

ANÁLISIS DE UNA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA PROFESIONAL EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

**Regiane Macuch
Carlinda Leite**
Universidade de Porto (Portugal)

RESUMEN

Investigadores en Ciencias de la Educación han estado buscando en la experiencia de los profesores un camino para entender mejor su formación, tanto como personas y como profesionales. Conscientes de que la narrativa, como rescate de memoria, es un instrumento importante para reflexionar sobre la enseñanza de las carreras en la educación superior, se ha llevado a cabo un estudio basado en una entrevista autobiográfica. A través de la entrevista de un profesor recientemente jubilado, y más importante, por medio de su propia narrativa, nos proporcionó la información que nos ha permitido desentrañar la historia detrás de su vida profesional, ¿cómo empezó su carrera, como él mismo desarrolló profesionalmente, ¿cómo se convirtió en el maestro que es hoy, ¿cuáles son sus creencias y concepciones acerca de ser un maestro. Otros temas tratados fueron: la enseñanza, la formación pedagógico-didáctica, y el trabajo docente. Con este texto creemos que somos capaces de contribuir al debate sobre la importancia y las posibilidades presentadas por la utilización del método de las historias de vida en la educación de los maestros en curso.

PALABRAS-CLAVE

Educación Continua de Maestros - Relatos Biográficos - Educación Superior - Desarrollo Profesional de Maestros

ABSTRACT

Researchers in Educational Sciences have been looking into the experience of teachers to better understand their training, both as people and as professionals. Being aware that the narrative, as a memory retriever, is an important device to reflect about teaching career paths in higher education, we have conducted a study based on an autobiographical interview. Through the interviewing of one recently-retired professor, and more importantly by means of his own narrative, we were provided with information that allowed us to unravel the history behind his professional life; how he started his career, how he developed himself professionally, how he became the teacher he is today, what are his beliefs and conceptions about being a teacher. Other topics discussed were: teaching, pedagogical-didactical training, and teaching work. With this text we believe we are able to contribute to the debate on the importance and the possibilities brought by the use of the life stories method in ongoing teachers' education.

KEYWORDS

Continuing Education of Teachers - Biographical Narratives - Higher Education - Professional Development of Teachers - Teaching Engineering

1. INTRODUCCIÓN

El estudio presentado en este artículo tiene como objetivo contribuir para el debate sobre las posibilidades y la importancia que el método de las historias de vida tiene para la formación continua de profesores. Este texto forma parte de un estudio mayor que se desarrolló con docentes de las carreras de Ingeniería de la Universidad de Oporto en el que, centrándose en la relación entre el docente y su actividad profesional, estudió estilos de la enseñanza a partir de la perspectiva del propio sujeto profesor porque creemos que la profesión docente se construye durante el transcurso de la vida profesional mediante la reflexión y el re análisis de la práctica (Schön, 2007; Garcia & Vaillant, 2009).

El artículo parte de la idea de que la narrativa, como rescate de la memoria, constituye un dispositivo importante para la reflexión sobre los recorridos profesionales docentes en la enseñanza superior, y por lo tanto promueve la formación continua y el desarrollo de la profesionalidad. De ello se desprende la tesis Meksenas (2002: 126) para quien la memoria es la base de la construcción de la autoimagen del sujeto: “el trabajo con la memoria que está en la base de la recogida de historias de vida lleva al investigador a una situación de entrevista en la que entrevistado narra integralmente su vida”.

Para Martins (2008: 23) “rememorar puede significar también rescatar del olvido los eventos más destacados, cuya importancia se considera fundamental para la subsistencia tanto del grupo como de su ética”. Es decir, este artículo en su estructura y los temas que selecciona, trae al debate académico la importancia de las narrativas, tanto para una reflexión de los profesores sobre la forma en que están desarrollando su actividad educativa y construyendo su profesionalismo, quiere para la identificación de situaciones que pueden influir positivamente en este desarrollo profesional. Acerca de esto Schütze (2007: 8-9) ya dice que:

A través de los recuerdos del pasado, el relato autobiográfico de ciertas fases y episodios de la vida o de contar la historia de la vida en su conjunto, el narrador expresa una estructura de mando y la identidad básica de su vida que es vivida y experimentada hasta ahora y se expande hacia el futuro por venir. La expresión narrativa de la vida misma que trata no sólo con los eventos externos que se producen en el individuo, sino también los cambios internos que la persona tiene que enfrentar la experiencia, reaccionar, molde (e incluso producir parcialmente) estos eventos externos. Y reconocer, a través de la narración autobiográfica, como alguien siente la experiencia de los acontecimientos externos es el primer paso para las personas equiparan la construcción en curso y la transformación de sus estados internos y su importancia para la estructura de la identidad de la historia de vida en el desarrollo.

2. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y EL MÉTODO NARRATIVO

El desarrollo profesional docente integra elementos personales, profesionales y sociales. Esto es, no sólo construido por la acumulación de una formación formalizada, pero también por un proceso reflexivo en la práctica educativa. Cuestiones como él lo que "¿O que hace un profesor escoger un camino y no otro"; "¿como el profesor determina lo que es conveniente hacer en su aula" se acercan a los aspectos subjetivos del día por día del aula y eso acompaña la vida profesional de cualquier docente. Como sostiene Marcelo (2009: 7), el desarrollo profesional de los docentes puede significar la búsqueda de una identidad y la forma cómo los profesores se definen a sí mismos. De este modo, consideramos que el tema del profesor rato persona, hablada juntamente con el desarrollo profesional docente, son fundamentales para el conocimiento de sus modales del trabajo pedagógico, una vez que la vida de los profesores y lo sentido común que los mismos imprimen a su obra influyen en su rendimiento profesional. Tal vez fue en este sentido que Clark y Peterson (1986: 287) dijeron el "la conducta cognitiva de los profesores bien como otros comportamientos son controlados por uno sistema personal de las fes, los valores y los orígenes, sistema eso que confiere juicio" y organiza sus conocimientos educativos.

