



VOL. 25, Nº 3 (Noviembre, 2021)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

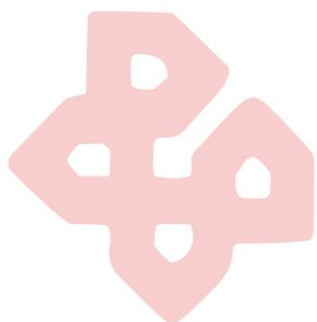
Doi: 18.30827/profesorado.v25.3.21460

Fecha de recepción: 03/06/2021

Fecha de aceptación: 07/10/2021

EL USO DE LOS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

The use of autobiographies in initial teacher training



David Abril Hervás

Universidad de las Islas Baleares

E-mail: david.abril@uib.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5456-9938>

Resumen

En este artículo se analiza la aportación de los relatos autobiográficos a la formación inicial del profesorado, a partir de su aplicación como actividad de aprendizaje y de investigación en el aula en estudiantes del primer curso de grado de educación primaria. Desde un enfoque intercultural que parte del reconocimiento y valoración de la diversidad en las aulas, se han trabajado con los futuros maestros y maestras relatos de vida focalizados en sus propias trayectorias educativas y su entorno, identificando situaciones de desigualdad y/o discriminación, desde la etapa infantil hasta llegar a la universidad. Los resultados señalan la importancia de esta herramienta para el reconocimiento de la diversidad en las aulas y la construcción de una identidad docente intercultural en tiempos de pandemia y educación confinada en los que afloran las desigualdades sociales y educativas.

Palabras clave: *autobiografías; educación intercultural; formación de profesores; historias de vida; identidad docente*



Abstract

This paper analyzes the contribution of autobiographical narratives to the initial training of teachers based on its application as a learning and research activity in the classroom with university students of the first year of Primary Education Studies. From an intercultural approach that departs from the recognition and value of diversity in the classroom, life stories focused on their own educational trajectories and environment have been worked with future teachers, identifying situations of inequality and / or discrimination, from childhood to university. The results show the relevance of this tool for the recognition of diversity in the classroom and the construction of an intercultural teaching identity in times of pandemic and distance education in which social and educational inequalities emerge.

Key Words: autobiographies; intercultural education; teacher training; life stories; teacher identity

1. Presentación y justificación del problema

Esta investigación es resultado del proceso de desarrollo, análisis y la evaluación de una actividad realizada con los alumnos del primer curso del grado de educación primaria en la Universidad de las Illes Balears (UIB) en el marco de la asignatura Sociología, convivencia y educación. En la facultad de educación de esta universidad existe desde 2016 un Programa de Mejora de la Formación Inicial de los estudios de maestro y del profesorado de secundaria. En coherencia con los objetivos del mismo se promovieron algunos cambios en la materia, uno de ellos intentar que el aprendizaje en el aula de la universidad se acercase en la medida de lo posible a la experiencia escolar, recordando las palabras de Dewey cuando subraya que la educación implica necesariamente la reflexión sobre la propia experiencia (Dewey, 2010) o Freire al subrayar la unión inquebrantable entre palabra, acción y reflexión (Freire, 1979).

Esto se ha hecho a través de las autobiografías como subgénero de las historias de vida (Caro, 2013). Las historias de vida, además de contener tesoros de ideas, emanan destellos con los que construir el discurso sociológico (Bertaux, 2005). Sus orígenes están en la historia social y la historia oral (Thompson, 2004) así como en la búsqueda de metodologías de investigación que tengan en cuenta las voces de la población objeto de estudio, en tanto que sujetos políticos y de la propia investigación. Las narrativas autobiográficas son también, en términos foucaultianos, autobiopolítica, una oportunidad de decir todo lo que se considere, en libertad, mediante esta “tecnología del Yo” (Luque, 2017). Frente a las historias de vida, las autobiografías son menos espontáneas, pero al mismo tiempo más libres, al prescindir del “filtro” del investigador (Bertaux, 2005). Como indica la literatura sobre el tema, las autobiografías facilitan el aprendizaje de la observación (Bailey et al, 1996; Harford y Gray, 2017; Kaya, 2018), algo imprescindible para un buen desempeño tanto del rol docente como del de investigador, que van de la mano.

En las últimas décadas, el uso de las historias de vida y las autobiografías en la investigación educativa se ha prodigado a partir de los trabajos entre otros de Ivor

Goodson y Antonio Bolívar (Goodson, 2003; Bolívar, 2014). Destacan sobre todo las investigaciones relacionadas con la construcción de la identidad profesional de los docentes, la formación del profesorado o la historia de la educación, orientadas a la mejora educativa. Los temas dominantes en la investigación reciente tienen que ver con cómo nos enseñaron a nosotros, con los recuerdos sobre buenos y malos profesores, con la complejidad del proceso de aprendizaje o la influencia de la elección de la escuela en la vocación para la enseñanza (Harford y Grey, 2017). En los últimos años estas investigaciones se han focalizado en la formación de la identidad docente, frecuentemente en vinculación a una determinada materia, como las ciencias (Rushton y Reiss, 2021); el aprendizaje de otros idiomas (Salinas y Ayala, 2018; Yazan, 2019); o en una determinada etapa educativa, como la educación primaria (Elías, 2016). Buena parte de esas investigaciones insisten en la importancia de focalizar la identidad docente como foco explícito de los programas de formación docente (Yazan, 2019).

Para algunos autores, las narraciones conectan mejor con la práctica de la enseñanza y por tanto, proporcionan una información incluso más valiosa que la suministrada por la investigación convencional (Huberman, Thompson y Weiland, 2000; Rodrigues y Mogarro, 2019). Esta herramienta etnográfica cuestiona tanto el significado como el sentido del saber a partir de una relación de autoría hipertextual (Arraiz y Sabirón, 2018), ya que las narrativas autobiográficas involucran al lector o al investigador en alguna medida, aunque estos no sean los autores. Más aún si, como en nuestro caso, las autobiografías se conciben como herramienta tanto de investigación como de reflexión y formación, y los relatos son revisados, revisitados y compartidos con otros.

