

**Autobiographical narratives:  
narrative, reconstruction  
and meaning**

*From school experience to  
professional practice*

*The present work puts forward how autobiographical processes may help to be conscious of the implicit theories that structure "a way of being and doing teaching". It challenges our own teaching models and questions to potential readers from the discovery of meaning running through the stories of students. Focusing on the core problem it rescues discipline of art as the dialectics between traditional academic and contemporary discourse model among others.*

*It also questions the role of teachers and their qualifications in a particular educational process: teaching visual arts.*

María Victoria Leal

María de los Ángeles Forcada

# **Narraciones autobiográficas: relato, reconstrucción y sentido**

**De la experiencia escolar  
a la práctica docente**

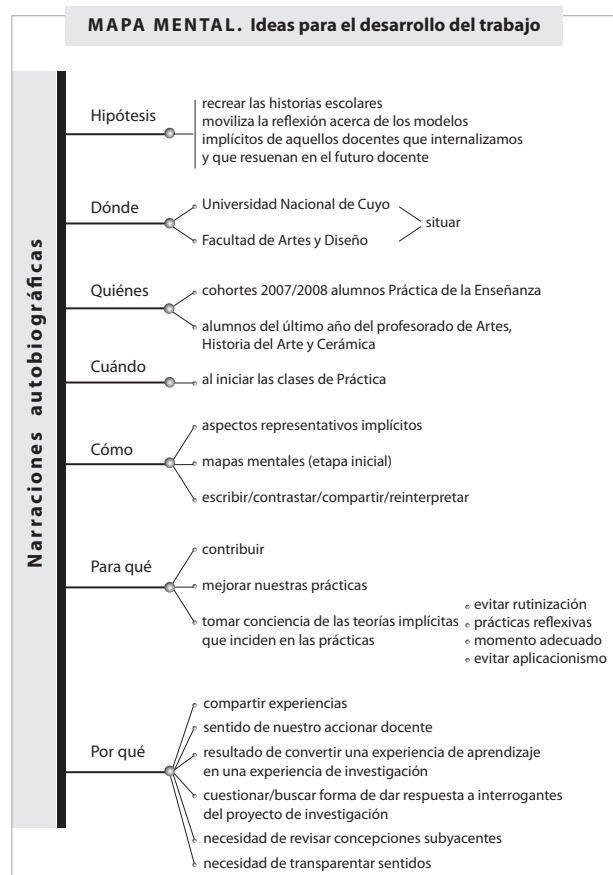
El presente trabajo evidencia como los procesos autobiográficos posibilitan tomar conciencia de las teorías implícitas que estructuran "un modo de ser y hacer docencia". Cuestiona nuestros propios modelos docentes e interroga a los posibles lectores a partir del descubrimiento de sentidos que atraviesan los relatos de los alumnos. Enfocando lo disciplinar rescata núcleos problemáticos del arte como la dialéctica entre el modelo académico tradicional y el modelo discursivo contemporáneo entre otros. Cuestiona además el rol docente y sus cualidades en un proceso educativo concreto: enseñar artes visuales.

*"Desde hace cien años, toda escritura es un ejercicio de domesticación o de repulsión frente a esa Forma-Objeto que el escritor encuentra fatalmente en su camino, que necesita mirar, afrontar, asumir, y que nunca puede destruir sin destruirse a sí mismo como escritor. La Forma se suspende frente a la mirada como un objeto, hágase lo que se haga es un escándalo: espléndida, aparece pasada de moda; anárquica, es asocial; particular en relación con el tiempo o con los hombres, de cualquier modo es soledad."*

*Roland Barthes. El grado cero de la escritura.*

## Introducción

Este escrito tiene como propósito mostrar cómo una instancia de aprendizaje puede ser susceptible de convertirse en una experiencia de investigación. La “experiencia” disparadora se sitúa en la cátedra de Práctica de la Enseñanza para las carreras de Artes Visuales de la Facultad de Artes y Diseño, en la Universidad Nacional de Cuyo y se realizó durante los años 2007-2008 con los alumnos del último año de Profesorado en Artes, Historia del Arte y Cerámica como una de las actividades iniciales del cursado. La experiencia es el fruto de una indagación realizada en el contexto de nuestro proyecto de investigación. La misma nos llevó a plantearnos interrogantes que era necesario resolver<sup>1</sup>. En el siguiente mapa mental mostramos cómo surgieron los primeros cuestionamientos alrededor del tema propuesto:



La propuesta se formalizó a través de la confección de “Narraciones autobiográficas”. Ellas permitieron revisar los modelos docentes implícitos y ofrecer un campo apto de posible cambio en sus perspectivas futuras de trabajo. De allí que nuestros principales objetivos fueron:

- Aportar reflexiones que nos permitan pensar cómo influyen las experiencias previas en el modelo docente que implementamos.
- Inducir la toma de conciencia de hasta dónde influyen los modelos con que aprendemos en la práctica docente cotidiana.

A lo largo del texto intentamos, además, responder algunas preguntas que cuestionan nuestros propios modelos docentes y que ayudarían a interrogarse a los posibles lectores.

El material que presentamos se encuentra dividido en dos grandes momentos: *etapa de planteos* y *etapa de análisis*. En la primera, a grandes rasgos, se describen los fundamentos de los cuales partimos para considerar que una experiencia de trabajo puede ser convertida en una experiencia de investigación. También explicamos la metodología utilizada para cerrar con la narración de los pasos de la propuesta que se planteó a los alumnos. En la etapa de análisis se abordan los temas específicos observados en el material recopilado, los núcleos semánticos que se dedujeron del mismo; allí nos preguntamos: ¿Qué marcas son recurrentes? ¿Cómo se pueden clasificar? ¿Se puede observar en las experiencias de la práctica algunas de esas marcas? ¿Cómo inciden en la práctica docente? ¿Cuáles son las constantes que aparecen? ¿Dónde se produce la reincidencia de ellas? ¿Cuáles sirven para contrastar con estas inducciones que surgen de las biografías?

Así surgieron los distintos apartados que consideran aspectos: ligados al análisis de las formas de *enunciación de los títulos* con que los participantes nombraron sus trabajos, la consideración que surge de sus reflexiones acerca de *qué es ser un buen docente*, el análisis de las *herramientas metodológicas que refuerzan la labor del docente del arte* y las

*experiencias positivas y traumáticas que signaron sus personalidades en las distintas etapas de su formación*.

Finalmente planeamos las conclusiones. En ellas se exponen los frutos de nuestro trabajo en forma sucinta. Tienden a mostrar que reconocer las limitaciones de nuestra condición humana puede constituir una vía de acceso alternativa para plantear soluciones al conflicto ético que sobrevuela en todo acto educativo y en todo hecho social protagonizado por futuros docentes. Esto permitiría reconocer e identificar en ellos, capacidades únicas que hagan posible afrontar las situaciones escolares con personalidad y capacidad de respuesta diferentes.

## Etapa de planteos

La hipótesis que sustenta nuestro planteo sugiere que recrear las historias escolares remueve la reflexión acerca de los modelos implícitos de docentes que internalizamos y que resuenan en el futuro docente. Tomar conciencia de estos modelos, visualizar estos dispositivos que nos movilizan para la toma de decisiones, es un proceso constante donde se desarrolla una intensa tarea que siempre pone a prueba nuestro punto de partida para una autocrítica permanente de nuestra labor docente.

El acento de la propuesta focaliza en la selección y categorización de los aspectos más representativos, implícitos en las experiencias relatadas por los alumnos, en especial en el área artística que nos ocupa.

Nuestro marco teórico supone por ello contemplar una mirada superadora del enfoque técnico y práctico en sí mismo, para situarlo en una reflexión contextualizadora de los saberes-vivencias, así como de los enfoques disciplinares específicos.

En la metodología utilizada predomina un proceso diacrónico y sincrónico que prioriza la selección de aspectos recurrentes y conforma un hilo conductor. Analizamos los términos propuestos en cada caso en las experiencias relatadas en cuanto conforman un principio subjetivo organizador de los lugares de enunciación que adoptan los alumnos, si los

pensamos como sujetos influidos, determinados, susceptibles de ser transformados por un otro a lo largo de su vida.