En este juicio, Tardif (2002: 11) considera que los conocimientos educativos es un conocimiento con algunos aspectos que cruzan relacionados con la persona y la identidad del profesor, con la su experiencia de vida y con su historia profesional, tanto como con sus relaciones con os otros. Estos saberes son compuestos de los conocimientos, las competencias, las habilidades y las actitudes y son usados pelos profesionales durante el actuar de sus tareas diarias. El escritor denominó éstos saberes de "epistemología de la práctica profesional" (Tardif, 2000: 10-11). La epistemología de la práctica tiene como la determinación comprender como realmente los saberes lo son integrados, producidos, aplicados, resignificados o abandonados concretamente en el la práctica diaria de los profesionales. Al mismo tiempo, reconoce que éstos saberes son imbricados en una complexa relación dialéctica. Otros estudiosos comparten de esta concepción de Tardif, entre otros, Nóvoa, 1992; Zeichner, 1993; André, 1995; Ludke, 1996; Gauthier, 1998; Perrenoud, 1993, 2001; Hargreaves, 2000; Leite, 2007.

Gran parte de las investigaciones sobre los saberes docentes sufrió las influencias de los estudios de Schön (2000), in especial, cuando este estudioso considera que es a través de la reflexión sobre los problemas que aparecen dentro de la práctica diaria que en el profesor produce su base epistemológica y se hace un investigador de su situación. Tal epistemología trata de demostrar el "paradigma epistemológico en el que los profesores fundamentan su trabajo y su racionalidad pedagógica de sus acciones educativas" (Schön, 2000: 69). Como se ha sostenido por André (1995: 18) e Gorodokin (2006), entre otros, cuando afirman que la importancia del análisis epistemológica como herramienta para contribuir a la reorientación o la superación de la formación del profesorado. El estudio de la epistemología de la práctica valoriza el sujeto y sus cursos, los éxitos y los errores, las certezas y las incertidumbres y pide opciones teórico metodológicas relativas a la investigación cualitativa, teniendo en cuenta la relación de reciprocidad entre sus componentes.

Algunos escritores enfatizan que el trabajo del profesor en sala de aula es constituido sobre las fes y la conceptos que lo mismo tiene sobre o que es ser profesor. Para Ramalho, Nuñez y Gauthier (2000: 3), "las ideas y los conceptos que tienen los profesores sobre su práctica profesional definen un modelo de actuación profesional. De acuerdo con las investigaciones de Carvalho y Gil (1995), los profesores tienden en la enseñar conforme aprenderán en el transcurrir de su formación inicial mucho más do que aplicar las teorías se acercó en las acciones de la formación continua sobre cómo se debe enseñar. De acuerdo con esta idea, es importante que los profesores aprendan en los entornos que estimulen la reflexión sobre la forma en que se ejerce la enseñanza y acerca de los efectos con que se están generando con ella. Estas ideas tienen su base en la perspectiva de Clark y Peterson (1986) según la cual una relación directa entre o que los profesores piensan y su comportamiento, una vez que las fes de los profesores son constituidos como elementos decididos para el análisis de sus prácticas, y este ha estado revelando una serie de elementos que pueden ayudar en la comprensión de los procesos de la formación docente. La configuración circular del modelo creado para el referidos teóricos buscó dar el juicio a la influencia recíproca entre la dimensión visible, respecto a las acciones del profesor y su observable (el profesor es el comportamiento y de los estudiantes en aula y en las ganancias del estudiante) los efectos y la dimensión invisible, respecto del profesor (la planificación, las ideas las decisiones interactivas y sus teorías y fes) procesos cognitivos. Por lo tanto, este modelo expresa la relación entre las conductas observables de los profesores y sus efectos en los estudiantes, con el propósito de que la idea y que la acción se constitúan en las estructuras conectadas, aunque independientes, que ellos modifican mutuamente el desarrollo profesional docente.

La búsqueda educacional ha investigado en la experiencia del profesor un trayecto posible para llegar a la comprensión de su formación como persona y como profesional. En este juicio, Nóvoa & Finger (1988: 128) enfatizaran que más importante que intentar formar al adulto, es fundamental hacer posible que lo mismo reflexione sobre como ele se ha constituido. Convertirse en el profesor es constituido un proceso en la continua construcción a lo largo de la historia profesional educativa del docente. Es la idea que mantiene Schön (2007: 32) cuando sostiene que "podemos reflexionar sobre la acción, pensando retrospectivamente sobre lo que hicimos, de modo a descubrir como nuestro acto de conocer en la acción puede haber contribuido para un resultado inesperado."

En los años 90, por la técnica narrativa de investigación buscó conocer la persona o sujeto de investigación en sus dimensiones personal y profesional. Esta inseparabilidad se hizo aún más evidente en la última década del siglo XX, sobre todo en los estudios que se centran en la formación continua de los docentes, una vez que consideramos, así como Nunes (2003: 15), que las escuelas son graneros de recuerdos, espacios en los que teje parte de la memoria social. Y como Nóvoa y Finger (1988) hubieran hablado, el método de historias de vida como herramienta para la formación en investigación surgido en Alemania a finales del siglo XIX y se ha aplicado consistentemente por la Escuela de Chicago en los años 20 y 30.

La subjetividad es el principio rector de estos estudios. En aquellos años,

Finger (1988: 84) señala que "el método biográfico se justifica por el hecho de mejorar la comprensión que se desarrolla en el interior de la persona, especialmente en relación con las experiencias y las aprendizajes que han tenido lugar en el curso de su historia de vida."

El método de historias de vida permite una atención particular y un inmenso respeto a los procesos de las personas que se forman, lo que constituye un enfoque que permite "ir más allá en la investigación y la comprensión de los procesos de formación y sub-procesos que conforman" (Nóvoa & Finger, 1988: 13). En este sentido, el método facilita el desarrollo de una formación sociológica holística, ya que permite tener en cuenta un gran número de elementos formadores, generalmente, descuidados por los enfoques más clásicos de la investigación. Por otro lado, la imposibilidad de separar la formación de la investigación permite mostrar como los factores sociales, políticos y culturales han marcado la historia de cada uno y cómo estos factores son constitutivos de una formación socio-política (Finger, 1988: 79-86).