La idea central de la que se parte es la apropiación de la historia escolar personal de los alumnos participantes para trabajarla en diálogo con su proceso de formación como docentes en construcción (Torres, 2011), o student-teachers, como los denomina con frecuencia la investigación sobre el tema). Aunque no sean todavía profesionales de la educación, sí que cuentan con la ventaja de una experiencia escolar muy reciente, que representa una oportunidad también como recurso educativo en el aula a partir de estas vivencias. Las narrativas autobiográficas permiten que los estudiantes evoquen esa experiencia previa de escolarización, y analizar cómo impacta en su identidad profesional (Harford y Gray, 2017).

En estas narrativas es importante lo que Stenberg denomina perspectivas autodialógicas (dialogical self perspectives), en las que se produce un diálogo y negociación entre las distintas “posiciones del yo” (I-positions) como maestro, vinculadas a las experiencias que contribuyen a la formación de una identidad docente en permanente construcción (Stenberg, 2020), en una relación compleja (Davín et al, 2018), en la que los paisajes de las primeras vivencias escolares permanecen (Schaefer y Clandinin, 2019).

Cabe advertir que los relatos autobiográficos no son la acción, sino su representación por parte de los relatantes (Torres, 2011), que escogen las vivencias que deciden contarnos y cómo (Stascxak y Santana, 2019). De esas representaciones

nos interesa sobre todo la narrativa de las acciones relacionadas con la vida en las instituciones escolares, que incluye las creencias e ideología de los futuros docentes (Abou y Trevizan, 2018). Este proceso de introspección y diálogo tanto interno como con otros también incide en su formación y revisión personal como alumnos y como ciudadanos, partiendo de una perspectiva socioconstructivista (Arraiz y Sabirón, 2018) que comparte con las teorías de Vygotsky que nuestro conocimiento se construye a partir de nuestras creencias y experiencias previas mediadas por la interacción en un determinado contexto social (Kaya, 2018; Salinas y Ayala, 2018).

Otro de los retos que se nos presentan es la relación de lo biográfico con sus contextos, entre las distintas voces y su (re)presentación en forma de informe de investigación (Bolívar, 2014). Se trata de un reto relacionado con la complejidad social y sobre todo con la diversidad de esas experiencias y representaciones, difíciles de sintetizar en cualquier investigación.

Intentando superar posiciones deterministas o esencialistas que tienden a definir las identidades en términos estáticos y poco acordes a la complejidad de los contextos multiculturales (Wang & Yu, 2006), aquí consideramos el enfoque intercultural como metáfora para abordar la diversidad en educación (Aguado y Del Olmo, 2009). Como una opción por reconocer y valorar la diversidad, empezando por la de los propios docentes en formación, las autobiografías nos permiten hacer presente esa diversidad: todas las autobiografías son distintas incluso compartiendo una misma condición social, franja de edad o entorno geográfico y cultural. Además, los relatos permiten situarnos en el rol de observadores de nosotros mismos, revisando creencias y prácticas que tienen que ver con la gestión de la diversidad en el aula, algo imprescindible para el aprendizaje intercultural, que empieza por el trabajo autoreflexivo, intentando comprender cómo el contexto y la experiencia forman las subjetividades individuales, las identidades, confrontando con los propios prejuicios o el racismo (Cloonan et al, 2017). El uso de las autobiografías desde este enfoque es algo poco explorado, como evidencia el provocador trabajo de Abou y Trevizan sobre el papel de las representaciones sociales en la construcción de la identidad docente (Abou y Trevizan, 2018).

En el caso de los estudiantes que han participado de esta experiencia, cabe señalar que la suya (como la mía) no deja de ser una trayectoria privilegiada, si atendemos al hecho de que nuestro contexto es el de la comunidad autónoma con la tasa más elevada (21,3% en 2020) de abandono escolar temprano (Ministerio de Educación y FP, 2021) y la más baja de todo el Estado (un 10,6% de tasa de escolarización frente al 32,4% de media estatal en 2019) en acceso a los estudios universitarios (Ministerio de Universidades, 2019). Muchas veces, cuando trabajamos en el aula, en cualquier aula, olvidamos que no todos los alumnos van a participar de nuestra misma experiencia privilegiada. Experiencia que condiciona nuestra forma de abordar el aula y de asumirla como microsociedad en toda su diversidad de condicionantes, pero también de posibilidades (Rivas-Flores, 1993).

Las autobiografías permiten dotar de significado y de sentido tanto la experiencia escolar vivida como la futura proyección profesional de los docentes

desde su formación inicial, a partir del diálogo con la propia experiencia y con las de los otros, de la mano de una herramienta que se convierte en territorio de experimentación política y metodológica e imaginación pedagógica (Suárez, 2014).

2. Metodología

Con este trabajo pretendemos responder a dos cuestiones de investigación: 1) Cómo los estudiantes evocan y revisan sus vivencias durante su proceso de escolarización y 2) si del análisis de lo anterior pueden identificarse elementos que contribuyan a la mejora de los programas de formación inicial del profesorado.

Partimos de un corpus de un centenar de relatos autobiográficos ($E_{n=100}$) como principal fuente de datos, correspondientes al alumnado de dos de los cuatro grupos de la asignatura de sociología de primer curso de los estudios del grado de educación primaria. Se trata en su mayoría de jóvenes de entre 18 y 21 años (95%), un 70% de los cuales son mujeres. La mayor parte de ellos ha accedido a los estudios a través de las pruebas de bachillerato de acceso a la universidad (PBAU), y un 15% provienen de algún estudio de grado superior de formación profesional, aunque en todos los casos han realizado una prueba específica de admisión vinculada al Plan de mejora de la Formación del profesorado.

Cabe distinguir dos niveles de investigación en este estudio: el del propio docente/investigador, y el de los alumnos, que también han abordado sus relatos biográficos como parte del objetivo de introducción a la investigación sociológica, necesaria para su formación y desempeño como docentes en construcción.

El trabajo de aula con las autobiografías se ha desarrollado en tres momentos que coinciden con lo planteado por Bertaux al referirse a las diferentes funciones de los relatos de vida: exploratoria, analítica y expresiva (Bertaux, 2005):

- Confección de las autobiografías, como trabajo de los alumnos.
- Diálogo de las autobiografías con el contenido de la asignatura.
- Deconstrucción de las autobiografías en pequeños grupos y puesta en común.