Desde una perspectiva específica, rescata los núcleos problemáticos del arte que aparecen como variables del proceso educativo vivenciado: la tensión arte artesanía, la dialéctica entre el modelo académico tradicional y el modelo discursivo contemporáneo de la producción artística, el límite entre lo lúdico y el dejar hacer, la relación técnica- tecnología y el aprendizaje manual, entre los aspectos más relevantes, lo que llevó en definitiva a plantear la relación del docente y su rol como figura, así como sus cualidades. Esto conformaría el sustento ontológico del ser docente y los aspectos didácticos que refuerzan su hacer como eje axiomático organizador de las acciones que lo orientan en un proceso educativo concreto: enseñar artes visuales.

### Pasos de la propuesta

Los Propósitos planteados a los alumnos fueron los siguientes:

- Construir la autobiografía escolar recreando las experiencias más significativas de la historia escolar personal.
- Interpretar la biografía personal a partir de nuevas miradas aportadas por la lectura de bibliografía sugerida por la cátedra y los nuevos aprendizajes logrados.
- Compartir experiencias e interpretaciones de las vivencias educativas con el objeto de resignificar este trayecto de formación docente en la puesta en común de las producciones.

### La propuesta contenía tres etapas:

#### 1. Recupero mi historia escolar...

Relativa a la identificación y caracterización de un recorrido cronológico que diera cuenta de los diferentes momentos históricos vividos en las etapas escolares, utilizando como método la elaboración de un mapa mental<sup>2</sup> en un primer momento, en un segundo momento priorizando las experiencias que les resultaron más significativas, ordenándolas para luego redactar la biografía.

#### 2. Un análisis: Modelos de formación docente, enriquece la lectura de mi biografía escolar.

Diálogo con los alumnos en un encuentro posterior. Complemento del escrito primero individual para iniciar el proceso de contrastar con la teoría<sup>3</sup> a partir del análisis de las biografías y las categorías que fueron apareciendo.

#### 3- Claves para interpretar mi historia escolar a la luz de la teoría.

Resignificación de sus biografías luego de las conclusiones grupales y las evaluaciones individuales de primera instancia a partir de la producción de los nuevos relatos de los alumnos. Recuperación de aspectos interesantes que emergieron, marcas recurrentes, marcas más fuertes.

### Etapas de Análisis

#### Los títulos como lugar de enunciación

En forma general, podríamos decir que en estos títulos se observa una valoración de lo que implicó el proceso educativo, un resaltar lo más significativo, rescatando inconscientemente los sentidos implícitos en la misma experiencia de elaborar sus biografías paralelamente al recorrido de sus relatos. Es como pensar un lugar desde donde se enuncian las cosas que nos atraviesan, un lugar desde donde se piensa la experiencia, desde donde se parte para elaborarla.

El concepto de "lugar", entendido como lugar del sujeto de enunciación (de los textos) y lugar del enunciado (aspectos sociales que los rodean), se instaló entonces como noción paradigmática en las reflexiones sobre los títulos. Implicó trabajar con los discursos a partir del discernimiento de estrategias visibles en los enunciados y comprensibles a través del lugar desde donde son emitidas. En el análisis de este aspecto, señalamos una tendencia a marcar lo negativo antes que lo positivo, al menos desde la enunciación, y a ver la educación como sinónimo de instrucción. Muchas de las maneras de nombrar, que se observan en estos títulos, son enunciados que tienen que ver con una utilidad práctica. Ellos se pueden dividir en tres grandes grupos:

#### Primero: Los fragmentos de su vida.

"Historias mínimas" y "Pedacitos de mi historia" hacen alusión al concepto de fragmento. Algo aislado del todo, con una significación en sí misma. En este grupo se conciben las biografías como acentos en los tipos de vivencia que tuvieron. Ellas marcan el porvenir, son "Caudales que deben por algún lado salir". Esta constante se repite también en relatos "De memorias", "Recapitulando....", "Los recuerdos nos marcan el porvenir", como recuerdos o repeticiones que tienen que ver con una manera de aprender o entender lo que es educar. ¿Será también, de alguna forma, una denuncia de algo sabido o una forma de repensar en razón de lo que "Han hecho de mí"?

