

NARRAR LA ESCUELA: RELATOS DE FORMACIÓN, SIGNIFICADOS MÚLTIPLES Y SENSIBILIDAD EDUCATIVA COMPARTIDA.

NARRAR A ESCOLA: RELATOS DE FORMAÇÃO, SIGNIFICADOS
MÚLTIPLOS E SENSIBILIDADE EDUCATIVA COMPARTILHADA.

Julio Hizmeri

Doctor en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona (Barcelona/España).
Académico del Departamento de Didáctica, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción (Concepción/Chile).
E-mail: jhizmeri@ucsc.cl

Roxana Hormazábal-Fajardo

Doctora en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona (Barcelona/España).
Profesora de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Arturo Prat (Iquique/Chile) e investigadora del IESED-Chile (Santiago/Chile).
E-mail: rhormazaba@unap.cl

Teresa Paillacoí-Coliñir

Doctora en Formación del Profesorado: Práctica Educativa y Comunicación, por la Universidad de Barcelona (Barcelona/España).
Académica del Departamento de Didáctica y Práctica, Universidad Católica de Temuco (Temuco/Chile).
E-mail: tpaillacoí@uct.cl

Karen Gajardo-Asbún

Doctora en Educación por la Universidad Católica del Maule (Talca/Chile). Profesora de la Universidad de Talca (Linares/Chile).
E-mail: karen.gajardo@utalca.cl

Cristian Marilaf-Cortés

Doctor en Educación y Sociedad, por la Universidad de Barcelona (Barcelona/España).
Académico del Departamento de Didáctica y Práctica, Universidad Católica de Temuco (Temuco/Chile).
E-mail: cmarilaf@uct.cl

Recebido em: 18 de outubro de 2025

Aprovado em: 6 de dezembro de 2025

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RPR | a. 23 | n. 1 | p. 93-113 | jan./jun. 2026

DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v1.4191>

RESUMEN

Este estudio tuvo por objetivo explorar el alcance formativo de la lectura de relatos en la formación inicial. Asumiendo que la formación debe orientarse epistémicamente hacia la práctica, empleamos una metodología fenomenológica y hermenéutica para interrogar el sentido formativo que tiene narrar experiencias significativas de las pasantías de práctica (*practicum*). Los resultados del análisis temático de 67 informes reflexivos muestran que relatar experiencias posibilita a) acrecentar el conocimiento que poseen sobre experiencias escolares, b) ahondar analíticamente en los significados educativos que tienen las vivencias y c) desarrollar una sensibilidad pedagógica en relación con aquello que se va reflexionando e interpela subjetivamente a educadores en formación. Las conclusiones destacan la importancia de compartir relatos para ampliar el sentido de lo que significa educar y valoran el potencial formativo de las narrativas para los programas de pedagogía que buscan dar centralidad a la reflexión docente.

Palabras clave: Formación del profesorado. Practicum. Relatos. Reflexión. Pedagogía narrativa.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo explorar o alcance formativo da leitura de relatos na formação inicial. Assumindo que a formação deve se orientar epistemicamente para a prática, empregamos uma metodologia fenomenológica e hermenêutica para interrogar o sentido formativo que tem narrar experiências significativas dos estágios de prática (*practicum*). Os resultados da análise temática de 67 relatórios reflexivos mostram que relatar experiências possibilita a) aumentar o conhecimento que possuem sobre experiências escolares, b) aprofundar analiticamente os significados educativos que têm as vivências e c) desenvolver uma sensibilidade pedagógica em relação àquilo que se vai refletindo e interpela subjetivamente educadores em formação. As conclusões destacam a importância de compartilhar relatos para ampliar o sentido do que significa educar e valorizam o potencial formativo das narrativas para os programas de pedagogia que buscam dar centralidade à reflexão docente.

Palavras-chave: Formação do professorado. Practicum. Relatos. Reflexão. Pedagogia narrativa.

1 INTRODUCCIÓN

Las preocupaciones por la manera en que se forma a docentes vienen de larga data y están lejos de resolverse (Darling-Hammond, 2023; Imbernón, 2019; Zeichner, 2023). Persisten cuestionamientos a los modelos de formación tradicional, a la falta de vinculación entre la formación universitaria y la realidad de las aulas en las escuelas, y a la desconexión entre la teoría y la práctica. Una respuesta a la problemática ha sido la introducción de procesos que modelan la formación a partir de estándares, evaluaciones y seguimiento, y que buscan asegurar la calidad formativa bajo la lógica de rendición de cuentas (Carrasco-Aguilar et al., 2023; Cochran-Smith, 2021; Fernández et al., 2021).

Esto ha llevado a hablar hoy de “profesor estandarizado” o de “domesticación del profesor”, apuntando a una estrategia que contribuye a delimitar la “performatividad” del docente, tecnificando su identidad, reduciendo su capacidad de innovar y reflexionar críticamente (Ball, 2003; Carrasco-Aguilar et al., 2019; Masschelein & Simons, 2014). Sin embargo, más allá de la estandarización del profesor y la enseñanza, resulta necesario no desatender al fenómeno educativo desde una mirada más abierta y sensible a la experiencia vivida para iluminar aspectos vitales del mundo escolar y de las relaciones educativas que se “dan por sentado” desde el modelo técnico-racional (Foran et al., 2020). Por ello, la formación inicial docente ha venido girando hacia el mundo complejo de la práctica y, en particular, las “pedagogías narrativas” han venido ocupando un lugar destacado, dando centralidad al relato de experiencias como medio de indagación de la práctica y de formación del profesorado (Contreras & Paredes, 2019; Goodson & Gill, 2011; Huber et al., 2013; van Manen, 1994).

A partir de lo anterior, el objetivo de este estudio ha sido explorar el sentido formativo que tiene la experiencia de lectura de relatos de vivencias significativas para el estudiantado de pedagogía durante las pasantías de práctica en escuelas. Ahondando reflexivamente en la dimensión estética o experiencial, nos preguntamos: ¿cómo la experiencia de relatar en el aula va contribuyendo a ensanchar el horizonte de sentido educativo y una comprensión más profunda de su rol para el profesorado en formación?

2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 MÁS ALLÁ DE UN ENFOQUE FORMATIVO TRADICIONAL

La pedagogía ha sido tradicionalmente vista como la aplicación de técnicas y teorías desarrolladas en contextos académicos. Desde este enfoque, los programas de formación se basan a menudo en un modelo simplista de aprender a enseñar, en el que primero se presenta la teoría y luego la práctica, en el que la reflexión se plantea de manera individual sin considerar el aprendizaje experiencial de las

complejas realidades de las aulas (Darling-Hammond, 2017; Korthagen & Kessels, 2021; Zeichner, 2010). Sin embargo, la pedagogía va más allá de la simple transmisión de conocimientos formales y, lejos de ser un oficio técnico, controlado y garantizado, la enseñanza implica un proceso relacional vivo entre docentes, estudiantes y el mundo (Friesen, 2022; Piusi, 2008), en el que las subjetividades, emociones y deseos juegan un papel central (Biesta, 2024). En este sentido, los modelos racionales, que estandarizan y reducen la enseñanza a una interacción técnica, eclipsan la dimensión relacional de la enseñanza y deshumanizan la educación al ignorar la experiencia vivida (Bredmar, 2020; Foran et al., 2020; Foran, 2021).