En la primera fase se solicitó a los alumnos la elaboración de sus autobiografías, focalizadas en su experiencia escolar, tanto en espacios reglados como no formales. El formato era libre, y solo en algún caso puntual se aportaron imágenes u otros soportes para acompañar los relatos. El objetivo de esta primera actividad era partir de la reflexión sobre la experiencia escolar vivida como forma de construir sentido sobre la futura práctica docente, en un ejercicio que como se ha señalado, implica apropiación de su historia personal y diálogo con su actual proceso de formación como docentes (Aoki, 2002; Torres, 2010; Ropo, 2019).

En la segunda, los alumnos retomaron sus relatos iniciales y los ampliaron teniendo en cuenta los contenidos avanzados en el temario de la asignatura, que recorren los diferentes niveles micro y macro de la relación entre educación y sociedad, desde las relaciones entre familia y escuela a los impactos de la globalización sobre el sistema educativo, pasando por los diferentes espacios y actores de la socialización (...). En esta fase los alumnos añadieron nuevos fragmentos a los relatos autobiográficos iniciales.

En la tercera fase se procedió a releer en pequeños grupos (entre cuatro y seis alumnos) las autobiografías, como parte de las clases prácticas sobre el uso de las etnografías en educación. Este ejercicio implicaba por una parte la lectura en común de los relatos, y por otra el análisis compartido a partir de un mapeo básico de las narrativas identificando patrones o elementos comunes y/o significativos. Al final de la sesión las conclusiones de cada pequeño grupo se compartieron con el grupo-aula. En el segundo y tercer paso se avanzó en el paso de las life-stories (relatos de vida) a las life-histories (como relatos situados en su contexto), lo que permitió añadir capas adicionales de interpretación a los relatos (Bolívar, 2014).

En las tres fases, el rol adoptado por el docente/investigador fue actuar como facilitador de un proceso que haga fluir la comunicación y recoja los elementos emergentes en las narrativas y conversaciones para su codificación y análisis en diálogo con las autobiografías y sus protagonistas. Contamos aquí con otras dos fuentes de datos, además de las autobiografías: por una parte, la etnografía del trabajo en el aula durante cuatro meses sobre las autobiografías, que incluye entre otras notas y codificaciones sobre los relatos y su revisión, además de sobre la observación participante sobre los diálogos e interacciones del grupo. Por otra, contamos con nuevos artefactos ($A_{n=30}$) elaborados por los participantes en la última fase de trabajo, en forma de cartografías sociales y murales colectivos que recogen un collage con fragmentos de las autobiografías compartidas en torno a una línea de tiempo atravesada por las categorías emergentes identificadas por los propios participantes y otros elementos para facilitar la expresión de emociones, como por ejemplo adhesivos con emoticonos tales como los que se usan en cualquier aula de educación infantil o primaria. Nos movemos, entonces, en un proceso de aprendizaje e investigación (Goetz y LeCompte, 1988) en el que:

la escritura es una forma de tiempo perdido y recobrado que, no por ello niega su fragmentación. Las palabras se hacen más que signos y aparecen como convicciones y fetiches que cristalizan en una sensibilidad dramática por fin capturada, acomodada, apaciguada; porque el narrador, en este caso el docente, es una pasión que no puede decirse, la narración actúa a modo de comprensión en el giro narrativo (Torres, 2011).

Tan interesantes como las autobiografías han sido para este estudio los diálogos establecidos al compartir las mismas tanto en los pequeños grupos, como en la puesta en común posterior con el grupo aula, a partir de los artefactos generados, una muestra de los cuales se puede apreciar en la figura 1.

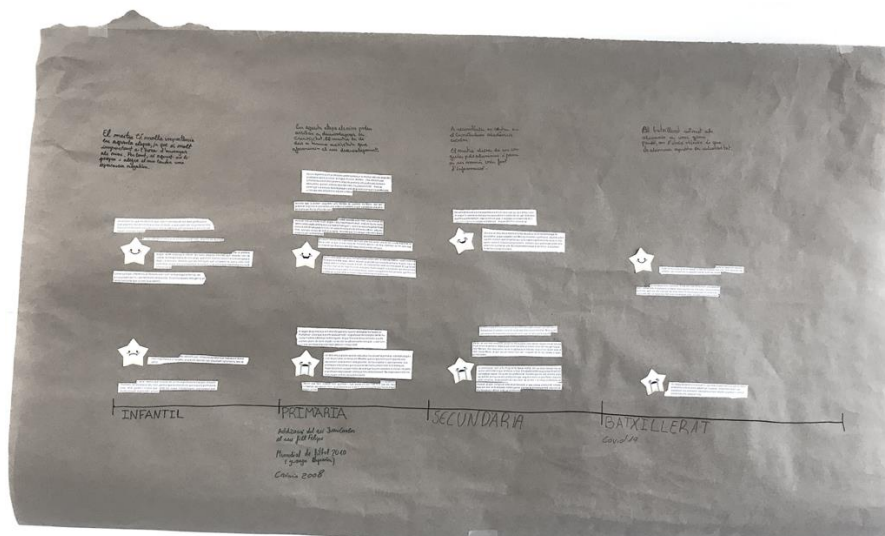


Figura 1. Uno de los artefactos construidos a partir del diálogo sobre las autobiografías.
Fuente: Elaboración propia.

Estos artefactos y los diálogos generados en torno a las autobiografías han sido elementos facilitadores del trabajo alrededor de lo emocional, que constituye un elemento fundamental en la construcción de la identidad docente. Si entendemos la educación como práctica emocional, asumimos que volverse profesor es una experiencia emocional y que enseñar es una práctica social (Fried et al y Karlsson en González y Arias, 2017).

Las mayores dificultades surgidas en la investigación tienen que ver con las limitaciones de tiempo para poder abarcar con un nivel de exhaustividad óptimo la magnitud de información contenida en las autobiografías. Todo proceso de selección de información implica un descarte que, al tratarse de vivencias y experiencias personales, es todavía más difícil de realizar, sobre todo cuando son los propios sujetos quienes resignifican sus propias vivencias y eligen qué y cómo contarnos (Stascxak y Santana, 2019). Esta investigación da cuenta de los aspectos más relevantes que emergen del análisis, y comparte reflexiones sobre la relevancia del uso de esta herramienta en la formación inicial del profesorado, situando el abordaje de la diversidad como condición necesaria de una educación para el cambio. Se ha evitado en todo momento caer en la colonización de los relatos por parte del investigador (Goodson, 2002), y los resultados que se presentan a continuación son fruto del diálogo entre el docente/investigador de la materia y los alumnos/docentes e investigadores en construcción, que son los verdaderos protagonistas tanto de sus autobiografías como de esta actividad de aprendizaje e investigación.