#### Segundo: valoraciones sobre la formación y el conocimiento artístico.

Pareciera que hay una necesidad de darle un carácter científico a una disciplina que la sienten como subjetiva. "Recorrido sobre mi formación artística": No deja de llamar nuestra atención, esta necesidad de "formación", como si el arte reclamara aspectos objetivables, reglas, sistematizaciones, contenidos para ser digno de tener cabida como disciplina de estudio. Parece que la vocación estuviera ligada a una formación artística y no al desarrollo libre y creativo del sujeto. En otro sentido: "Una mirada consciente a la propia estructura del conocimiento artístico" nos está mostrando que el alumno tiene un primer acercamiento a lo que denominaremos la construcción del conocimiento artístico, conocimiento que no siempre es un proceso consciente. También en: "Mi formación artística": se muestra como la experiencia se incorpora como algo absolutamente personal, las cosas que se van a relatar son de su propia pertenencia, una síntesis exclusiva.

#### Tercero: el tránsito hacia la formación docente.

Se puede observar, en este conjunto de enunciados, la conformación de un esquema previo que denota la experiencia de trasvasamiento realizada a través del paso por la educación formal, como si se tratara de modelos impuestos desde afuera. Es como si se pensara que partimos de cero, como una especie de tabla rasa que se va llenando con lo que aprendimos en la escuela. "Se hizo realidad el arte de aprender arte", "De la ignorancia a dar clases", indican el concepto de tránsito, de pasar, de un estado a otro, de hacer realidad una posibilidad, incluso hasta de perder la cordura. El tránsito no necesariamente parece llevar a una experiencia positiva. "Mapa de caminos para la pérdida de la cordura". "Bestiario" como metáfora de "ignorancia" señala el principio de lo rudimentario, de algo que todavía no se comprende, no tiene forma acabada.

Otros títulos como "Del recuerdo a la buena formación docente" o "Ya llegará el día", implican una noción de ilusión puesta en el futuro, así como una especie de mal presente que será redimido al alcanzar la meta: ser docente. La expectativa marca la tendencia a pensar que al individuo se le enseñará a ser docente.

### Algunas consideraciones sobre los buenos docentes:

En relación con este punto, se pueden observar por lo menos cuatro tópicos fundamentales, dos de ellos: **“relaciones del docente y rol como figura”** y **“cualidades del buen docente”**, se refieren a aspectos generales de la actuación docente, en tanto que los otros dos: **“cualidades específicas del docente de arte”** y **“herramientas metodológico didácticas que refuerzan su hacer”**, refieren a problemáticas concretas del área artística. En cuanto a **“la relación del docente y su rol como figura”** es importante mencionar una suerte de desplazamiento del docente de su rol y una vuelta hacia sí mismos, interesando los aportes y enseñanzas de los propios compañeros. En cuanto a las **“cualidades del buen docente”** podemos distinguir dos aspectos significativos: los primeros, relacionados con las dimensiones afectivas y los relacionados con la didáctica en general. En las afectivas se destacan la contención y el establecimiento de vínculos positivos así como la buena comunicación con el alumno.

Los buenos docentes tienen vocación de enseñar y demuestran pasión por lo que hacen. Son motivadores dedicados y creativos. Tienen una actitud accesible: evitan la frustración porque saben regular exigencia e intereses personales (libertad). En su accionar muestran equilibrio. Con respecto a los rasgos relacionados con la didáctica: se destacan aquellos docentes que trabajan sobre las relaciones del grupo, prestan atención a las necesidades de los alumnos, toman en consideración sus aportes individuales y consideran al sujeto en toda su realidad.

En cuanto al rol en sí, la tendencia indica que son apreciados los que poseen una fuerte capacidad de exigir, se manifiestan como maestros guía, son organizados y tienen en cuenta la posibilidad de introducir la inconformidad como ayuda para crecer. Es muy importante el papel que juega la persona más allá de los contenidos que enseñe o tenga que abordar.