Una mirada más compleja de la educación y de la pedagogía resitúa la experiencia vivida y la relación educativa como dimensiones fundamentales del proceso educativo, que han sido desatendidas desde la lógica de control normativo característico de las políticas educativas neoliberales (Foran, 2021; van Manen, 2023). En oposición a una mirada más técnica, el “tacto pedagógico” o la “relación educativa” apuntan hacia un sentido más ancho del oficio, a una sensibilidad pedagógica y a un compromiso ético con la vida interior de los estudiantes, con sus emociones, con sus experiencias subjetivas o con su alteridad (Friesen, 2022; van Manen, 2023). En este contexto, la formación pedagógica no puede ser comprendida plenamente desde un enfoque técnico-racional que se reduce a la mera transmisión de contenidos, ya que constituye una práctica profundamente humana y relacional, en la que la reflexión y la experiencia son fundamentales.

2.2 LA PEDAGOGÍA NARRATIVA Y LOS RELATOS DE EXPERIENCIA

Las pedagogías narrativas nacen con la finalidad de acercar a los futuros profesores a la realidad educativa (Goodson & Gil, 2011; Conle, 2000; Contreras & Paredes, 2019). A través de relatos sobre experiencias vividas en escenarios reales de educación, se acerca a la realidad, de un modo vivencial, respetando toda la complejidad de los fenómenos que tienen lugar en las aulas o las escuelas. Esto ha posibilitado instancias formativas conectadas con el mundo de la práctica y que permiten entrar en relación pensante con aquello que acontece en contextos reales. Pues, si bien el conocimiento disciplinar es importante en la formación del profesorado, hay dimensiones de la práctica que resultan ser más complejas y que escapan a las aproximaciones analíticas derivadas de la disciplina. Asimismo, hay también cualidades de la práctica que se invisibilizan desde las miradas teóricas más abstractas. Y, por último, hay cuestiones de la práctica que, al no ser nombradas y pensadas desde lenguajes sensibles al carácter experiencial y a la naturaleza factual de la vivencia, suelen tener un carácter burocrático más que alcances formativos (Arnosti & Souza-Neto, 2023; Contreras & Quiles-Fernández, 2017; Hormazábal-Fajardo & Hizmeri, 2019; van Manen, 1994).

En este contexto, escribir y compartir relatos de experiencia en un aula puede constituir una instancia formativa que ayude a religar la relación entre teoría y práctica, entre experiencia y saber (Contreras & Paredes, 2019; Elbaz-Luwisch, 2002; Muñoz et al., 2020; Pañagua et al., 2021; Suárez, 2021). Los relatos dan cuenta de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo (Connelly & Clandinin, 1995) y los relatos nos enfrentan a los sucesos vividos para descifrar su sentido y su alcance formativo (Hizmeri et al., 2021). De este modo, desde el punto de vista de los formadores, la narrativa abre nuevas posibilidades para la formación inicial (Guedes-Pinto & Kleiman, 2021; Paz-Maldonado et al., 2024), pues permite acompañar la formación inicial docente, posibilitando adentrarse en las experiencias vividas en las aulas, atender las relaciones educativas y cultivar saberes pedagógicos que ponen en marcha procesos subjetivos de formación y transformación personal en el profesorado en formación (Hormazábal-Fajardo & Hizmeri, 2019).

3 METODOLOGÍA

3.1 ENFOQUE INVESTIGATIVO

Nuestro posicionamiento epistemológico y metodológico parte de la tradición fenomenológica y hermenéutica. Nos orientamos hacia una exploración profunda de la experiencia vivida (Frechette et al., 2020; Gadamer, 1992; Heidegger, 2015; Ricoeur, 1999; van Manen, 2023), buscando comprender el sentido formativo que tiene la experiencia de lectura de relatos de estudiantes de formación inicial del profesorado, escritos a partir de sus vivencias significativas en sus pasantías del practicum. Así, de manera descriptiva, interpretativa y reflexiva, ahondamos en el sentido formativo de la experiencia de lectura de relatos (Contreras & Paredes, 2019; van Manen, 2003), intentando capturar cómo se ha experimentado el ejercicio de narrar en el aula universitaria, desde la convicción de que existe una relación constitutiva entre vivir y narrar (Ricoeur, 1996) y entre narrar, modelar el pensamiento y conocer (Bruner, 1987).

3.2 CONTEXTO DEL ESTUDIO, COLABORADORES Y ESTRATEGIAS

Nuestro estudio se desarrolla en el contexto de la formación práctica (practicum) de estudiantado de la carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación. Específicamente, en una práctica progresiva inicial concurrente (Imbernón, 2019), los colaboradores del estudio (n = 67) son estudiantes de un programa de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación de una universidad chilena. El grupo de participantes está compuesto mayoritariamente por mujeres (78%), con edades que fluctúan entre los 21 y 26 años. Durante un semestre académico, realizan sus pasantías en diversas escuelas de la zona centro-sur de Chile, caracterizadas por una alta diversidad socioeconómica y cultural. Estas incluyen establecimientos

públicos urbanos, rurales y particulares subvencionados, lo que expone a los futuros docentes a una amplia gama de realidades educativas. La asistencia a estos centros es semanal, con un rol de observación y colaboración activa en el aula.

Las sesiones semanales de la “Cátedra”, organizadas en 4 grupos de 15 a 18 estudiantes, constituyen el núcleo de la estrategia pedagógica. El proceso se inicia en el campo, donde los estudiantes escriben *Notas de campo* sobre acontecimientos que consideran significativos. Posteriormente, estas notas son transformadas en *Relatos de experiencias*, narrativas más estructuradas y reflexivas. En la Cátedra, estos relatos son compartidos y leídos en voz alta, abriendo un espacio de diálogo y análisis colectivo. La estrategia se fundamenta en una escucha activa y una conversación guiada por el formador, donde se exploran los significados, tensiones y resonancias de cada historia. Este ciclo de escritura, narración y diálogo busca conectar la experiencia práctica con la reflexión teórica, permitiendo que el conocimiento emerja de la propia vivencia de los futuros docentes.