Como plantea Bolívar citando a Goodson, la investigación sobre historias de vida es interpretativa porque al transformar el relato de vida en historia de vida (contextualizada y focalizada en nuestro caso en la experiencia escolar) se produce una reelaboración del mismo (Bolívar, 2014). El dilema de la combinación entre lo emic (el punto de vista narrativo, lo que nos transmiten las autobiografías) con lo etic (la perspectiva del investigador), en nuestro caso se complejiza, porque el rol de

investigador es compartido con los alumnos, que vuelven a visitar sus biografías y las comparan y analizan junto a las de sus compañeros y compañeras.

3. Resultados

La perspectiva etnosociológica a partir de los relatos de vida no requiere tanto de comprobar la validez de hipótesis de partida, sino la elaboración de conceptos e hipótesis a partir de las recurrencias entre los distintos itinerarios biográficos (Bertaux, 2005). Tampoco era nuestra intención profundizar en determinadas categorías predeterminadas sobre las autobiografías como sí han hecho otros estudios (Madrid y Mayorga-Fernández, 2015), sino analizar cómo las experiencias vividas durante las diferentes educativas hasta llegar la universidad y su recreación en como por ejemplo la identidad profesional. Los resultados revelados en este ejercicio didáctico y de investigación tienen una doble vertiente: en un primer bloque nos encontramos con todo lo relativo a las categorías emergentes que emanan de los propios relatos, que aportan un análisis social situado de una generación sobre el sistema educativo hasta llegar a la universidad, un relato que parte de las autobiografías y que se recrea a partir de ellas con el trabajo en los grupos. Un segundo bloque de resultados se refiere a las potencialidades pedagógicas de los relatos autobiográficos como herramienta de formación y de investigación. Ambos están atravesados por la cuestión de la diversidad: de las experiencias vividas; del alumnado; de estilos docentes, de prácticas que la ignoran o que no saben cómo manejarla; de conflictos relacionados con la convivencia.

3.1. Lo que emerge de las autobiografías

3.1.1. Las contradicciones del modelo de escuela comprensiva: la persistencia de itinerarios diferenciados y diferenciadores

El conjunto de relatos puede ser leído como un análisis crítico del sistema educativo de la escuela comprensiva basado en dos etapas de educación obligatoria, implantado en el Estado español a partir del proyecto de Reforma del Sistema Educativo (MEC, 1987) que dio lugar a la LOGSE, y que entre otras cosas pretendía “evitar la separación de los alumnos en vías de formación diferentes que puedan ser irreversibles” además de satisfacer “las aspiraciones de la igualdad de oportunidades, cultura superior y común para todos los alumnos y apertura a la diversidad dentro de una misma escuela” (Íbid.).

La mayoría de los relatos son de jóvenes que empezaron su escolarización obligatoria a principios de este milenio, cuando este sistema ya debiera estar consolidado. No obstante, sus vivencias señalan algunos de los fallos del sistema educativo en lo relativo a una comprensividad que no se ha cumplido ni con la LOGSE ni con normas posteriores, y que se observa en determinadas prácticas educativas. Esa disrupción se vuelve angustia ya en la ESO, una etapa de “reset” (A5) en la que podemos distinguir dos momentos críticos. El primero, en la llegada al instituto:

Uno de ellos (los peores momentos) fue la difícil adaptación de sexto de primaria a primero de la ESO. Me costó mucho adaptarme y conseguir buenas notas, porque en el instituto (los docentes) no estaban tan pendientes. (E28)

Testimonios como éste son frecuentes, también en lo referido al momento de elegir las materias que predeterminan qué bachillerato o estudios postobligatorios van a dar continuidad a la vida escolar. Una cuestión que aparece en los relatos y es recreada posteriormente en los grupos de discusión, reflejada en forma de dudas y caminos sinuosos en las representaciones recogidas en los diferentes artefactos. Quienes acceden a Bachillerato coinciden en considerarla una época de “estrés”, volcada al logro de calificaciones con la mirada puesta en las pruebas de “selectividad”:

No nos preparaban para ser personas aptas para la sociedad, sólo nos preparaban para un único objetivo: las pruebas de acceso a la universidad. (E3)

Me sentía mucho menos productiva que antes (...), me sentía triste y sin ninguna motivación, sentía que había perdido todo mi círculo social. (E32)

El tránsito de la educación secundaria a los estudios postobligatorios es uno de los episodios en los que docentes y orientadores salen peor parados. Además de no sentirse preparados para escoger un itinerario de estudios u otro, en los grupos de análisis se ha revelado también la preferencia explícita de los docentes por la vía del bachillerato frente a la formación profesional, aunque esta última es mucho mejor valorada que quienes han accedido a la universidad desde el bachillerato. Del mismo modo que “se otorga mayor prestigio a las ciencias puras frente a las letras” (A10). Es en ese tránsito que muchos alumnos se sienten no sólo desamparados sino incluso desmotivados por algunos docentes y por las dinámicas de los centros educativos:

Había profesores, dos en particular, que me decían cosas como “no llegarás a ser nadie”, “nunca te sacarás la ESO”, “eres un inútil” y frases por el estilo que lo único que consiguieron era incrementar la rabia con ellos y con la asignatura. (E35)

Podríamos decir que la escuela era segregadora y no comprensiva. Personalmente creo que tendríamos que priorizar los sentimientos a las calificaciones, y estar en aquel batiburrillo de maestros, compañeros y aulas que te hacía sentir que no formabas parte de ninguno de ellos, aunque estuvieses en todos. (E44)

Demasiadas referencias que nos recuerdan aquel poema de José Agustín Goytisolo, *No sirves para nada*, referido a otros tiempos y otras realidades, pero que sobre todo nos reiteran que las prácticas educativas siguen reproduciendo esas dos vías bien diferenciadas que el modelo de escuela comprensiva debería haber superado, y que aún así persisten en el último ciclo de la educación obligatoria: la de “los que sirven para estudiar y la de los que no” (A8).