Respecto de las **“cualidades específicas del docente de arte”**, aparecen temáticas vin-

culadas a problemas disciplinares. Ellas marcarían una tendencia que es necesario tener en cuenta para no caer en miradas parciales sobre la enseñanza del arte. Ejemplo de ello es la tensión: arte/artesanía; si bien una no invalida la otra, el rol que implica que el docente enseñe artesanía tiene otra metodología y persigue distintos objetivos. Diremos, entonces, que no es ni mejor ni peor si se desarrolla en su contexto específico. Arte/artesanía ayudan a ampliar el mundo de la disciplina en cuestión porque ambos permiten comprender un panorama de producciones a la par que abordar procesos diferentes de aprendizaje.

Otra cualidad específica del docente de arte mencionada está ligada a la generación de propuestas para la asimilación del proceso creativo, a través de mecánicas de trabajo que desarrollan la intuición como la investigación y la solución de problemas. Estas mecánicas se encuentran siempre en los límites entre lo lúdico y el dejar hacer, donde lo lúdico viene a cumplir un rol que desplazaría el dejar hacer, lo que se ve especialmente en el nivel inicial en el que los alumnos rescatan como experiencia vivencial importante el juego con los compañeros.

Tanto el aprendizaje manual como el desarrollo de técnicas y tecnologías en los procesos de aprendizaje artísticos tienden a mostrar que solo son herramientas necesarias para desarrollar conocimientos, para que la idea tome forma metodológicamente (a través de procesos de experimentación, análisis y síntesis) y para integrar otras disciplinas. La coherencia entre el hacer y el producto esperado es un rasgo muy destacado. En la universidad se inclinan hacia una actitud lógica deductiva.

En el proceso de producción se rescata la relación afectiva así como la comunicación enriquecedora que permite escuchar las dudas de los alumnos en todos los niveles. Hay un interés por aquellos docentes que son capaces de proponer prácticas de pensamiento a partir de la duda y el conflicto cognitivo, es decir, aquellos que permiten pensar alternativas para realizar las producciones, para mostrarlas y para que éstas sean valoradas en sí mismas.

Respecto de las **“herramientas metodológico-didácticas que refuerzan el hacer del docente de arte”**: según lo que expresan los alumnos, son reconocidos aquellos docentes que logran una buena transposición de contenidos. En la enseñanza universitaria se acentúa en el compromiso fuerte con la teoría y en la educación media en la tendencia a la interdisciplinariedad. La forma o manera de dar los contenidos es también rescatada, en especial si las propuestas didácticas varían, si son claros los criterios de evaluación con el alumno y si se usan variados recursos como experiencias, videos, experimentación con distintas técnicas y diferentes soportes, trabajos fuera del aula, etc. Esto último, se nota especialmente en el nivel medio: Son apreciados aquellos docentes que hacen propuestas para “salir de la rutina” y proponen el análisis desde distintas perspectivas técnicas (autores varios, distintos tipos de análisis de obras, nuevas búsquedas, etc.).

### Experiencias inolvidables

No todas las experiencias se vinculan con actuaciones positivas de parte del docente pero, de todas maneras, creemos que la contraparte de esto, centrarnos sobre lo negativo, también es importante porque suscita a la reflexión. Pensamos que ellas pueden orientarnos y cuestionarnos sobre la opción ética de educar y como dice Philippe Merieu “sobre los inconfesables motivos” que subyacen, ya que ninguna actuación docente es inocente y siempre hay un juego de poder que se impone. Nos referiremos a experiencias que se relacionan con: *el disciplinamiento, con la didáctica, con el carácter o modo de ser del docente, experiencias capitalizables y experiencias positivas.*

Dentro de las opciones vinculadas con el disciplinamiento, muchas se vinculan con experiencias negativas: Se describen rasgos de intransigencia, relatos con situaciones limitantes donde los alumnos sentían que no podían reaccionar por temor, ofensas, ridiculización con compañeros o preferencia de unos sobre otros. En relación con la experiencia didáctica, se marcaban graves errores de distinto tipo:

por ejemplo, en el tratamiento de conceptos teóricos o en la falta de orientación acerca de cómo abordar los trabajos solicitados, incluso el no comprender para qué se están haciendo algunas tareas, etc. Algunos plantean que se pautaba la tarea a un extremo tan grande que no tenían libertad para producir o cumplir paso por paso perfectamente las indicaciones; lo que se relaciona con el no innovar, o sea producir o usar siempre los mismos recursos. Esa repetencia, tiende a homogeneizar o estigmatizar un estilo. También se refieren a la obsesión por el orden y la prolijidad como un lugar donde se pone con frecuencia el acento para evaluar. Este planteo muestra fuertemente cómo los modelos artísticos conllevan en general más allá de los enfoques, una práctica que tiende a regular la actividad. ¿No será que el docente, a partir de este tipo de pautas, se deja un margen para evaluar desde instancias muy estructuradas que responden más bien a una concepción de la evaluación con fuertes acentos en una epistemología no del todo compatible con el arte?