Walter Benjamin, en 1985, ya decía que la narración involucra pasado, presente y futuro, siendo constitutivo del sujeto. El hecho de contar historias y volver a contar nos permite comprender nuestras carreras en todos los niveles, sea personal, familiar, institucional, comunitario, social y cósmica. El sociólogo italiano Ferrarotti (1988: 27) nos enseñó que "la biografía sociológica no es una mera descripción de experiencias vividas, sino que es también una microrrelación social", ya que "al narrar su experiencia (...) el profesor no sólo la construye lingüísticamente, como también la reconstruye a nivel del discurso práctico y de la actividad profesional", o sea, e como ha sustentado por Zabalza (1994: 95), "la narrativa se constituye reflexionando". También autores como Pineau y Lê Grand (1993) indicaron que "el método biográfico, cada vez más se consubstancia como instrumento de investigación y formación" y el modelo interactivo-dialógico del método, adopta una relación de co-construcción entre investigador y sujeto investigado (Souza, 2006: 27), haciendo posible "aprehender las memorias y trayectorias profesionales en el sentido de investigación/formación tanto para el investigador, como para los sujetos involucrados e implicados en el proyecto de formación" (Moraes, 2004: 27).

Es bajo estas ideas que Souza (2006) argumenta que la narrativa permite al sujeto a la pregunta de su propio conocimiento de sí mismo, ya que permite al narrador a "inclinarse hacia arriba", sobre su historia, en un movimiento de "internalización" y "externalización" y esto va esbozando la trama biográfica. Esta dirección fue considerada por Josso (1988: 44) el "momento bisagra" o cuando el sujeto encuentra-se con sí mismo. Para esta autora (Josso, 2002: 08), "la conciencia surge cuando interpretamos un objeto con nuestro sentido autobiográfico, nuestra identidad y nuestra capacidad para anticipar lo que está por venir."

Es con referencia a estas ideas, en este artículo, se toma el análisis de una narración de un profesor universitario. Con él, mientras que entienden los procesos de construcción y desarrollo de la identidad profesional, respaldo para el debate académico la importancia de la narrativa como dispositivo de formación del profesorado.

Descripción general del estudio

Teniendo como base las ideas anteriormente presentadas, y porque creemos que la formación del profesor depende mucho de sus relaciones con los demás y no únicamente de la formación académica formal, realizamos un estudio, apoyado en una entrevista autobiográfica, en la que un profesor de la enseñanza universitaria recientemente jubilado, a través de su narrativa, nos ofreció información que hace posible desvelar su historia de vida profesional, es decir: como inició la carrera, como construyó su desarrollo profesional, como se convirtió en el profesor que es hoy, cuáles sus creencias y concepciones sobre ser profesor, sobre la enseñanza, sobre la formación pedagógica, didáctica y sobre lo que es el trabajo docente en la actualidad. La recopilación de datos se organizó a partir de un cuestionario *online* generalizado al que siguió una entrevista individual a los docentes que aceptaron dar continuidad al estudio. El cuestionario sirvió para reconocer el perfil docente y obtener su consentimiento para realizar una entrevista. En ella, por medio de la narrativa, buscamos la comprensión de cómo el profesor construyó sus saberes y sintió su acción docente, cuáles sus creencias, intenciones y teorías sobre de la docencia en la universidad y cuál el valor dado a la formación pedagógica y didáctica.

La narrativa, mientras que la técnica de investigación cualitativa, cargas características multidisciplinares y tiene una orientación de análisis de carácter subjetivo de los procesos biográficos, y las preguntas de investigación se centran en el análisis de estos procesos. Adoptar esta metodología implicó oír al profesor, buscando captar los múltiples sentidos sobre cómo se convirtió en docente de enseñanza superior y los desafíos que enfrentó y cómo los superó o los que todavía persisten en su ejercicio profesional. En síntesis, se intentó saber cómo se constituyó profesionalmente en pensamientos, acciones y saberes; qué transformaciones tuvieron lugar a lo largo de su carrera docente y qué actitudes tomó frente a las situaciones que se presentaron. Nuestra intención no fue reconstruir toda la historia del docente, sino comprender la interpretación que él mismo hacía sobre su trabajo.

Discusión y análisis

Sin la ambición de desvelar todas las partes sobrepuestas en la narrativa en cuestión, discutiremos aquí solamente algunos aspectos sobre lo que escuchamos, transcribimos y analizamos y esto nos permitió considerar las influencias en la construcción de la enseñanza profesional. Nuestro análisis no desconsideró el hecho de que el docente tuvo un interés propio en narrar, y aunque hubiese un guion previo para la entrevista, que el docente a veces leyó durante la misma, fue él quien decidió lo que contar, recortar, aclarar u olvidar. El procedimiento adoptado nos permitió recoger el testimonio, pero no puede explicitar los procesos internos del pensamiento del sujeto-narrador en relación a su memoria y las relaciones y hechos que la generaron. Al tratarse de historias de vida, “quien decide la dirección es el sujeto/narrador, aunque sutilmente dirigido por el investigador” (Oliveira, 2011: 171).

El sujeto docente de esta narrativa nació el año 1943 y entró en la carrera docente nada más terminar la graduación en Ingeniería Mecánica en 1968. Después de eso, realizó el doctorado en Metalurgia y recientemente se

jubiló después de trabajar en la Universidad de Oporto, donde trabajó durante casi 45 años. Sobre su inicio en la carrera docente, nos narró lo siguiente:

“Déjeme comenzar como estudiante...porque como estudiante iba mucho a clase e intentaba sacar el máximo provecho de las clases, participé bastante en actividades políticas, empecé a trabajar a los 17 años como diseñador y unía los estudios al trabajo profesional, el trabajo político y tenía poco tiempo para estudiar y cuando iba a las clases teóricas, cogía apuntes, traía los de los compañeros de clase, era la manera más rápida y segura de aprender, y por lo tanto, no trabajaba sólo contenidos dados en clase. (...) En 1968, habiéndome formado con una media muy alta, como ya no ocurría hacía muchos años en Ingeniería Mecánica, me invitaron a trabajar como profesor asistente. Estaba convencido de que la policía política no aceptaría mi documentación para ser funcionario público, al estar contra la política de la época. Tuve la suerte de que, poco tiempo después de entregarlos, Salazar cayó de la silla, fue al hospital, nunca más se recuperó y durante unos meses la PIDE estuvo sin jefe. Felizmente, mi documentación fue aceptada, si no, nunca habría sido profesor universitario.”