Ahora bien, para este estudio adquirió relevancia que el estudiantado ahondara reflexivamente en su experiencia de lectura de relatos en el aula universitaria. Para ello, fueron registrando *Notas paralelas* en torno a interrogantes centradas en qué les fue pasando durante la lectura: ¿cómo se fue dando la lectura de relatos en las clases? ¿qué me mostró la experiencia de lectura y qué me hizo sentir y pensar y, por último, qué me ayudó a comprender sobre el oficio educativo? A partir de ellas, elaboraron un total de 67 *Informes de experiencias reflexivas* sobre la vivencia de leer relatos que forman parte del análisis y que contaron con el debido consentimiento informado, dando cumplimiento a las normativas y protocolos éticos que sostienen el estudio.

3.3 ANÁLISIS Y RIGOR INVESTIGATIVO

En una búsqueda reflexiva de esclarecimiento de las estructuras de significado de la experiencia vivida (van Manen, 2023), el estudio analizó temáticamente qué les fue pasando durante la experiencia de lectura relatos de estudiantes (Contreras & Quiles-Fernández, 2017; van Manen, 2003). En particular, el análisis macro y microtextual se desarrolló a través de aproximaciones textuales holísticas, selectivas y detalladas en un proceso formal de discusión colaborativa entre investigadores (van Manen, 2003).

Dada la extensión numerosa de textos de campo, empleamos el software *ATLAS.ti 7* para la organización de datos y memos de investigación que sirvieron de base para el posterior análisis temático. Ello permitió analizar los temas que se iban manifestando como cualidades significativas de la experiencia y fuimos fusionando las interpretaciones bajo un horizonte de sentido compartido (Gadamer, 1992). Este proceso de “triangulación” nos permitió avanzar de manera interrogante y reflexiva desde las precomprensiones

y contrastes hacia puntos comunes que dieron lugar a nuestras comprensiones (Frechette et al., 2020; van Manen, 2023).

Luego, a través de la estrategia de variación imaginativa o eidética, fuimos verificando si un tema pertenecía esencialmente a lo estudiado (Friesen, 2023; van Manen, 2003). Finalmente, emergieron tres “temas esenciales” sobre lo que posibilitó la narración compartida: el conocimiento de la pluralidad de experiencias, la atención a las singularidades de lo vivido y la emergencia de una nueva sensibilidad educativa. En la Tabla 1 se ilustran los temas esenciales y significados formativos de estas dimensiones experienciales.

Tabla 1 — Análisis temático

Dimensión experiencial	Temas esenciales	Significado formativo de la experiencia
La pluralidad de experiencias	La narración como posibilitadora de conocimiento de múltiples experiencias.	Narrar permite al profesorado en formación conocer una multiplicidad de experiencias, ampliando y enriqueciendo su comprensión sobre el fenómeno educativo.
La atención a las singularidades	La narración como forma de profundizar en los detalles de lo vivido.	Narrar demanda al profesorado en formación, ahondar analíticamente en los detalles de lo vivido, conllevando una mirada más profunda sobre la enseñanza.
La sensibilidad educativa	La narración como gatillador de la sensibilidad educativa.	Narrar posibilita en el profesorado en formación el desarrollo de una sensibilidad educativa que permite atender al sentido relacional de la enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, de manera sistemática, fuimos recobrando fragmentos temáticos que resultaron ser más ejemplares (van Manen, 2023), revelando cómo se vivió la experiencia (“dimensión experiencial”) y su sentido formativo (“significado formativo de la experiencia”) (van Manen, 2003; Contreras & Orozco-Martínez, 2016). Por último, estos se incorporaron con nombres ficticios en los hallazgos (manteniendo la confidencialidad con diferencia de género).

4 RESULTADOS O HALLAZGOS

De acuerdo con la experiencia estudiada, la lectura de relatos de experiencia representa un lugar de encuentro que posibilita el conocimiento de una pluralidad de vivencias. Con ello, se va acrecentando el horizonte de experiencias a partir de la circulación de los propios relatos como de las y los demás. Asimismo, la lectura de relatos convoca en el alumnado una mirada más cercana y profunda de las

experiencias educativas, reclamando su atención e interpelándoles personalmente en relación con aquello que ocurre en las aulas, posibilitando un encuentro sensible y resonante entre sus propias vivencias y las experiencias narradas.

4.1 LA LECTURA DE RELATOS POSIBILITA CONOCER UNA PLURALIDAD DE EXPERIENCIAS

De acuerdo con lo que nos fueron revelando las reflexiones en torno a lo que fueron viviendo, la práctica y la experiencia de relatar, escuchar las vivencias de otras y otros, y seguir conversando acerca de lo que fueron narrando en el aula posibilitó que, en el proceso de diálogo, se fuera ensanchando o acrecentando el paisaje educativo conocido. Cada relato fue ofreciendo la experiencia de dar a conocer experiencias que no eran familiares o situaciones desconocidas.

En palabras del estudiantado de pedagogía, contar con la posibilidad de compartir sus relatos en las clases les permitió conocer experiencias diversas que van ampliando sus comprensiones de lo que implica el fenómeno educativo.

Escuchar los relatos de mis compañeros y compañeras me permitió ampliar y enriquecer mi comprensión de la educación en el aula. Cada relato ofrece una ventana a diferentes experiencias pedagógicas, contextos académicos y desafíos únicos que otros educadores han enfrentado. (Ana).

Poder escuchar y atender cada uno de los relatos que sus compañeras o compañeros les permite ir ampliando el horizonte de lo que conocen, a partir de una variedad más amplia de experiencias, que son fundamentales para su formación. En sus propias palabras, los relatos son vistos figurativamente como una ventana que permite abrir la mirada a nuevas y diferentes realidades al interior de las aulas: *“El escuchar los relatos de mis compañeros me hizo abrir una ventana hacia nuevas perspectivas y nuevas experiencias que se viven dentro de una sala de clases”* (Carmen).

Así, relatar experiencias les aproxima a realidades ajenas que desafían las vivencias e imaginarios conocidos, ya sea en su etapa escolar o lo que se han ido encontrando en sus pasantías, posibilitando que los futuros docentes comprendan, en la pluralidad de experiencias compartidas, las diversas formas en las que se manifiesta lo educativo. De esta manera, transforman su mirada, haciendo que las experiencias ajenas se sumen e, incluso, alteren sus propias perspectivas. Pues, en el proceso de atender a las nuevas experiencias que se narran, se abren nuevas realidades que no eran familiares o que no estaban en aquel imaginario de escuela que conocen: *“Los relatos me abrieron los ojos de una realidad a la que no estaba acostumbrada o pensaba que ya no ocurría”* (Paula).