La repetición de curso es otra de las interrupciones que ha marcado negativamente la vida escolar de todos los que han pasado por esa experiencia, además de ser poco eficaz en términos de resultados, como ya señalan algunos informes oficiales (IAQSE, 2017).:

Los tres peores años de mi vida... Sí, repetí segundo... Y tuve la sensación que era imposible aprender sin ayuda externa. (E38)

Uno de los peores recuerdos de mi vida académica, un golpe muy fuerte en el que me planteé dejar los estudios. (E47).

3.1.2. De buenos y malos alumnos y el abordaje de la diversidad

Esa incapacidad para abordar la diversidad del alumnado, sus intereses, necesidades y potencialidades, también tiene su reflejo en cómo el sistema educativo trata a los educandos de origen extranjero. Las autobiografías de éstos señalan las dificultades por encajar que han vivido, tanto en la infancia como en la adolescencia:

En infantil, pude adaptarme a las costumbres de mi segunda cultura y en cierta manera reprimir las de mi país de origen. Mi escuela no era multicultural ni mucho menos, siempre tuve la sensación de que era diferente y vivía en una constante lucha entre dos culturas. (E25)

Aunque llegan a vivir con ello,

Por mi origen latino he recibido algún comentario racista, pero era de mis amigos y claramente era más una broma que un caso de violencia racial. (E3)

la diversidad étnica aparece incluso como un factor de segregación del alumnado a medida que avanzan las etapas educativas:

Por ejemplo, en mi caso desde primero de ESO hasta tercero la mitad de la clase éramos de otros países, en cuarto en académicas ya casi no había nadie de otros países, pero en los otros cursos de cuarto, en los que no se pretendía seguir con los estudios, sí. En bachillerato no pasaban de cinco. (E13)

Situaciones y conflictos que son ratificados por quienes no los han vivido, como los testimonios anteriores, en primera persona:

Recuerdo que algunos compañeros menospreciaban a otros por el simple hecho que fuesen de otra religión, y los trataban de forma más desfavorable que al resto. (E46)

Los hijos (de personas inmigrantes) venían al instituto y tengo muchos recuerdos vergonzantes de insultos, discriminaciones, burlas e incluso agresiones físicas hacia este colectivo. (E47)

Cuestiones relativas a la convivencia que los propios afectados vinculan a la falta tanto de implicación como de herramientas para manejar conflictos de los docentes, de nuevo sobre todo en la educación secundaria:

Lo que más me sorprendía era la indiferencia de los profesores, y cómo no se implicaban nada en el problema de convivencia que se producía en el centro de secundaria. (E25).

3.1.3. Normalización de la violencia y falta de herramientas de los docentes

Siguiendo con la convivencia escolar, una de las cuestiones más alarmantes que emergen de las autobiografías es que, aunque no se trate de una muestra representativa, más de un tercio de los relatos mencionan episodios de acoso por parte de otros alumnos (explicitando el término anglosajón bullying en su mayoría), sobre todo en la educación secundaria. Varios de ellos, además, señalan haber cambiado de centro en la etapa de educación primaria por este motivo.

Aquella época fue muy difícil e incluso tuve un intento de suicidio ya que no sólo sufría el bullying en la escuela sino también en el fútbol, porque eran los mismos compañeros de la escuela y yo ya no lo soportaba más. (E30)

En cuanto a los casos de acoso vividos u observados en la educación secundaria, se coincide en señalar la falta de herramientas por parte de los docentes para hacer frente a este tipo de situaciones:

El bullying siempre era solucionado diciendo que eran ‘cosas de niños’ o ‘pídele perdón y todo arreglado’, dirigiendo a todos los alumnos que se veían involucrados en este tipo de situaciones hacia la marginación social, el empeoramiento de su estado mental y sus capacidades de relación con sus iguales. (E45)

Desde cuarto de primaria (...) me estuvo acosando hasta tercero de la ESO. En aquel momento yo ya no podía más, ya que los profesores no habían hecho nada para solucionarlo. (E43)

3.1.4. El papel de las maestras y maestros referentes en la construcción de la identidad docente

Por supuesto, no todo fue malo en la vida escolar. Los alumnos recuerdan con nostalgia su breve paso por la educación infantil y sobre todo por la educación primaria, no tanto por el instituto de secundaria (“la escuela de los mayores” (E45)). Lo que el sistema educativo asume como una mayor autonomía a medida que avanzamos etapas educativas, los educandos lo viven en muchas ocasiones como una menor implicación de los docentes, se sienten menos acompañados en el proceso educativo por los mismos: “Los profesores mientras te vas haciendo más mayor se van preocupando menos por ti” (E21). En los pequeños grupos, los alumnos que han cursado un grado superior de formación profesional destacan lo positivo de la experiencia, en contraposición al bachillerato (A7, A11, A13).

Y no obstante todo lo señalado, una de las cuestiones que emerge como central en las autobiografías es la alusión a los buenos y malos docentes, especialmente a los primeros, que se convirtieron en un referente en los años de infancia o adolescencia, pero también lo vuelven a ser ahora como elemento de motivación para dedicarse a la docencia. Docentes que destacaron sobre todo por tres cuestiones en base a nuestros testimonios: por una mayor cercanía al alumnado; por estilos docentes y metodologías más horizontales; y finalmente, por su papel en la cohesión y la identidad del grupo aula:

Teníamos plena confianza en ella, para muchos de nosotros era como una segunda madre de referencia, un faro que iluminaba el buen camino a seguir, una persona que se hacía respetar al mismo tiempo que amar, y que era digna de admirar o yo la veía así: como una maestra que ante cualquier situación ponía por delante y siempre tenía en cuenta a sus alumnos. (E17)

Era la mejor profesora que he tenido en toda mi vida (...). Hablaba con nosotros y siempre que había un problema buscaba alguna forma de que el diálogo estuviera presente. (E4)

En el colegio recuerdo a mis maestros como un gran modelo a seguir. De hecho, ellos me hicieron querer ser maestra de mayor; recuerdo que desde pequeña ya decía ‘cuando sea mayor seré maestra’. (E13)

Los alumnos podíamos decidir en qué temas nos interesaba profundizar, qué es lo que queríamos aprender. Esto también nos daba ilusión por aprender tanto fuera como dentro de la escuela. (E23)