Un rasgo característico en la primaria, relacionado con una opción metodológico didáctica típica, es el pedido de realizar ilustraciones de actos escolares o trabajos libres.

En la universidad se plantea la falta de sentido entre lo que se hace y la discusión sobre esos sentidos. En general pareciera que no hay coherencia en lo que se plantea o que los aprendizajes están desconectados, además el ir enseñando a saltos, con rasgos de condescendencia o una impresión de que todo está bien sin hacer ninguna valoración. En la escuela secundaria, pedir altas exigencias que no se adecuan al nivel escolar de los alumnos es visto como una característica negativa.

En cuanto a rasgos que tienen que ver con el carácter del docente y su modo de ser, los rasgos negativos que destacan son, entre otros, la soberbia, el ser distantes, impacientes, apáticos, desinteresados, injustos, ignorantes (respecto de la academia a la teoría, a la técnica), o el hecho de enseñar solo lo que le gusta o le parece al docente sin dar lugar a otro tipo de propuesta.

Como experiencias capitalizables o positivas, lo que destacan es el apoyo familiar: el hecho de haber vivido en familias vinculadas con el arte fueron de alguna manera un incentivo y el apoyo de los amigos en el ámbito universitario. Más vinculada a la primaria y media se rescatan los trabajos creativos o las tareas extra programáticas. En casi todos los niveles rescatan los talleres no formales o casos de docentes incentivadores, que con sus experiencias creaban motivación en los alumnos para profesionalizarse. La incidencia de aspectos sociales conflictivos en la educación también es señalada como una experiencia imborrable que por momentos los superaba.

### Conclusiones generales<sup>5</sup>

**De los alumnos:** En relación con las futuras prácticas, la autobiografía escolar ha permitido construir de alguna forma una línea personal de análisis de lo que podrían ser sus formas de obrar futuras en el ejercicio de la práctica docente. Los alumnos en la puesta en común de las biografías manifestaron que esta experiencia les ha servido entre otras cosas para:

- Valorar la experiencia de la biografía como forma de hacer conscientes rasgos que estaban ocultos.
- Tomar la biografía como reconstrucción referencial esquemática y punto de partida para nuevas reflexiones.
- Generar un conflicto cognitivo acerca de lo que son modelos propios y posibilidad de revisarlos a la luz de nuevas experiencias. Situar en el foco de la conciencia problemas que son de importancia para la propia reflexión pedagógica.
- Tomar una posición didáctica determinada para construir las bases de un modelo a partir de un análisis de sus fortalezas y debilidades.
- Rescatar las experiencias para no volver a cometer los errores que han padecido, para mejorar la práctica o como un punto de partida para empezar sus prácticas.

**Como docentes:** hemos corroborado que la autobiografía escolar constituye una clave desde la cual empezar a entender la complejidad profesional. Coincidimos con Medilla Rivilla en que las aportaciones más estimables de los procesos autobiográficos son, entre otros, la búsqueda de coherencia o evidencia de contradicciones comprensibles entre la formación recibida y la historia personal anterior así como la identificación de los procesos y/o de los métodos que han incidido y orientado las acciones de calidad formativa.

### MARÍA VICTORIA LEAL

Licenciada en Ciencias de la Educación y Psicopedagoga, egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Católica Argentina y Universidad Educarés Chile. Actualmente, es doctorando de Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo. Ha participado como asesora pedagógica en programas de mejoramiento de la calidad educativa para distintos niveles de la educación provincial. Se desempeña como docente en la Facultad de Filosofía y Letras y en la Facultad de Artes y Diseño de la UNCuyo.