Asimismo, la lectura de relatos que permiten que circulen experiencias diversas hace también que conozcan realidades de un modo vívido o real:

Los relatos de mis compañeros que compartieron en clases me abrieron el mundo real, me hizo ver que se pueden vivir diferentes realidades dentro del aula, unas difíciles de controlar, desafíos que jamás me hubiese imaginado que pudieran suceder. Me amplió la perspectiva de la labor docente. (Mónica).

La manera vívida conmueve y empuja a atender lo que pasa mediante interrogantes que interpelan: *“El proceso completo de escuchar y reflexionar en torno a las diversas experiencias de mis compañeros es lo que, al menos en mi caso, suscitó las interrogantes más importantes”* (Alberto).

De esta manera, se va acrecentando la propia experiencia mediante la escucha de los relatos de las otras y otros, lo que genera que, junto a conocer una variedad de experiencias de manera vívida, se sientan afectados y se movilicen nuevas preguntas y reflexiones sobre lo que ocurre en la realidad escolar. Al convocarles existencial y emocionalmente, los relatos interpelan y movilizan a una mayor conciencia. Se va despertando una mirada reflexiva sobre las complejidades del aula.

Los relatos de las y los demás también empujan a la proliferación de los relatos propios, cuando aún no se sabe qué es posible narrar, qué experiencia puede ser digna de compartir: *“Al principio, no estaba segura de a qué prestarle atención en el aula, pero luego de escuchar algunas experiencias de mis compañeros, pude tener una idea más clara sobre qué escribir en mi relato”* (Alicia).

En este sentido, los relatos no sólo van generando una trama mayor de experiencias a través de la escucha, sino que impulsan seguir tejiendo mediante la propia escritura. Pues, las dificultades iniciales en torno a decidir sobre qué escribir, al escuchar las experiencias de sus compañeros, encuentran pistas que les ofrecen una orientación para continuar. Esto indica que los relatos ajenos le permitieron conocer diferentes situaciones educativas y también fueron el punto de partida para las resonancias personales y movilizar la mirada sobre la propia experiencia y anudarla a lo dicho.

Escuchar los relatos de mis compañeros ya que estos también fueron un punto de partida para el mío, poder dar mi opinión y escuchar las opiniones de los demás, me ayudó a no sentirme tan sola [...] al leer y escuchar los relatos me sentí más acompañada. (Jimena).

A través de los relatos compartidos, los estudiantes se encuentran en lo común. Experimentan un sentido de identificación, reconocimiento y acompañamiento en su trayectoria formativa. Este sentido de comunidad refiere al tejido de las experiencias compartidas que permite que los individuos no solo vivan la formación desde el solipsismo de sus propias vivencias, sino que las propias experiencias encuentran resonancia en las de otros, ensanchando el conocimiento de todas, todos. Todo permite que se cree y recree una red de relaciones entre contar, escuchar y conversar, que hace ensanchar el tejido u horizonte experiencial gracias a los relatos de las y los demás y los propios.

4.2 LA LECTURA DE RELATOS ORIENTA LA ATENCIÓN A LAS SINGULARIDADES DE LO VIVIDO

Ahora bien, otra forma que aparece como esencial en la experiencia de la lectura de relatos guarda relación con que el acto de narrar no solo permite abrir una ventana a más y diferentes experiencias, sino que también posibilita que esa diversidad se profundice. Es decir, el ejercicio de leer y conversar permite atender más detenidamente las singularidades de lo vivido, repasar ciertos momentos de la práctica, volver a mirarlos y con ellos penetrar más reflexivamente en el sentido de una vivencia concreta.

Cada vez que un compañero nos compartía su experiencia a todos nos generaba instancias de reflexión. Siento que es importante que al ser un profesor seas una persona que cuide lo que dices y cómo te relacionas con tus estudiantes. (Diana).

La reflexión permite ahondar en aquello que es necesario cuidar en el ejercicio del oficio, valorando su importancia por el alcance que tiene en la relación educativa con las y los estudiantes. Una mirada introspectiva que emerge, sobre todo, cuando la educación tiene como escenario ambientes complejos donde el modo en que se lleva a cabo la labor docente es central:

Los relatos y los comentarios del profesor, así como los de los demás compañeros, me han permitido ahondar más en diversas experiencias educativas. Muchas de ellas enmarcadas en contextos difíciles donde el profesor se puede volver un obstáculo para el aprendizaje de algunos estudiantes. (Cecilia).

Pero también, la reflexión y profundización de las experiencias vividas a través de las lecturas y conversaciones, permite educar el oído o la mirada para atender con más detalles a situaciones que no se deben dejar pasar. La escucha de relatos permite que los estudiantes no solo conozcan nuevas experiencias, sino que reflexionen sobre la particularidad de cada una. Este proceso se traduce en un ahondamiento en el sentido profundo de cada vivencia, permitiendo que las experiencias individuales revelen aspectos de la educación que podrían pasar inadvertidos en una mirada superficial.

Me ha permitido poner más atención en los pequeños detalles que se puedan dar en el aula, aquellos que aparentan ser invisibles, tal como el caso de Javier. Desde ahora en adelante prestaré más atención en mi entorno y analizaré con más detenimiento los desafíos que se puedan presentar. (Claudia)

Las historias invitan al detenimiento, es decir, pensar con los relatos de experiencia a través de una conversación que atiende, visibiliza y ahonda, hace que lo imperceptible se vuelva perceptible. En otras palabras, la lectura y diálogo en torno a los relatos permite que lo que aparentemente no tenía sentido ahora sí lo tenga: *“Me hizo prestar más atención a ciertas conductas o situaciones presentes en el aula de clases,*

ayudándome a profundizar todavía más en aquellos instantes que eran casi imperceptibles pero significativos” (Carla).

Las historias narradas educan el “oído” o la “mirada” de los futuros docentes, entrenándolos a percibir los detalles y matices en el aula que, aunque a veces imperceptibles, pueden tener un significado profundo. Esta sensibilidad se expresa en el reconocimiento de patrones y en la atención a conductas sutiles que pueden reflejar la dinámica de la relación educativa, lo cual es fundamental para un docente comprometido con las realidades de sus estudiantes. Esta percepción de detalles que emergen de lo que ocurre en el aula dice relación con lo que genera la profundización compartida en torno a las experiencias. El resultado de detenerse y atender a lo que se relata para no perder de vista el sentido que puede ofrecerles. Con ello, van reconociendo motivos recurrentes en lo que se va relatando, que es un modo de ir ahondando en un tema importante, al que se le sigue la pista con historias nuevas.

Hay una serie de patrones que se repiten a lo largo de las historias que llevan a un nivel de reflexión mayor. Historias de estudiantes marginados del curso, historias de profesores que enseñan bien, historias de profesores que enseñan mal, historias de estudiantes que mejoran cuando se les demuestra que se cree en ellos, etc. Para mí, todas ellas, desde sus intrincados caminos, llevan a las mismas inquietudes. (Raúl).