El contenido explícito e implícito del discurso docente trajo una serie de elementos con respecto al contexto e a identidad del profesor integrados en el momento de entrada en su carrera docente. Consideramos que la memoria es una parte integral de la identidad individual y colectiva, una vez que se conecta con el sentido de pertenencia y continuidad. Como ya habló Halbwachs (1990: 51) "toda la memoria individual es un punto de vista sobre la memoria colectiva, [...] este punto de vista cambia como el lugar que ocupó allí, y [...] este lugar incluso cambiar según la relación que tengo con otros medios "La narrativa puso sobre la mesa su historia de vida unida a la historia política de su país, desvelando la importancia de no desvincular lo profesional, de lo político, de lo personal de cada sujeto profesor. Como dijo MacIntyre (1987: 202) "soy parte de su historia, igual que ellos forman parte de la mía. La narrativa de cualquier vida es parte de una narrativa entrelazada". E como nos habló el profesor:

“Creé un centro democrático universitario de estudios Económico-Sociales en 1964, en una época en la que ser democrático en Portugal era muy grave. El nombre tuvimos que alterarlo, porque a la PIDE no le gustó. Cuando creé el centro, hacíamos reuniones, debates, etc., sobre situaciones que tenían que ver con Economía, con la Sociedad, con la Política, con la Guerra Colonial, con las violaciones de los derechos humanos en Portugal y en las colonias, y por lo tanto allí tuve que aprender muchas cosas que normalmente no se enseñaban en las clases. Y siempre creí que eso era un componente esencial del aprendizaje. Si una persona sólo aprende lo que los Profesores le enseñan, no va lejos.”

La experiencia de las situaciones de participación en el análisis de políticas, probablemente, también tuvo un efecto sobre la actitud reflexiva del profesor con respecto a los conocimientos académicos desenvueltos. Por otra

parte, el informe realizado sobre la situación de los estudiantes permite discutir dos situaciones. La primera se relaciona con el acto de aprender y que en este caso es muy claro que el aprendizaje no es simplemente un acto mecánico. Pero el testimonio de este profesor universitario también muestra la importancia, sea para no limitar el aprendizaje que se produce en la clase, sea para el lugar que ha de darse a la sistematización de conocimientos y el intercambio de ese conocimiento. De alguna manera, es esta idea de que hoy acompaña a la organización de cursos de acuerdo a ECTS (European Credits Transference y del sistema de acumulación) para dar cuenta de la construcción de aprendizaje, no sólo el tiempo de las clases y el contacto con los instructores, sino también la estudiantes gastan para este tipo de aprendizaje (Leite & Fernandes, 2011).

En la secuencia de la entrevista, el docente recoge el guion de la entrevista que estaba sobre la mesa y empieza a leerlo:

“¿Qué es para usted el trabajo docente?” (el profesor leyendo).

Yo diría que el principal trabajo de un docente es suscitar la curiosidad, el interés a los estudiantes para que aprendan más de lo que el docente enseña.

“Diferencias entre o profesor que fui y el que soy ahora” (el profesor nuevamente leyendo el guion).

Ahora estoy jubilado, teóricamente ya no doy clase, pero hay varias diferencias, una de ellas es que no había internet, ni si quiera ordenadores y escribir apuntes, era útil. La propia exposición de las materias tenía más calidad que ahora; ahora se encuentra la información fácilmente, por lo tanto, entonces era más importante de lo que es ahora. Eso son cuarenta y muchos años de docencia.”

Al expresarse sobre lo que es el trabajo docente, el profesor habló sobre las diferencias entre el docente que fue y el docente que es ahora. Este narrar destacó aspectos sobre su profesionalidad, como por ejemplo, distinguió el hecho de estar jubilado, pero que a pesar de esta situación oficial, continuaba informalmente con sus actividades docentes, o sea, no abdicó de ser docente a pesar de la jubilación.

El profesor comentó las diferencias en relación al uso de los recursos tecnológicos, que antes no estaban tan disponibles en el proceso educativo como ocurre actualmente y su función como profesor en estos dos momentos:

“Por lo tanto, una de las lecciones fue internet, con la existencia ahora de mucha información, cualquier estudiante tiene acceso a ella fácilmente, lo que permite dispensar mucho más la exposición de un profesor, no dispensa el profesor, porque el profesor es fundamental como innovador, orientador y tiene mucha lógica, pero hace muchos años que le digo a mis alumnos o les decía: "nunca enseñé nada a nadie, ni es esa a mi función". Yo ayudo a quien quiere aprender y desarrollar capacidades y competencias, esa es mi función; fue siempre mi función. Enseñar, sobre todo, con los cambios de tecnologías, del papel a internet, a lo digital, ese papel de enseñar, se diluyó todavía más, no se diluyó el de

aprender.”

Un análisis de las declaraciones de este profesor le permite reconocer que la profesión docente requiere hoy una tarea más dirigida para el asesoramiento y la supervisión de la construcción del aprendizaje de los estudiantes que para la simple exposición de los contenidos por parte de los profesores. Es decir, implica la existencia de un conocimiento pedagógico-didáctico (Leite & Ramos, 2007, 2009), que facilita los procedimientos de un paradigma basado en el aprendizaje de la línea y el empoderamiento (Freire, 1996).

El profesor nos habló sobre uno de los proyectos que comenzó, así como de la epistemología y de la metodología introducida:

“Comencé los proyectos PESC (Proyectar, Empezar, Saber, Concretizar), que después dieron origen a los proyectos liderados por estudiantes, en los que los estudiantes en grupos de diferentes carreras, diferentes cursos, diferentes edades, trabajaban en conjunto para proyectar y concretizar algo útil y con valor comercial. Eso no formaba parte de la educación formal, nunca tuvo créditos, aunque yo creyese que debería tener, pero nunca lo aceptaron hasta ahora; tal vez a partir del próximo año lectivo comience a haber créditos para ese tipo de actividades, pero hasta ahora no hubo y, por lo tanto, los estudiantes lo hacían por gusto y ahí aprendían muchísimo, con más gusto, con más entusiasmo.”