### MARIA DE LOS ÁNGELES FORCADA

Artista visual. Magister en Arte Latinoamericano. Profesora Titular en las cátedras de teoría y práctica desde 1992 a la fecha en la UNCuyo. Se ha desempeñado en diferentes actividades en Mendoza y la Universidad, ligadas con aspectos de docencia e investigación. En 1997 obtuvo la beca de Docencia en la Universidad de Granada, España donde también realiza exposiciones y ciclos de conferencias. Ha participado en numerosas presentaciones nacionales e internacionales. Actualmente dirige y trabaja en un proyecto de investigación ligado a la difusión de artistas mendocinos, aprobado por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo.

### Notas

1 Este trabajo se encuentra dentro de los lineamientos del proyecto de investigación *"Las Artes visuales mendocinas desde 1990 a nuestros días. Estudio del comportamiento estético de artistas del medio"*. Dirigido por: M. Forcada. Resol. Nº 1698/2005. Proyecto que forma parte a su vez de del Programa I+D SECTyP/- U. N. C.: *"Arte y Cultura en la modernidad mendocina, lo oculto lo popular y lo masivo"*. En el marco mencionado, emerge la necesidad de pensar una forma de mediación de los contenidos teóricos obtenidos que facilitara su transferencia en materiales y herramientas pertinentes para usar en los diferentes niveles de escolaridad en la provincia. En este proceso surge nuestro primer interrogante: ¿Cómo lograr que los docentes de arte utilicen creativa y contextualizadamente el material? ¿No sería necesario primero revisar el punto de partida, el lugar desde donde realizarán la mediación? Si este fuera el caso: ¿Cuál es la forma de lograrlo? ¿Es necesario trabajar con ellos anticipadamente sobre sus concepciones, sobre sus formas de ser docente de arte? A partir de estos interrogantes empezamos a trabajar en la etapa inicial de las prácticas docentes de nuestra Institución con autobiografías elaboradas por nuestros propios alumnos, ya que pensábamos que sería muy difícil remover ciertos constructos en docentes que ya ejercían. Es por esto, que nuestra experiencia de aprendizaje se convierte en una experiencia de investigación, tanto en lo que concierne a la experiencia posibilitadora del punto de partida de nuestras indagaciones como al contexto general de nuestro proyecto, sumando así valor a la propuesta desde una doble vertiente: el sustento de dimensiones que refieren a la elaboración de materiales que conllevan aspectos pedagógicos/didácticos propios de todo contenido teórico, como también dimensiones que refieren a la disponibilidad y transferencia de contenidos específicos obtenidos.

2 La técnica de los mapas mentales, denominada también "cartografía mental", fue tomada de Tony Buzán, "El libro de los mapas mentales". 1996. Barcelona. Urano.

3 La biografía utilizada fue el Capítulo de Olga Medaura, "Cómo debe ser un buen docente" de su libro "Una didáctica para un profesor diferente." 1991. Buenos Aires. Humanitas.

4 En bastardilla se indican los títulos que efectivamente los alumnos utilizaron en sus biografías.

5 El artículo es una síntesis de un trabajo completo mucho más amplio en el que se pueden abordar en detalle la mayoría de los temas propuestos, como así también acceder a los fragmentos autobiográficos que apuntalan nuestras interpretaciones. El mismo se encuentra en trabajo de pre-edición para publicación en formato libro. Para más información ver nuestra página [www.losumbrales.com](http://www.losumbrales.com)

### **Bibliografía**

Bolívar, A. (1997). *Metodología narrativa-biográfica en la investigación educativa. Guía bibliográfica*. Granda. Froce.

Buzán, Tony. (1996) *El libro de los mapas mentales*. Barcelona Urano.

Medaura, Julia Olga, (1991) *Una didáctica para un profesor diferente*. Buenos Aires. Humanitas.

Medina Rivilla, Antonio. (1998). La autobiografía. Modalidad de Formación del profesorado: limitaciones y posibilidades. En E. LÓPEZ BARAJAS (coord) *Historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid. UNED.

Meurieu, Philippe (2001) *La opción de educar. Ética y Pedagogía*. Barcelona. Octaedro.