Los relatos compartidos revelan temas recurrentes y preocupaciones que trascienden las experiencias individuales, ofreciendo una guía colectiva que permite a los docentes comprender y anticipar desafíos. Una construcción de sentido que va más allá de la experiencia personal, transformándose en un aprendizaje compartido y una orientación en la práctica educativa. Y en ese interés por relacionar las historias se van revelando las propias inquietudes de quienes se detienen y atienden a las experiencias, lo que le permite profundizar en su comprensión más compleja de lo que implica educar; se clarifican los desafíos que conlleva y, sobre todo, las implicancias que tiene para ellas y ellos: *“Creo que esta profesión va mucho más allá de solamente pasar materia y poner notas. Para mí, ser un profesor es entablar relaciones con los estudiantes, ver el progreso, el crecimiento y el éxito de los niños” (Carmen).*

Así, en ese espacio compartido de relatos que se van tejiendo, se va ahondando en el sentido, profundizando en la complejidad de educar. Todo ello va atesorándose como una guía que orienta los propios pasos:

Conocer las actividades que realizan mis compañeros sirve para tener una guía, en especial teniendo en cuenta que en base a esos relatos en particular pudimos ver qué camino es mejor, y cuál no. Los relatos demostraron la realidad del aprendizaje de cada uno, y eso es totalmente valioso, poder aprender en base a las experiencias de otras personas. (Paula)

En el proceso, ahondar significa pensar con otros, dotar colaborativamente de sentido a lo que se hace y aprender desde la propia experiencia y la de los demás. La posibilidad de profundizar, de ahondar, pasa por la experiencia de compartir relatos y conversar juntos en torno al sentido que tiene y los alcances formativos. En la medida en que los futuros docentes relacionan sus propias inquietudes con las experiencias relatadas, construyen un horizonte de sentido común. Este espacio compartido, donde se ahonda en el significado y las implicancias de educar, les permite dotar de sentido a su rol y comprender las complejidades de su profesión de manera más integral y colaborativa.

4.3 LA LECTURA DE RELATOS DESPIERTA NUEVAS SENSIBILIDADES EDUCATIVAS

La experiencia de lectura no sólo permite que se enriquezcan acrecentando o profundizando las experiencias propias junto a las demás, en un tejido compartido de sentido educativo con alcance formativo para todas y todos, sino que también queremos destacar que las reflexiones apuntan que la lectura posibilita que puedan mirar las experiencias educativas desde una perspectiva resonante o nueva sensibilidad. Esto, en la medida de que la experiencia no se nutre sólo al ahondarla, sino que también se amplía al mirarla de otros distintos lugares.

Los relatos de mis compañeros me ayudaron a entender que lo que vivimos en la práctica son experiencias importantes para nuestra vida laboral. Pude ampliar mi perspectiva a otras situaciones que se pueden dar en una sala de clases, pues, cada uno lo vivió de forma muy diferente. (Diana).

Los relatos compartidos movilizan una “mirada sensible” que trasciende la propia experiencia. Esto implica un desplazamiento hacia el lugar del otro, permitiendo a los futuros docentes ponerse en los zapatos de sus compañeros y experimentar realidades ajenas. Este movimiento hacia la perspectiva del otro despierta la empatía y ofrece una comprensión más profunda de las diferentes vivencias educativas. Ello implica que hay un movimiento o desplazamiento al lugar del otro, la otra, lo cual despierta cierta sensibilidad con lo que se vivió: *“Al ponerme en la situación en la que estaban envueltos sentí la empatía [...] me hacía cuestionarme cómo hubiera actuado yo”* (Carla).

Así, las experiencias se expanden al considerar situaciones ajenas y ponerse en juego imaginando qué hubiese pasado si hubiese estado allí. Esto, junto con fomentar una mayor empatía, ofrece una mayor comprensión de las realidades educativas de otros desde sí. Todo lo cual nos va revelando cómo escuchar a sus compañeros, compañeras, permite conocer y profundizar nuevas experiencias, a la vez que experimentarlas y vivirlas desde la piel de ellas y ellos. *“Oír a mis compañeros me ha ayudado a explorar experiencias desde la piel de ellos que en la limitante de tener un solo cuerpo y una sola mente no hubiera podido permitirme por mí sola”* (Octavia).

La reflexión conjunta sobre los relatos facilita una comprensión crítica de las múltiples formas de abordar la enseñanza. Los futuros docentes no solo conectan con las experiencias ajenas, sino que las contrastan con sus propias vivencias, creando una red de significados y perspectivas que les ayuda a definir y cuestionar su identidad profesional. Este proceso reflexivo fomenta una mirada sensible y crítica que ayuda a clarificar los caminos que desean tomar y los aspectos que desean evitar en su práctica futura. Esto nos muestra cómo el compartir relatos moviliza una comprensión particular en quien escucha a partir de la sensibilidad que se despierta a partir de la resonancia que tienen las diferentes realidades y desafíos que han vivido las y los demás. La empatía implica explorar desde la piel de los demás y conectar con las propias vivencias: *"Los relatos compartidos en clase me ayudaron a reflexionar permitiéndome conectar con mis experiencias personales con la de mis compañeros y abrir nuevas perspectivas sobre el rol que ejercemos dentro del aula"* (Vania).

La conexión emocional abre nuevas miradas. Estas son fruto de las experiencias narradas y la propia vivencia de quien oye, atiende y se ponen en juego con lo relatado, desplazándose incluso más allá del presente inmediato hacia la etapa escolar. Este desplazamiento temporal permite sumar al horizonte un espacio más ancho de experiencia y sentido: *"Cuando oigo, o contemplo, a chiquillos retraídos, cansados y desanimados con la escuela y el mundo, puedo ver a mi yo de aquél entonces"* (Octavia).

La propia experiencia pasada conecta con la experiencia actual, lo que le permite ganar perspectiva y sumar sensibilidad a lo vivido y pensado.

Esas reflexiones son aquello con lo que me quedo de todo este proceso de escritura y ellas no habrían sido posibles a partir, únicamente, de mi experiencia. Son, más bien, el resultado de un proceso de reflexión conjunta en el que mi experiencia no es más que una pieza de rompecabezas. (Luis).

Toda experiencia se vuelve, entonces, parte de un paisaje mayor que ofrece perspectiva a partir del desplazamiento y con ello nuevas miradas:

Los relatos educativos me han permitido mirar las experiencias educativas desde un punto diferente a las mías. Al escuchar sobre las vivencias de docentes en distintos contextos, he ganado una mayor apreciación por las múltiples formas en que se puede abordar la enseñanza. (Antonia).