Recuerdo sobre todo a mi profesora de historia de España, que siempre nos decía que los exámenes como prueba de evaluación no servían de nada, que lo importante era hacer trabajos, exposiciones en grupo, a veces cambiábamos los roles, y ella era el alumno y nosotros el profesor. (E21)

En cualquier caso, las referencias negativas a determinados profesores, en este diálogo interno que representan las biografías, también sirven para ver qué tipo de docente quieren evitar ser nuestros futuros maestros:

Admiraba a todos los maestros que eran comprensivos, aportando confianza y motivación por querer saber. En cambio, las experiencias negativas me han reforzado (también) las ganas de ser maestra, por querer mejorar estas situaciones y poder sacar lo mejor de cada alumno. (E32)

Quiero evitar ser una maestra que enseña sin ganas y sin motivación. (A46)

Nos hacía sentir que pertenecíamos a un grupo, y aunque al principio siempre había algunos que no estaban muy contentos con el resultado final, siempre nos gustaba decir que ‘yo soy de la clase de los pingüinos’. (E45)

Paradójicamente, los mejores recuerdos de la vida escolar en muchos casos tienen que ver no tanto con el transcurso de la vida “dentro” de las aulas, sino con actividades más informales, que van desde el tiempo de ocio en el patio, a excursiones, actividades deportivas, viajes de estudios u obras de teatro en las que han participado. En este sentido, algunos de los relatantes destacan la importancia tanto en sus vidas como en sus motivaciones por ser docentes de las actividades de tiempo libre, que también se revelan como espacios de aprendizaje de valores más allá de la escuela, y que al mismo tiempo la interpelan:

No te enseñan conocimientos teóricos, eso está claro, pero te enseñan valores muy importantes, como por ejemplo convivir con otras personas (...). Te enseñan que todos somos iguales y que tienes que tratar a todos por igual, cosa que en la escuela o el instituto no pasa, ya que hay muchos casos de bullying. (E9)

3.2. La potencialidad formativa de las autobiografías

3.2.1. Diálogo con los contenidos de la asignatura

Aunque el ejercicio de las autobiografías como actividad en el aula también forma parte del aprendizaje de los contenidos de la asignatura, la presencia de los contenidos más teóricos, formales, de la misma (y de categorías como la socialización, las funciones sociales de la escuela, la globalización, la diversidad cultural o las desigualdades sociales y de género, entre muchas otras) se da en forma de una capa adicional de conocimiento, en este caso en forma de contextualización que sólo se hace explícita en el segundo momento de intervención, cuando se pide a los alumnos que releen sus relatos “pensando” en la asignatura.

Sin embargo, aquello realmente destacable como investigador y docente es que las autobiografías otorgan, incluso antes de finalizar la investigación, muchísimos ejemplos relacionados con las vivencias del alumnado que pueden convertirse en un recurso del docente y que éste tiene la posibilidad de incorporar a las reflexiones en el aula y así dotar de mayor sentido y significado los contenidos de aprendizaje de la misma. Además de un mayor conocimiento del grupo aula y de cada uno de sus integrantes.

3.2.2. Aportación de las autobiografías a la formación inicial del profesorado

Es en este apartado en el que cabe destacar la aportación más importante de las autobiografías a la formación de los docentes en su fase inicial. La práctica totalidad de los alumnos subrayan que la escritura y el diálogo interior primero, y en común después, de los relatos autobiográficos, ha supuesto un ejercicio “*para pensar qué tipo de maestra quiero ser, y el tipo de valores que quiero transmitir*” (E2). Por encima de otras cuestiones, lo más subrayado de la autobiografía ha sido su relevancia en torno a la construcción de la identidad profesional de los docentes:

Es muy interesante poder hacer mi recorrido durante mi proceso educativo ya que de esta manera he podido darme cuenta de en qué momento se me despertó la vocación y la ilusión de ser maestro. (E5)

Me ha dado la posibilidad de analizar los estilos pedagógicos que puedo adoptar como futura docente. (E4)

Creo que el aprendizaje se hace de una forma más dinámica y entretenida cuando es más afectivo, por tanto, lo que intentaría sería basarme en las propias experiencias y en poder crear ambientes que fueron afectivos, pero también en recordar situaciones desagradables que no nos gustaría que pasase en nuestra aula y poder prevenir la situación. (E10)

En definitiva:

Esta autobiografía me sirve para saber qué tipo de docente quiero ser en el futuro, ya que explico los maestros que me han gustado y me han marcado, así que estoy construyendo en mi mente el maestro que quiero llegar a ser. (E21)

El ejercicio autobiográfico también permite desarrollar el pensamiento crítico, tanto en relación a lo que es necesario cambiar en el sistema educativo y en la sociedad, como en todo aquello relativo a las desigualdades sociales y educativas:

No todo el mundo ha tenido la suerte que he tenido yo de recibir una educación, he llegado a la conclusión que no todos tienen las mismas posibilidades dentro del sistema educativo. (E26)

Esta biografía me ha ayudado a poder reflexionar sobre qué experiencias he tenido en el sistema educativo y qué quiero ser. Quiero un sistema inclusivo, donde los niños puedan aprender lo que decidan de forma democrática, por ellos mismos y no sólo en base a lo que dictan el profesor o el libro, poder dar una educación alternativa en la que el profesor es el guía y la misión del alumnado es aprender lo máximo posible y despertar ilusión en ellos. También he podido aprender lo que no tengo que hacer: centrar mi pedagogía sólo en las notas, hacer sólo lo que dicte el libro ni todos los ejercicios por escrito... (E23)

4. Discusión y conclusiones

Partiendo de una pregunta tan sencilla para los futuros maestros como “¿quién soy yo y de dónde vengo?” (Ropo, 2019), en este estudio las autobiografías se han revelado como una herramienta educativa estratégica en la formación inicial del profesorado, trascendiendo la utilidad de las mismas para la propia asignatura. Una de las formas de predisponer a los futuros docentes a escuchar a sus alumnos y reconocerlos en su diversidad es recuperar su propia experiencia escolar a través de las autobiografías, (Cloonan et al, 2017; Abou y Trevizan, 2018). Unas autobiografías que son únicas, pero en las que sus protagonistas también descubren las recurrencias que unen sus trayectorias personales con las de los otros, en un ejercicio que parte del autoconocimiento para ir al reconocimiento de los otros y al conocimiento compartido, generado desde la reflexión colectiva.