El profesor comentó la importancia de estimular en los estudiantes el desarrollo de un trabajo autónomo, interesante y que genere entusiasmo, características estas tan necesarias para el buen desarrollo del aprendizaje, y que destacaron siempre a lo largo de su narrativa. Citando a Leite (2007: 4) “lo que se ha denominado como «paradigma de Bolonia», y que realzó que la docencia basada en la enseñanza debe dar lugar a la docencia basada en el aprendizaje, ha constituido tal vez uno de los principales motivos para el despertar del reconocimiento de la necesidad de aprender a «ser profesor/a»”. O sea, lo que nos narró este profesor ha ido formando parte de lo que se ha ido buscando las políticas públicas en la enseñanza superior asociadas a la docencia en el marco del paradigma de Bolonia.

En relación a los desafíos enfrentados, superados y que todavía persisten en el transcurso del ejercicio docente, el profesor relató que:

“Uno de los desafíos no superados, fue el conservadurismo de la academia, cambiar un currículum por un currículum con actividades que el profesor no enseña es muy difícil, aunque no comprenda esos obstáculos. Porque, esta fue la dificultad (la cuestión del estatus del profesor orador), conseguí integrar algunas experiencias, pero de hecho nunca trabajé en una escuela en la que mi modelo pedagógico funcionase. Aunque creo que no hay un modelo pedagógico bueno, la relación pedagógica es una relación entre profesores y estudiantes, y depende del profesor y depende de los estudiantes. Es necesario cambiar la concepción de escuela, ahora es evidente que cuando tenemos un sistema para gran número de estudiantes, es difícil organizar

algo muy personalizado.”

En esta parte de la narrativa, el profesor nos habló sobre la dificultad en cambiar el modelo pedagógico en la universidad y el estatus del profesor orador para el profesor mediador, es decir, para dejar de ser quien limita su acción didáctica a la información de la exposición para pasar a ser uno que media la relación entre los estudiantes y el conocimiento (Zabalza, 2011). ¿Es esta práctica de la innovación (Esteves, 2010) que permite humanizar la cultura científica (Leite & Ramos, 2012) y la construcción de nuevos conocimientos.

El profesor nos habló también sobre el método de trabajo que adoptaba en sus clases y sobre como las dinamizaba a partir de los trabajos individuales de los alumnos:

“Mi idea es que debería haber una parte estándar para todos, pero después muchas alternativas, donde cada uno pudiese desarrollar sus capacidades y competencias, como por ejemplo, aquellas que no se aprenden en clase y se desarrollan en actividades y trabajos. Eso es lo que yo consideraría, porque tampoco soy utópico, me gusta concretizar las cosas y las cosas tienen costes. No vale la pena pensar en una escuela ideal, con costes absurdos. Hay que ser realista, no es necesario imaginar la perfección, vamos a hacer lo posible con los recursos que tenemos, y mire, creo mucho en la capacidad pedagógica de los estudiantes. Pueden aprender inmenso unos con otros, sin necesidad de profesores, a no ser para alguna orientación y validación.”

En este discurso es evidente la importancia del intercambio de opiniones entre los estudiantes y la existencia, en los procedimientos pedagógicos didácticos, con base en la denuncia de las situaciones (Leite et al, 2011), es decir, donde los estudiantes presentan sus puntos de vista y confrontarlos con sus colegas. Pero para ello, y como se pone de relieve por este profesor, es necesario que las situaciones se crean para la competencia de la denuncia se produce y se desarrolla. En cuanto a este profesor:

“Es necesario que los estudiantes tengan un papel más activo para hacer producciones diferentes, y yo en ese aspecto, desarrollé a todos los niveles. Tiene que haber una mezcla de muchas metodologías y tiene que hacerse esa mezcla en función de los estudiantes que tenemos. Existe toda una relación. No puedo definir si este es un buen método, si es un método universal para todos, las personas son tan diferentes, que no creo que haya un método universal.”

Como es evidente a lo largo de este informe del profesor, desde el inicio de su actividad docente intentó desarrollar metodologías pedagógicas más centradas en el aprendizaje de los estudiantes que en la transmisión de los contenidos. En este sentido, Perrenoud (2000), hace más de una década, ya consideraba que una de las competencias para enseñar se centraba en incluir situaciones-problema en la clase. En la actualidad, este discurso se transmite, ya no solamente en el discurso académico, sino también en el discurso jurídico introducido por el proceso de Bolonia.

Así e de acuerdo con o gráfico presentado por Zabalza (2012: 7), tres son los discursos el debate sobre las competencias:



Figura 1: Los discursos sobre competencias (Zabalza, 2012: 7)

Para el supra citado autor, el discurso conceptual si trata de un planteamiento neoliberal e se constituye una fuente pérdida de conocimientos. El discurso técnico é más operativo y se trata de planificar y establecer los dispositivos para incorporar las competencias al diseño curricular. El tercero discurso, el cultural, según Zabalza (2012: 7):

“suele moverse en espacios más difusos y menos visibles pero resulta, probablemente, en más relevante de los tres porque establece el marco actitudinal y cognitivo sin el cual cualquiera de los otros dos resulta inoperante (Darling-Hammond, 2009). Se trata de tener (o no) una actitud positiva al cambio, estar dispuestos a hacer una nueva lectura del quehacer de profesores y estudiantes, de cambiar el chip.”

Así, como se ha demostrado en algunos estudios (Leite, 2012), este proceso junto con las directrices que apuntan a la necesidad de establecer criterios de calidad, transmite un discurso que enfatiza el uso de metodologías basadas en la acción y la participación de los estudiantes. Es la idea de que esto puede resultar en su narrativa, el profesor habló sobre los resultados que obtuvo con su metodología innovadora de trabajo:

“Normalmente fui un profesor exigente y recuerdo, los estudiantes quejándose de que lo yo quería era imposible. La exigencia era grande, pero como esta fue muy grande al principio, esto y como había aquella interacción, se ayudaban unos a otros, se criticaban y se ayudaban, por lo tanto, fue una experiencia extremadamente rica, en la que yo, en la mayor parte de las clases, intervenía sólo en los minutos finales, por lo tanto, yo no estaba allí enseñando nada a nadie. Ellos aprendieron unos con otros, lo que hice fue darles ese desafío”.