Aquí se evidencia cómo el autor ha ampliado su perspectiva al considerar las diversas formas en que puede enseñar y una nueva sensibilidad hacia lo que implica educar y las responsabilidades que ello les interpela: *"Veo que aún es necesario ampliar la perspectiva sobre lo que realmente significa educar y cómo este proceso de formación es uno de los más largos y trascendentales en la vida de cualquier persona"* (Igor)

Una mirada más sensible es, finalmente, una mirada comprometida con la labor educativa, que gana comprensión y los desafía. La conexión emocional con las experiencias relatadas permite a los docentes en formación trasladarse a sus propias vivencias pasadas, generando un puente entre sus experiencias personales y los desafíos actuales. Este desplazamiento temporal enriquece su percepción de la enseñanza, reconociéndola como una labor compleja y extensa en la vida de cada persona. Así, el proceso de compartir relatos se convierte en un ejercicio formativo profundo que articula pasado y presente, dándoles perspectiva y comprensión de las implicancias y responsabilidades del acto educativo.

5 DISCUSIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES

Las discusiones de hallazgos que estamos ahondando dan cuenta de que la experiencia formativa se nutre epistemológicamente de tres movimientos: a) al ensanchar lo vivido (en el sentido de que acrecienta), b) ahondar en las experiencias (en tanto profundiza en el sentido de lo relatado) y c) sensibilizarse en torno a lo relatado (en cuanto experimentan un encuentro o implicación resonante con las múltiples experiencias). A saber, la experiencia posibilita conocer otras vivencias, acrecentando el horizonte de sentido a partir de relatos propios y de otros que muestran contextos educativos (otros lugares y rostros). Asimismo, la lectura interpela una mirada más cercana y profunda de la realidad educativa, reclamando captar con más nitidez aquello que ocurre en el aula. Por último, la experiencia no solo acrecienta y profundiza las experiencias relatadas, sino que las historias abren nuevas perspectivas en el encuentro sensible y resonante de las propias experiencias con la de los demás.

En relación con el primer aspecto, narrar posibilita conocer otras vivencias, acrecentando el horizonte de sentido a partir de relatos propios y de otros que muestran contextos educativos diferentes, lo que coincide con los estudios de Haraldstad & Kristiansen (2019) y Orozco-Martínez et al. (2021). Por ende, el acto de relatar, escuchar y dialogar en el aula permite a los futuros docentes ampliar su comprensión del fenómeno educativo a través de una pluralidad de experiencias vividas. Así, con consonancia con Olson (2000) y Guedes-Pinto & Kleiman (2021), podemos afirmar que el saber experiencial pedagógico crece en la medida en que se comparten historias y se muestran otras realidades. De esta manera, el empleo de relatos en la formación permite la construcción de una experiencia común de múltiples significados, como afirma Demetrio (2023); en una trama relacional entre subjetividades y saberes (Hernández-Hernández & Apraiz, 2025).

En relación con el segundo aspecto, podemos afirmar que el acto de narrar interpela también una mirada más analítica y profunda de la realidad educativa, la que prepara mejor ante el desafío de captar con más detalle aquello que ocurre en el aula (Foran et al., 2020; Núñez & Arévalo, 2022; Saiz-Linares

& Ceballos-López, 2021). La experiencia estudiada nos muestra que las narraciones invitan a detenerse y a observar con mayor atención las diferencias y singularidades de las vivencias relatadas, lo que enriquece una comprensión más profunda del fenómeno educativo. Esta mirada más compleja permite al profesorado en formación entender que la educación, más allá de una tarea técnica o estandarizada, entraña una responsabilidad relacional, como sostiene van Manen (1998). En este sentido, la subjetividad adquiere relevancia en una enseñanza que no concibe al otro u otra como un objeto de influencia en un proceso controlado y predecible, sino como parte de una relación abierta e incierta (Biesta, 2024). Esto se alinea con la necesidad de revitalizar la pedagogía como campo de saber y experiencia frente a las políticas que buscan despojar o tecnificar la identidad docente, como señalan Carrasco-Aguilar et al. (2019) y Suárez (2021).

Por último, el tercer aspecto nos muestra que la experiencia no solo acrecienta y profundiza las experiencias relatadas, sino que las historias despiertan sensibilidades a partir de la implicación personal, empática y resonante entre las propias experiencias con la de los demás (Conle, 1996). El acto de compartir relatos en el aula fomenta una expansión comprensiva de lo educativo, pero también actúa sobre sí o la propia identidad (Hizmeri et al., 2025). Si dejar de contar es abandonar el mundo (Skliar, 2024), el acto de relatar constituye un compromiso con lo otro y consigo. Así, la mirada en el profesorado en formación se desplaza hacia sí mismo, cuando las experiencias de otros y otras conectan con las propias vivencias. El resultado es una sensibilidad que, como sostiene van Manen (2023), les empuja a transformar las perspectivas personales sobre educar como resultado del cultivo de una mirada atenta a las relaciones educativas. Ello reclama la consciencia de una responsabilidad ética con los otros que les desafía y prepara el tacto para la labor educativa, como también afirman Friesen (2022) y Friesen & Su (2023).

Ahora bien, dada la naturaleza fenomenológica de este estudio, los hallazgos deben ser entendidos en términos de transferibilidad (no generalizables). Pues, el muestreo ha tenido que ver con el intento de obtener “ejemplos” de descripciones vivenciales valiosas al aportar profundidad como criterio de calidad (van Manen, 2023). En sentido anterior, la narración de experiencias revela el potencial formativo para el profesorado en formación cuando se ejercitan procesos de reflexión que contribuyen, desde la práctica, a la formación docente. La lectura e intercambio de relatos, así como las conversaciones y profundizaciones, constituyen un instrumento privilegiado para el aprendizaje del oficio al permitir poner en relación el relato personal con las experiencias de las y los otros (Demetrio, 2022).

Si bien los hallazgos subrayan el potencial formativo de la escritura narrativa, es crucial reconocer que esta práctica no está exenta de desafíos. En primer lugar, la composición de relatos no es un ejercicio mecánico, pues exige al estudiante identificar lo significativo dentro de múltiples sucesos para

construir una trama coherente. Para superar este obstáculo, fue fundamental que el alumnado conectara sensiblemente con una vivencia que le hubiera afectado profundamente durante sus pasantías, ya que dicha afectación es la condición misma para la escritura. En segundo lugar, cuando algunos estudiantes no lograban superar la descripción superficial de los hechos, se les guio para ahondar en los detalles que daban vida a las relaciones educativas, permitiéndoles así recobrar la vivencia con mayor nitidez y hacer emerger su sentido pedagógico. Finalmente, el acto de compartir historias puede generar sentimientos de vulnerabilidad. Esto último revela la importancia de transformar la cátedra en un espacio de cuidado, cercanía y respeto, pues esta sensibilidad es indispensable para el intercambio de relatos. En vista de ello, futuras investigaciones podrían explorar con mayor profundidad la experiencia desafiante de escritura narrativa que vive el estudiantado, así como la atmósfera necesaria que moviliza la participación en el ejercicio narrativo en común.