Abordar las narrativas autobiográficas como un ejercicio como práctica emocional (González y Arias, 2016), pero sobre todo como espacio seguro (Schmerz, 2018) frente a la formalidad del lenguaje y los formatos académicos para quien acaba de ingresar en la universidad, son condiciones que permiten establecer un diálogo con uno mismo y con nuestros pares (Stascxak y Santana, 2019). Compartir espacios dialógicos respetuosos como los procurados en este ejercicio forma parte del intercambio intercultural para construir conocimiento y comprensión sobre la complejidad de lo cultural y del abordaje de la diversidad en la escuela (Cloonan et al, 2017).

Los relatos autobiográficos se confirman, como en otras investigaciones sobre la historia de vida del profesorado (Goodson, 2003) como un instrumento que facilita el tránsito de la identidad de estudiante a la de profesor (Elías, 2016), válido para explorar el trinomio biografía-experiencia escolar-identidad (Rivas-Flores y Herrera, 2010) de los docentes en construcción, con quienes hemos dialogado con perspectiva intergeneracional (y por tanto también intercultural) aportando nuestra propia

experiencia, deveniendo juntos “constructores de historias” de la educación en un proceso en el que también construimos sentido (Aguirre, 1998). Porque ¿quién hace las preguntas en una autobiografía? ¿quién es la persona verdaderamente interrogada? En realidad, cada relato leído nos evoca preguntas sobre nuestra propia vida y sobre nuestro rol actual como docentes que intentamos responder (Delory-Momberger, 2012), revisando nuestras propias prácticas y creencias.

Uno de los aportes más destacables de este trabajo es el uso de las autobiografías teniendo en cuenta la diversidad en las aulas como variable de investigación. Una diversidad que se hace evidente a los ojos del docente que ha acompañado este proceso, y que más allá de ser una de las variables de reflexión y de investigación en el escrutinio de nuestro paso por la vida escolar, nos prepara para mirar las futuras aulas de las que serán responsables con las gafas de la interculturalidad, dispuestos a ver más allá de lo que es evidente. Una mirada a la diversidad que incorpora la propia mochila vital, incluyendo las desigualdades y discriminaciones sufridas u observadas. Que promueve el cambio educativo, y que más allá de buscar “culpables” de los malos recuerdos en el paso por la escuela, toma consciencia de que tal vez sean demasiados los profesores que han dejado al margen los propósitos de cambio justo cuando necesitamos asumirlos más que nunca (Hargreaves, Earl y Ryan, 2002).

La propuesta que hemos expuesto es susceptible de ser replicada en otras disciplinas involucradas en el proceso de formación inicial del profesorado y hacer que éste sea mucho más significativo, como también debería serlo la escuela, que como hemos visto evoluciona con el contexto sin que a veces las prácticas docentes tengan en cuenta esos cambios. Para esto, extender esa negociación reflexiva que las autobiografías abren con las prácticas docentes puede encontrar en el currículum otro ámbito de negociación óptimo con otros docentes (Roopo, 2019) para cambiar las cosas. Por eso mismo, el trabajo con autobiografías se demuestra útil no sólo con los futuros profesores, sino como ejercicio de mejora de nuestras propias prácticas docentes (Darvin et al, 2018; Schaefer y Clandinin, 2019), y por tanto susceptible de ser incorporado a los programas de formación permanente del profesorado. Una propuesta centrada en las historias de los estudiantes contada por ellos mismos y que se tendrán continuidad durante toda una vida personal y profesional; de quienes que todavía tienen unos años de formación por delante antes de convertirse en maestras y maestros titulados, pero que ya se reconocen como actores clave del proceso educativo. Un proceso en el que siempre hay márgenes para explorar y promover las transformaciones que hagan posible una educación que nos permita afrontar unas incertidumbres que estos tiempos pandémicos han intensificado.

Referencias bibliográficas

Abou Gebran, R., y Trevizan, Z. (2018). Representaciones sociales en la construcción de la identidad profesional y la actividad de los docentes. *Acta Scientiarum*, 40(2).

- Abril Hervás, D. (2013). Educación y ciudadanía activa: reflexiones y propuestas a partir de historias de vida [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Repositorio de la UNED. <http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Dabril/Documento.pdf>
- Aguado, T., y Del Olmo, M. (2009). *Intercultural education. Perspectives and proposals*. [Educación intercultural. Perspectivas y propuestas]. Comisión Europea.
- Aguirre, M.E. (1998). *Tramas y espejos: los constructores de Historias de la Educación*. Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.
- Aldana Santana, S. (2020). La Historia De La Sociología: Si No Te La Contaron Violeta, No Te La Contaron Completa. *Acta Sociologica (0186-6028)*, 81, 59-95. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2020.81.77669>
- Aoki, N. (2002). Teachers' conversation with partial autobiographies. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 152-168.
- Arraiz, A., y Sabirón, F. (2018). La historia inacabada de unas historias de vida: ciudadanía activa y etnografía comprometida. En Mata, P., Gil-Jaurena, I., Aguado-Odina, T. (Eds.), *Ciudadanías. Aprendizaje de la ciudadanía activa: discursos, experiencias y propuestas educativas*. UNED.
- Bailey, K. M., Bergthold, B., Braunstein, B., Fleischman, N. J., Holbrook, M. P., Tuman, J., ... y Zambo, L. J. (1996). The language learner's autobiography: Examining the "apprenticeship of observation." *Teacher learning in language teaching*, 11-29.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Bellaterra.
- Bolívar, A. (2014). Las Historias De Vida Del Profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300004
- Caro, M.C. (2013). El uso de la autobiografía de infancia como recurso de investigación para la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 71(256), 509-523. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/24751156>
- Cloonan, A., Fox, B., Ohi, S., y Halse, C. (2017). Un análisis del uso de la narrativa autobiográfica para el aprendizaje intercultural de los docentes. *Teaching education*, 28(2), 131-144. <https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1212005>
- Davin, K. J., Chavoshan, I., y Donato, R. (2018). Imágenes de los docentes del pasado: presentes cuando enseñas. *System*, 72, 139-150. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.12.001>

- Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica [Abordajes metodológicos en la investigación biográfica]. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 523-536. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Durán Narváez, N. C., Lastra Ramírez, S. P., y Morales Vasco, A. M. (2013). Autobiografías: una forma de explorar las creencias de docentes en formación en un programa de Licenciatura en Inglés. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 15(2), 35-47. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902013000200003
- Elías, M. (2016). La construcción de identidad profesional en los estudiantes del profesorado de educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 335-365. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56749100012.pdf>
- Freire, P. (1979). *Educación y acción cultural*. Zero.
- Goetz, J.P., y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- González-Calvo, G., y Arias-Carballal, M. (2017). La identidad personal y emocional de un docente y su reflejo en el desarrollo de su identidad profesional. *The Qualitative Report*, 22(6).
- Goodson, I. F. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733-758.
- Harford, J., y Gray, P. (2017). Emergiendo desde algún lugar: docentes en formación, identidad profesional y el futuro de la investigación sobre la formación docente. *Overcoming the fragmentation in teacher education policy and practice*, 27-48.
- Hargreaves, A., Earl, L., y Ryan, J. (2002). Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes. Octaedro.
- Hernandez, R. (2011). El sentido de las instituciones escolares en la profesión docente desde la perspectiva biográfica. *Educação Em Revista*, 27(1), 417-434. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100019>
- Huberman, M., Thompson, C.L., y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En Biddle, B.J., Good, T.L., Goodson, I.V., *La enseñanza y los profesores*. Paidós.
- IAQSE (2017). La repetición escolar. Documents d'Avaluació 1. [La repetición escolar. Documentos de Evaluación 1]. Instituto de Evaluación y Calidad del Sistema

- Educativo (IAQSE), Govern de les Illes Balears.
http://iaqse.caib.es/documentos/documents/document_1_repeticio.pdf
- Kaya, G. (2018). La construcción del éxito y fracaso académico en los recuerdos escolares. Construction of Academic Success and Failure in School Memories. *Educational Research and Reviews*, 13(1), 12-20. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1166113>
- Luque, A. (2017). Literatura y autobiopolítica: aportaciones de Michel Foucault a la teoría de la autobiografía. *452ºF*, 17. Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/452F/article/view/327638>
- Madrid Vivar, D. y Mayorga Fernández, M.J. (2017). Construcción y reconstrucción de la identidad de los futuros docentes a través de sus autobiografías. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 375-389. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49333
- Ministerio de Educación, MEC (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). Nivel de formación, Formación permanente y Abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/laborales/epa.html>
- Ministerio de Universidades (2020). Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2019-2020. Ministerio de Universidades. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b9e82c7a-1174-45ab-8191-c8b7e626f5aa/informe-datos-y-cifras-del-sistema-universitario-espa-ol-2019-2020-corregido.pdf>
- Rivas-Flores, J.I. (1993). El aula como microsociedad: significación social del aula y de la relación educativa. En García León y otros (Eds.): *Sociología de la educación*. Barcanova.
- Rivas Flores, J. I. y Herrera Pastor, D. (Eds.) (2010). *Voz y educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Octaedro.
- Rodrigues, F., y Mogarro, M. J. (2019). La identidad profesional de los docentes en formación: una revisión de las contribuciones en investigación. *Educational research review*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100286>
- Ropo, E. (2019). Curriculum para la identidad: negociaciones narrativas en las autobiografías, el aprendizaje y la educación. In *Internationalizing curriculum studies* (pp. 139-156). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-01352-3_9

- Rushton, E. A., y Reiss, M. J. (2021). La identidad docente en educación media y superior bajo el prisma del enfoque de la identidad social: una revisión sistemática de la literatura. *Studies in Science Education*, 57(2), 141-203. <https://doi.org/10.1080/03057267.2020.1799621>
- Salinas, D., y Ayala, M. (2018). La construcción de la identidad de los docentes de EFL: un estudio de caso en Chile. *How*, 25(1), 33-49. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.380>
- Schaefer, L., y Clandinin, D. J. (2019). Sostener las historias de los docentes para vivir: implicaciones para la formación docente. *Teachers and Teaching*, 25(1), 54-68. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/pdf/teaceducquar.41.1.9.pdf>
- Schmertz, J. (2018). Escribiendo sobre nuestro yo académico: la autobiografía de la alfabetización como representación. *Pedagogy*, 18(2), 279-293. Recuperado de: <https://www.muse.jhu.edu/article/692973>.
- Stascxak, F. M., y Santana, J. S. (2019). Narrativas autobiográficas de profesoras de educación básica: la constitución de la identidad docente como proceso permanente. *Prácticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo*, 1(2), 1-13. <https://doi.org/10.47149/pemo.v1i2.3512>
- Stenberg, K., y Maaranen, K. (2021). A novice teachers teacher identity construction during the first year of teaching: A case study from a dialogical self perspective.[Construcción de la identidad de los docentes noveles en su primer año de enseñanza: un estudio de caso desde una perspectiva dialógica]. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100479>
- Suárez, D. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 762-786. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662014000300006&script=sci_arttext
- UIB (2016). Programa de Millora de la Formació Inicial dels estudis de mestre i de professorat de secundària la UIB (PM_FIP). Document estratègic i de propostes d'intervenció. [Programa de Mejora de la Formación Inicial de los estudios de maestro y de profesorado de secundaria en la UIB (PM_FIP)]. Documento estragégico y de propuestas de intervención]. Facultad de Educación de la UIB. <http://pmfip.uibvirtual.es/>
- Wang, H., y Yu, T. (2006). Más allá de la promesa: autobiografía y educación multicultural. *Multicultural Education*, 13(4), 29-35. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ759637.pdf>

Yazan, B. (2019). Hacia una formación docente orientada a la identiadd: narrativas críticas autoetnográficas. *TESOL Journal*, 10(1). <https://doi.org/10.1002/tesj.388>

Financiación: Esta investigación no recibió ningún tipo de financiación externa.

Agradecimientos: Mi mayor agradecimiento es poder compartir este trabajo con mis alumnos y alumnas, con quienes nunca dejo de aprender.

Conflicto de intereses: El autor declara que no existen conflictos de intereses para la la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: La investigación reflejada en este artículo se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica, y todas las personas participantes han firmado un consentimiento informado en el que autorizan a la publicación de fragmentos de los textos de acuerdo con la normativa vigente de protección de datos y siempre que se preserve su anonimato.

Cómo citar este artículo:

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/18.30827/profesorado.v25.3.21460>