeando mi propia personalidad y creando lo que hoy podría llamar el “profesor Leonardo”.

Sus propias historias y el cruce de ellas con las mías es lo que me define y considero que no sería el mismo docente si no fuera por ellos, así como no soy el mismo docente hoy que seré el año siguiente cuando nuevas historias aparezcan y me reconstruyan.

B. Entrevista (Preguntas y respuestas):

1. ¿Qué aspectos creés que configuran el ser docente?
 2. ¿Cómo creés que tus colegas y tus alumnos te perciben como docente?
 3. ¿Quiénes interpelan tus prácticas?
 4. ¿Cuáles son tus objetivos al entrar al aula?
 5. ¿Qué creés que tus alumnos necesitan?
 6. Si estuvieras realizando esta entrevista, ¿Qué pregunta te gustaría que te realicen?
¿Podrías responderla?
-
1. Ser docente creo que está conformado por un conjunto de conocimientos, teorías y disciplinas que están permeadas y atravesadas por la personalidad y sentimientos de cada uno, Creo por eso que es imposible clasificar a los docentes en un mismo casillero, quizá comparten rasgos, pero no se puede enumerar aspectos que conforman el objeto “docente”
 2. Creo que mis colegas me perciben como un docente abierto a diferentes propuestas y comprometido con las situaciones particulares de mis alumnos. Mis alumnos creo que me ven como un docente un tanto permisivo en cuanto a sus libertades dentro del aula, pero rígido en cuanto a la evaluación que hace de cada uno de ellos.
 3. Mis prácticas están interpeladas por mi continua capacitación al trabajar con futuros docentes de mi disciplina, por mis investigaciones educativas que me proponen miradas diferentes en cada una de ellas y por mi esposa que, al ser docente, pero de un área completamente diferente, me propone caminos que no hubiera considerado de otra manera, en especial en relación a la dimensión afectiva con los alumnos.

4. Mis objetivos al entrar al aula son principalmente comprometer a mis alumnos con la propuesta del día. Tratar de que cuando termine la clase se puedan llevar algo significativo y quede claro la necesidad de lo que aprendieron, si es que lo hicieron.
5. Creo que mis alumnos necesitan ser comprendidos, ser tratados como individuos y sentir que pueden intervenir la clase obteniendo respuestas válidas que los invite a buscar nuevas preguntas.
6. La pregunta podría ser: Volviendo a la pregunta 1, ¿Qué cosas te gustaría cambiar de tu forma de ser docente? Respuesta: Cambiaría un poco mi manera de tratar de involucrar a mis alumnos, incorporando alguna forma de que sus propios sentimientos se involucren en la disciplina, ya de por sí rígida y difícil de subjetivizar.

Notas

¹ Lic. y Prof. en Física. Docente en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Investigador miembro del grupo de investigación GIECmar (Grupo de Investigación Educativa en Ciencias de Mar del Plata), Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. lafunes@mdp.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0002-5655-792X>

² Dra. en Psicología, Esp. en Docencia Universitaria y en Psicoterapia Cognitiva. Docente en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Docente y miembro del grupo de investigación (Grupo de Investigación Educativa en Ciencias de Mar del Plata), Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. vmartinezfestorazzi@mdp.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0007-5957-0795>