Esta narrativa puntos del discurso a lo que ya estaba detrás de nosotros registró cuando enfatizamos la importancia de la interacción entre los alumnos y el papel de los docentes como mediadores en los procedimientos para permitir la construcción del conocimiento. Sin embargo, aquí está asociado con este aspecto de la profesión docente, a discreción de la exigencia. Por lo tanto, el estrés. Como es tan claramente expresado, el requisito no es sinónimo de control, sino más bien los procesos que tienen como objetivo lograr y cómo principio de que los estudiantes se dan cuenta de la mejor manera posible el aprendizaje y desarrollo de habilidades para la vida en sociedad.

Nuestro objetivo es conocer la opinión de este profesor en el ámbito de la ingeniería, de la formación necesaria para el ejercicio docente de los profesores universitarios, este aspecto se ha incluido en nuestro script. Leerlo este profesor dijo:

“Aquí habla de la formación de profesores (el profesor leyendo el guion de la entrevista).

Creo mucho en la formación a través de la práctica que es un poco mediante ejemplos, creo poco en las acciones de formación dadas en las clases. Ahora realmente, cambiar las condiciones institucionales es muy importante, yo de hecho luché durante muchos años en Ingeniería Mecánica para que hubiera créditos para los “Proyectos Líder” y para otras cosas, parece que va a ocurrir, ahora que ya no soy, formalmente profesor, pero, bueno, de hecho trabajé muchos años en ese sentido, era necesario un cambio, casi que diría radical, del sistema educativo y no sólo del superior, porque es preciso desarrollar las múltiples inteligencias que todo niño tiene, es necesario no matar su creatividad.”

El profesor dejó claro que cree en un tipo de formación de profesores que tiene lugar con la práctica, pero no especificó cómo se debería realizar. Mientras tanto, volvió a mencionar la importancia del aprendizaje mediante proyectos y del desarrollo de la creatividad y de las denominadas “*soft skills*” por los estudiantes (Rey, 1996). Consideramos que el desarrollo de la creatividad y de las *soft skills* es de suma importancia que se desarrollen en los estudiantes, aunque percibamos por nuestra experiencia, una cierta carencia, por parte de los docentes, en promover esos saberes y competencias entre sus alumnos universitarios, tal vez incluso porque no sean considerados asuntos relevantes para ser abordados en la formación inicial o continua de docentes.

Con respecto a las metodologías o modos de trabajo pedagógico docente, le preguntamos a este profesor si recurrió a alguna teoría o experiencia para desarrollarlos, a lo que este respondió que recurrió a las ideas de Paulo Freire refiriendo: *“Paulo Freire, creo que es un pedagogo absolutamente excepcional. Es una referencia”*.

Como se deduce de esta narración, una vez más este profesor comentó sobre la importancia de aprendizaje de unos con otros, a través de una pedagogía socio-constructivista y haciendo uso de la interacción entre las personas, entre las experiencias y situaciones.

Al final de la entrevista propusimos al profesor un ejercicio imaginativo-

reflexivo, que imaginase una conversación entre el profesor que es hoy y el profesor que fue al inicio de carrera, y que estableciesen un diálogo: ¿qué se dirían uno al otro? De este ejercicio, tenemos la siguiente narrativa:

“No tengas miedo...” (le diría el profesor de ahora, mayor hablando con el más joven)

“Estoy satisfecho con el recorrido que hice, a pesar de no haber concretizado muchas cosas, y cuando hablo del recorrido, estoy pensando en un recorrido universitario, estoy pensando en un recorrido político. Me puedo considerar un hombre muy feliz, porque aposté mucho, muy solo, durante muchos años y el resultado está a la vista.”

“Por lo tanto, creo que el profesor de veinte y pocos años, podría decir que teniendo eso en cuenta: “siento satisfacción por el recorrido” y a pesar de que considero de que, en muchas cosas, no conseguí abrirme completamente, no tengo buena memoria, no recuerdo los nombres y las caras de los alumnos, no cuento chistes, por lo tanto, tengo muchas características de un mal profesor (Risas).”

El ejercicio que propusimos provocó una reacción de sorpresa al profesor, que al principio, no entendió la propuesta e intentó “hablar sobre”, siendo nuestra intención que “hablase con”. Posteriormente, ya casi al final de la entrevista, se sintió más tranquilo y entró en el espíritu del ejercicio. En ese sentido, Ricoeur (2001: 28) dice que a “posibilidad de la comprensión de uno mismo como sujeto de las operaciones cognoscitivas, volitivas, estimativas, etcétera”, o sea, oírse a sí mismo como a otro, permite una recuperación del sujeto mismo.

Para finalizar la entrevista, el profesor relató que continúa con sus proyectos, pero algo imprescindible en su relato y que destacamos ahora, son sus inmensas ganas de continuar con sus planes, esperando que los proyectos en los que está actualmente involucrado, traigan beneficios para la sociedad en la que está integrado.

Conclusiones

Consideramos que el papel de la narrativa como rescate de la memoria es un poderoso mecanismo para la formación docente ya que potencia las voces de los profesores y vuelve más evidentes las acciones bajo las que, todos nosotros - tenemos que ser conscientes. Aunque, la narración puede ser utilizada para promover cambios en la práctica social. Pero, Thompson (1992: 22) habló que “[...] la historia oral no es necesariamente un instrumento de cambio, depende del espíritu con el que se utiliza [...]”. Para esto es necesario que las voces hagan posible y estimulen una reflexión mayor en la universidad, ya que las acciones docentes incluyen mucho más que la formación académica y profesional de los estudiantes, ya que, sobre todo, incluyen la formación humana, y aquí, citamos a Henri Bergson (1959) en su obra *Introducción a la Metafísica*: “no hay consciencia sin memoria, no hay continuidad de un estado sin añadir, al sentimiento presente, el recuerdo de los momentos pasados.” Así, el “carácter dialógico e interactivo de la narrativa se

ancla, también, en la complejidad de otros discursos, expresando una intertextualidad que nos remite a el mundo sociocultural de la producción de los hechos narrados.” (Lopes et al., 2007: 22)

En el caso de la narrativa que se presentó en este trabajo se puede ver en la importancia del uso de historias de vida, no sólo como un método de investigación (Peneff, 1990; Bertaux, 1997), pero también como dispositivo de formación del profesorado (Nóvoa 2000, Bueno, 2006). Al mismo tiempo, confirma la idea de Hargreaves (1998: 9), cuando afirma que "la forma como los profesores enseñan está arraigada en sus antecedentes, en sus biografías, en el tipo de docentes en los que se convirtieron".