Finalmente, en esta experiencia que une la autoexploración (investigación) y la autoformación (formación), narrar se transforma en un ejercicio reflexivo sobre lo vivido y sobre sí. Por un lado, permite visibilizar y ahondar en la complejidad de lo que acontece en las aulas y, por otro, dar forma a las propias subjetividades, sensibilidades e identidades. En nuestro caso, la experiencia de lectura enriquece el conocimiento, la comprensión y la sensibilidad pedagógica. Así, esta experiencia puede fortalecer los planes de formación del profesorado desde una epistemología más experiencial que aúne teoría y práctica desde enfoques más reflexivos.

AGRADECIMIENTOS

La investigación cuenta con el apoyo financiero de la Agencia Nacional de Investigación (ANID-Chile) al proyecto de investigación Fondecyt de Iniciación 11231121 "Pedagogías narrativas en la formación inicial docente. Hacia una nueva configuración de saberes de la experiencia". Agradecemos al profesorado en formación que colaboró comprometidamente en esta experiencia formativa.

REFERENCIAS

- ARNOSTI, R.; SOUZA NETO, S. O papel dos dispositivos formativos no desenvolvimento profissional docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, p. e10245, 2023. DOI: 10.1590/1980531410245.
- BALL, S. J. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, London, v. 18, n. 2, p. 215–228, 2003. DOI: 10.1080/0268093022000043065.

BIESTA, G. Desinstrumentalizando la educación. **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**, Salamanca, v. 36, n. 1, p. 1-12, 2024. DOI: 10.14201/teri.31487.

BREDMAR, A-C. Developing sensitive sense and sensible sensibility in pedagogical work: Professional development through reflection on emotional experiences. **Phenomenology & Practice**, Edmonton, v. 14, n. 1, p. 57-72, 2020. DOI: 10.29173/pandpr29398.

BRUNER, J. **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona: Gedisa, 1987.

CARRASCO-AGUILAR, C.; LUZÓN, A.; LÓPEZ, V. Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile. **Estudios pedagógicos**, Valdivia, v. 45, n. 2, p. 121-139, 2019. DOI: 10.4067/S0718-07052019000200121.

CARRASCO-AGUILAR, C.; ORTIZ, S.; VERDEJO, T.; VERGARA, L.; CÁRDENAS, J.; FIGUEROA, S. Formación inicial docente y políticas de estandarización: análisis de cuatro propuestas formativas en Chile. **Perspectiva Educacional**, Valparaíso, v. 62, n. 4, p. 2-27, 2023. DOI: 10.4151/07189729-Vol.62-Iss.4-Art.1394.

CONLE, C. Resonance in Preservice Teacher Inquiry. **American Educational Research Journal**, Washington, DC, v. 33, n. 2, p. 297-325, 1996. DOI: 10.3102/00028312033002297.

CONLE, C. Narrative Inquiry: Research tool and medium for professional development. **European Journal of Teacher Education**, London, v. 23, n. 1, p. 49-63, 2000. DOI: 10.1080/713667262.

COCHRAN-SMITH, M.. Rethinking teacher education: The trouble with accountability. **Oxford Review of Education**, Oxford, v. 47, n. 1, p. 8-24, 2021. DOI: 10.1080/03054985.2020.1842181.

CONTRERAS, J.; OROZCO-MARTÍNEZ, S. Explorando el saber pedagógico en nuestras clases. In: CONTRERAS, J. (Org.). **Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado**. Barcelona: Octaedro, 2016. p. 11-31.

CONTRERAS, J.; QUILES-FERNÁNDEZ, E. Vivir y profundizar experiencias de enseñanza desde una perspectiva narrativa. In: CONTRERAS, J. (Org.). **Enseñar tejiendo relaciones**. Madrid: Morata, 2017. p. 19-33.

CONTRERAS, J.; PAREDES, A. Un sentido narrativo de la didáctica. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 33, n. 3, 2019. DOI: 10.47553/rifop.v33i3.75071.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. (Org.). **Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.

DARLING-HAMMOND, L. Teacher Education Around the World: What can we learn from international practice? **European Journal of Teacher Education**, London, v. 40, n. 3, p. 291-309, 2017. DOI: 10.1080/02619768.2017.1315399.

DARLING-HAMMOND, L. Reprint: How Teacher Education Matters. **Journal of Teacher Education**, Washington, DC, v. 74, n. 2, p. 151-156, 2023. DOI: 10.1177/00224871231161863.

DEMETRIO, D. **La narrazione come metodo educativo**. Milán: Raffaello Cortina Editore, 2022.

DEMETRIO, D. **Raccontare per educare**. Trento: Edizioni Erickson, 2023.

ELBAZ-LUWISCH, F. Writing as inquiry: Storying the teaching self in writing workshops. **Curriculum Inquiry**, New York, v. 32, n. 4, p. 403-428, 2002. DOI: 10.1111/1467-873X.t01-1-00239.

FERNÁNDEZ, B.; QUEVEDO, L.; DÍAZ, M.; JOFRÉ, P. Respuesta e interpretación a políticas de rendición de cuentas de formación docente en Chile. **Pensamiento Educativo**, Santiago, v. 58, n. 1, 2021. DOI: 10.7764/PEL.58.1.2021.9.

FORAN, A.; ROBINSON, D.; EILIFSEN, M.; MUNRO, E.; THURBER, T. Pedagogy: A teacher's practice. **Phenomenology & Practice**, Edmonton, v. 14, n. 1, p. 39-56, 2020. DOI: 10.29173/pandpr29397.

FORAN, A.; THROOP-ROBINSON, E.; REDMOND, K. Attunement as a pedagogical starting point. **Phenomenology & Practice**, Edmonton, v. 16, n. 1, p. 71-89, 2021. DOI: 10.29173/pandpr29502.

FRECHETTE, J.; BITZAS, V.; AUBRY, M.; KILPATRICK, K.; LAVOIE-TREMBLAY, M. Capturing lived experience: Methodological considerations for interpretive phenomenological inquiry. **International Journal of Qualitative Methods**, Londres, v. 19, 2020. DOI: 10.1177/16094069209072.

FRIESEN, N. Phenomenology and education: Researching pedagogical experience. In: **International Encyclopedia of Education**. 4. ed. Elsevier, 2023. p. 131-140. DOI: 10.1016/B978-0-12-818630-5.11015-2.

FRIESEN, N. **Tact and the Pedagogical Relation**. Bern: Peter Lang, 2022.