Investigar a partir de historias de vida nos impone “una reflexión, aunque sucinta, en torno a nosotros mismos. Eso me permite hacer comparaciones” como ya decía Freire (1993)ⁱⁱⁱ, y aquí reside un elemento importantísimo de este tipo de metodología para la formación docente, las *comparaciones*, ya que “todo individuo es también un fenómeno social por cuanto sintetiza comportamientos, valores, ideologías de la sociedad a la que pertenece y de su grupo profesional” (Salgueiro, 1998: 49). Rehacer su historia a través de una recuperación de la memoria, el profesor se le permitió examinar las condiciones y los contextos en que se desarrollan sus experiencias y, con ella, se puede entender sus planteamientos específicos.

Así, de acuerdo con Souza (2007: 108):

en la investigación social, el informe (auto) biográfico constituye como una unidad compleja de sentido que aporta un sinnúmero de posibilidades de exploración empírica, porque incide como un poderoso instrumento que se establece la interacción de los acontecimientos, hechos y momentos únicos que conforman la experiencia de formación humana. Además, la (auto) biografía también es vista como un registro de experiencias significativas en el contexto de la formación del profesorado, que se produjo en un período de tiempo determinado de su profesión.

La narrativa como método fenomenológico y existencial es un poderoso vehículo para la conciencia del sujeto sobre sí mismo, una vez que las historias que se cuentan y volvió a contar permiten que este sujeto comprenda sus argumentos, rememore sus experiencias y tome posesión de ellas. A revivir sus historias, puede ofrecer un nuevo significado y decidir la mejor forma de usarlos para el beneficio de ellos mismos. Por lo tanto, como "toda la narración de un acontecimiento o de una vida es, a su vez, un acto, la agregación de síntesis de experiencias y la interacción social" (...) “el hombre es el singular universal [...] Si somos, si cada individuo es la reapropiación singular del universo social e histórico que lo rodea, podemos conocer lo social a partir de la especificidad irreductible de la praxis individual.” (Ferrarotti, 1988: 26-27), creemos que ellos resuenan un camino emancipatorio también en el contexto social en el que este sujeto forma parte, ofreciendo oportunidades como esta, el intercambio de conocimientos y experiencias esenciales para la sociedad en su conjunto.

Y, porque creemos que “al rescatar historias, podemos alterar el recorte social y profesional que conforma las emociones generalizadas de asimetría, recelo o aniquilamiento político y social” (Martins, G., 2012), consideramos

pertinente cerrar este texto con una cita de la filósofa María Zambrano que dice: "no es de todo infeliz aquel que puede contarse a sí mismo su historia".

Referencias Bibliográficas

- André, Marli Eliza D. A. (1995) *Etnografia da prática escolar*. 2. ed. Campinas-SP: Papirus.
- Bareicha, P. (1988). Educação, teatro e psicodrama: em busca de conexões. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, v. 4, n. 7-8, jul.
- Benjamin, W. (1985). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, W. (1994) O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Bergson, H. (1959). *Introduction à la métaphysique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*, Paris: Ed. Nathan (col.128).
- Bueno, B. O. et al (2006). Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, S. Paulo, v. 2, n.2, p.385-410, maio/ago.
- Carvalho, A. P. C.; Gil-Pérez, D. (1995) *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. 2. ed. São Paulo: Cortez
- Clark, C. M., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In Wittrock. M (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 255-296.
- Conelly, F.; Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia y investigación narrativa. In Larrosa, J. et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 15-59.
- Esteves, M. (2010). Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In Leite, C. (org), *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: CIIIE/Livpsic, 45-61.
- Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In NÓVOA, A. e Finger, M. *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- Ferrarotti, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: Nóvoa, A.; Finger, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- Finger, M. (1988). As Implicações Sócio-epistemológicas do Método Biográfico. In A. Nóvoa e Finger, M. (eds.), *O Método (Auto) biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde -Cadernos de Formação 1, 79-86.
- Flick, U.W.E. (2010). Entrevista episódica. In: Bauer, M.W.; Gaskell, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático (Orgs.)*. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gauthier, C. et. all. (1998) *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente - Coleção Fronteiras da Educação*. Ijuí: Ed.Unijuí.

Gorodokin, I. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº. 37/5. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf> accedido en 10-01-2014.

Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice. Editora Revista dos Tribunais.

Hargreaves, A. (1998) *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa, Ed. McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa, Ed. McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6 (2), 151-182 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/713698714>

Josso, M. C. (1998). Da Formação do sujeito ao sujeito da formação. In: Nóvoa, A.; Finger, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP.

Josso, M.C. (2002) *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.

Jovchelovitch, S.; Bauer, M. W. (2010). Entrevista narrativa. In: Bauer, M. W.; Gaskell, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (Orgs.). Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes

Larrosa, J. (1998) *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.

Larrosa, J.; Fenoy, S. (2002). *Maria Zambrano: L'Art de les Mediacions* (Textos pedagògics). Barcelona, Publicacions de La Universitat de Barcelona.

Le Goff, J. (2003). *História e memória*. Campinas, SP: Unicamp.

Leite, C. (2007). Que lugar para as ciências da educação na formação para o exercício da docência no ensino superior? in *IX Congresso SPCE – Educação para o sucesso: políticas e actores*, Funchal: UMadeira, 131-140.