FRIESEN, N.; SU, H. What is pedagogy? Discovering the hidden pedagogical dimension. **Educational Theory**, Oxford, v. 73, n. 1, p. 6–28, 2023. DOI: 10.1111/edth.12569.

GADAMER, H-G. **Verdad y método**. Salamanca: Sígueme, 1992.

GOODSON, I.; GILL, S. **Narrative pedagogy: life history and learning**. New York: Peter Lang, 2011.

GUEDES-PINTO, A-L; KLEIMAN, A. O dizer do outro na constituição identitária de professores em formação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. e07039, 2021. DOI: 10.1590/198053147039.

HARALDSTAD, Å.; KRISTIANSEN, A. Building bridges – between the pre-service teachers' school experiences and the teaching of an educational content. A narrative approach. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 52, n. 5, p. 608–619, 2019. DOI: 10.1080/00220272.2019.1658229.

HEIDEGGER, M. **Construir, habitar, pensar**. Madrid: La Oficina, 2015.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; APRAIZ, E-A. Siempre hay un otro en la relación pedagógica: imágenes que dan cuenta del reconocimiento de la alteridad en el aprender de los estudiantes universitarios. **Revista Prâksis**, Porto Alegre, v. 1, p. 8–32, 2025. DOI: 10.25112/rpr.v1.4026.

HIZMERI, J., HORMAZÁBAL FAJARDO, R., NOCETTI DE LA BARRA, A.; GUZMÁN CÓRDOBA, P. Acoger la vida para encender lo educativo. Una indagación narrativa de experiencias vividas por futuras docentes. **Aula Abierta**, Oviedo, v. 50, n. 3, p. 729–736, 2021. DOI: 10.17811/rifie.50.3.2021.729-736

HIZMERI-FERNÁNDEZ, J.; NOVA-ALEGRÍA, C.; DAZA-ALARCÓN, F. La escritura de relatos en la formación docente como giro epistemológico experiencial. **Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, [S. l.], v. 29, n. 3, p. 1–21, 2025. DOI: 10.30827/profesorado.v29i3.32308.

HORMAZÁBAL, R.; HIZMERI, J. Indagación narrativa y experiencia educativa. De los hallazgos investigativos a los tanteos formativos. **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**, Murcia, v. 33, n. 3, p. 69–86, 2019. DOI: 10.47553/rifop.v33i3.75217

HUBER, J.; CAINE, V.; HUBER, M.; STEVEES, P. Narrative Inquiry as Pedagogy in Education: The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience. **Review of Research in Education**, Washington, DC, v. 37, n. 1, p. 212–242, 2013. DOI: 10.3102/0091732X12458885.

IMBERNÓN, F. La formación del profesorado de Secundaria: La eterna pesadilla. **Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, v. 23, n. 3, p. 151–163, 2019. DOI: 10.30827/profesorado.v23i3.9302.

KORTHAGEN, F.; KESSELS, J. Revisiting reflective teaching: What is reflection? In: DAY, C.; SACHS, J. (Org.). **International handbook on the continuing professional development of teachers**. London: Routledge, 2021. p. 59-75.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Defensa de la escuela: una cuestión pública**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.

MUÑOZ, S.; PAÑAGUA, L.; BLANCO, N. La escritura reflexiva como mediación en la formación inicial de docentes. Pensar la enseñanza, inscribir la experiencia. **Investigación en la Escuela**, Sevilla, n. 101, p. 109–117, 2020. DOI: 10.12795/IE.2020.i101.09.

NÚÑEZ, M.; ARÉVALO, A. El problema del rol del investigador en el trabajo de construcción y análisis de relatos docentes. In: NÚÑEZ, M. et al. (Org.). **Traduttore, traditore: La cuestión de la (im)pertinencia del análisis académico sobre los relatos docentes**. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2022. p. 51–82.

OROZCO-MARTÍNEZ, S.; PAÑAGUA, L.; MARTOS-PÉREZ, M. V. La creación curricular en la formación de educadores: una exploración sobre las relaciones educativas. **Aula Abierta**, Oviedo, v. 50, n. 3, p. 737–744, 2021. DOI: 10.17811/rifie.50.3.2021.737-744.

OLSON, M. Curriculum as a multistoried process. **Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation**, Ottawa, v. 5, n. 3, p. 169–187, 2000. DOI: 10.2307/1585952.

PAÑAGUA, L.; MARTÍN-ALONSO, D.; BLANCO, N. Desarrollo de saberes experienciales y escritura de relatos en la formación docente. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 35, n. 96, p. 26–46, 2021. DOI: 10.47553/rifop.v97i35.2.87363.

PAZ-MALDONADO, E.; SCHILLING, C.; SILVA-PEÑA, I. Becoming a Teacher Educator in a Social Injustice Environment: A Narrative Perspective. **Journal of Latinos and Education**, New York, p. 1–13, 2024. DOI: 10.1080/15348431.2024.2401479.

PIUSSI, A-M. Saper stare alla relazione viva. In: GUERRA, M.; BRAGA, P.; LUCIANO, E. (Org.). **Far parlare le esperienze**. Bergamo: Junior, 2008. p. 181–186.

RICOEUR, P. **Historia y narratividad**. Barcelona: Paidós, 1999.

RICOEUR, P. **Sí mismo como otro**. Madrid: Siglo XXI, 1996.

SAIZ-LINARES, Á.; CEBALLOS-LÓPEZ, N. Indagación biográfica, photovoice y escritura reflexiva en el practicum de futuros docentes. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Madrid, v. 24, n. 1, 2021. DOI: 10.6018/reifop.401201.

SUÁREZ, D. Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. **Espacios en Blanco**, Tandil, v. 31, n. 2, p. 365-380, 2021. DOI: 10.37177/unicen/eb31-308.

SKLIAR, C. La narración en este mundo: la pregunta por los comienzos. **Enunciación**, Bogotá, v. 29, n. 1, p. 188-197, 2024. DOI: 10.14483/22486798.21973.

VAN MANEN, M. Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. **Curriculum Inquiry**, New York, v. 24, n. 2, p. 135-170, 1994. DOI: 10.2307/1180112.

VAN MANEN, M. **Investigación educativa y experiencia vivida**. Barcelona: Idea Books, 2003.

VAN MANEN, M. **Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing**. London: Routledge, 2023.

ZEICHNER, K. University-Based Teacher Education: Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University Based Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, Washington, DC, v. 61, p. 89-99, 2010. DOI: 10.1177/0022487109347671.

ZEICHNER, K. The "Turn Once Again Toward Practice-Based Teacher Education" Revisited. **Journal of Teacher Education**, Washington, DC, v. 74, n. 2, p. 178-180, 2023. DOI: 10.1177/00224871231160401.