Leite, C. (2012). Qualidade da educação superior e formação de professores: uma análise a partir da situação em Portugal in Cecilia Luiza Broilo, Maria Isabel da Cunha, *Qualidade da educação superior: grupos investigativos internacionais em diálogo*, Junqueira & Marin Editores, 99-117.

Leite, C. et al. (2011). "A place for arguing in engineering education: A study on students' assessments". *European Journal of Engineering Education*, 36 (6), 607-616.

Leite, C.; Fernandes, P. (2011). Inovação pedagógica: Uma resposta às demandas da sala de aula universitária. *Perspectiva*, 29 (2), 507-533.

Leite, C.; Ramos, K. (2007). "Docência universitária: análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto", in Cunha, M^a I. (org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*, Campinas-SP, Papirus, 27 - 42.

Leite, C.; Ramos, K. (2009). "Questões da formação pedagógico-didáctica na

sua relação com a profissionalidade docente universitária: alguns pontos para debate”, in LEITE, C., (2010) – org. – *Sentidos da pedagogia no ensino superior*, Porto: Legis Editora, Livpsic/CIIE, 29-43.

Lopes, A. et al. (2007). Fazer da formação um projecto: formação inicial e identidades profissionais docentes. Porto: Livpsic.

Ludke, M (1996). Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa* nº 99, 1996, p. 5-15.

Macintyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.

Marcelo García, C.; Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, España: Narcea Ediciones.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro, *Sisífo*, Revista de Ciências da Educação, n. 8, jan/abril, p.7-22.

Martins, E. (2008). Memória e experiência vivida: a domesticação do tempo na história. *Revista Antíteses*, vol. 1, n. 1, jan.- jun. de 2008, 17-30. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>. Acessado em 05/08/2013.

Martins, G. (2012). Dar consciência à memória: negociar propostas, integrar desvios. Disponível em: http://www.fpce.up.pt/iiijornadashistoriasvida/pdf/2_Dar%20Consciencia%20a%20Memoria.pdf. Acesso em 01/08/2013.

Meksenas, P. (2002). *Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas*. São Paulo: Loyola.

Moraes, A. (2004). Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. *Pro-Posições*, v. 15, n. 2 (44), maio/ago. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/44-artigos-moraesaaa.pdf>>. Acesso em 01/08/2013.

Nóvoa, A. (1992). “Formação de professores e profissão docente”, in Nóvoa, A. (org). *Os professores e a sua formação*, Publicações D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional, p. 13-33.

Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, p. 11-30.

Nóvoa, A.; Finger, M. (Orgs.) (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.

Nunes, C. (2003) Memória e história da educação: entre práticas e representações. In: Leal, M. C.; Pimentel, M.A.L. (org). *História e memória da escola nova*. São Paulo: Loyola.

Oliveira, M. (2011). Práticas educativas e narrativas (auto) biográficas em ambientes virtuais de aprendizagem. *Revista Teias* v. 12 nº 25, maio/ago, 171-185 (Ética, Saberes & Escola).

Peneff, J. (1990). *La méthode biographique*, Paris: Ed. Armand Colin.

Perrenoud, Ph. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação : perspectivas sociológicas*. Lisboa : Dom Quixote.

Perrenoud, Ph. (2001) *Développer la pratique réflexive dans le métier*

d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique. Paris : ESF.

Pineau, G.; Le Grand, J. (1993). Les Histoires de Vie. Paris: PUF.

Ramalho, B.L.; Nuñez, I.B. e Gauthier, C. (2000). Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor(a): uma experiência centrada na formação continuada. In: ANPED (org), Anais, 20a Reunião Anual da Anped (pp. 112-123). Caxambú: Minas Gerais.

Nóvoa, A.; Finger, M. (1988). O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa, Ministério da Saúde – Departamento de Recursos Humanos.

Rey, B. (1996). Les compétences transversales en question. Paris: ESF Editeur.

Ricoeur, P. (2001). Del texto a la acción, Ensayo de hermenéutica II, Fondo de Cultura Económica, Argentina.

Salgueiro, A. (1998). Saber docente y práctica cotidiana –un estudio etnográfico. Editorial Octaedro. Barcelona. Espanha.

Schön, D. (2000). Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora.

Schön, D. (2006) Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artmed.

Souza, E. (2006b) Pesquisa Narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In Souza, E.; Abrahão, M.H. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: Edipucrs, 135-147.

Souza, E. (2006b). A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. In Revista Educação em Questão, Natal, v.25, n. 11, jan./abr, 22–39.

Souza, A.V.M. (2007). Marcas de diferença: subjetividade e devir na formação de professores. Rio de Janeiro: E-papers.

Schutze, F. Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: How to analyse autobiographical narrative interviews-Part 1. Module B.2.1 and B.2.2 INVITE-Biographical counseling in rehabilitative vocational training further education curriculum, 2007. Disponible en: <http://www.biographicalcounselling.com/download/B2.1.pdf>. Accedido en: 30/03/2014

Tardif, M. (2000) Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: Elementos para uma Epistemologia da Prática Profissional dos Professores e suas Conseqüências em Relação à Formação para o Magistério". Revista Brasileira de Educação, ANPED, 13, 05-24.

Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Rio de Janeiro: Cortez.

Thompson, P. (1992). A voz do passado passado passado: história oral. Rio de Janeiro: Paz & Terra.

Zabalza, M. (1994). Diários de Aula. Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto, Porto Editora.

Zabalza, M. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. *Perspectiva*, 29 (2), 387-416.

Zabalza, M. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. In *Tendencias Pedagógicas*, 20, 5-32.

Zeichner, K. M. (1993) *A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas*. Lisboa: Educa Editora.

ⁱ PIDE: “Polícia Internacional e de Defesa do Estado”, conocida como “policia política” (N. de la T.)

ⁱⁱ Término del inglés usado para designar la capacidad de concretización de forma rápida y eficiente un determinado objetivo. Soft Skills significa competencias comportamentales, habilidades o capacidades. <http://www.significados.com.br/skills/>.

ⁱⁱⁱ Entrevista concedida por Paulo Freire (1993) <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/paulo-freire-podemos-reinventar-mundo-entrevista-640706.shtml>. Acceso en 30/07/2013