

# Voces de alumnos y docentes: narrativas como espacios contrapúblicos en la carrera del Profesorado de Inglés

Claudia DE LAURENTIS\* y Luis PORTA\*\*



Detalle "Restos y rastros II",  
técnica mixta (madera, metal,  
cerámica, pintura acrílica).  
Noemí Fiscella

## Resumen

Tradicionalmente, la formación de docentes de inglés como lengua extranjera ha estado arraigada en un paradigma positivista. Este paradigma está en proceso de cambio a raíz de un giro epistemológico que tiene como propósito construir respuestas locales apropiadas para el contexto sociopolítico y económico donde los futuros profesores se desenvolverán. Esto implica también enfrentar mitos como el del hablante nativo y formar intelectuales transformadores para desenvolverse en sus ámbitos de trabajo. Este trabajo propone el uso de las narrativas como herramienta pedagógica y método de análisis que permitan emerger las voces de alumnos y docentes en busca de esa nueva identidad.

**Palabras clave:** formación de docentes de inglés, giro epistemológico, narrativas, voces, identidad

## Voices of students and teachers: narratives as counter-public spheres in English teacher training courses

### Abstract

English teacher training courses have been generally rooted in a positivist paradigm. Because of an epistemological turn, this paradigm is changing looking for local answers appropriate for the sociopolitical and economic contexts where the prospective teachers are bound to teach. This change implies confronting myths such as the advantages of being a native speaker of the language and creating teachers as transformative intellectuals in their working environments. This paper proposes the use of narratives as a pedagogical tool and at the same time as a methodology of analysis in order to arouse voices of teachers and students searching for that new identity.

**Keywords:** English Teacher Training Course, epistemological turn, narratives, voices, identity

Tradicionalmente, la formación de docentes de inglés como lengua extranjera ha estado arraigada en un paradigma positivista (Jacobs y Farrel 2001; Johnson 2006; Kramsch 2004), basado en el aprendizaje del contenido a enseñar (la lengua inglesa), los métodos de enseñanza (cómo enseñarla efectivamente) y la observación y prácticas en las residencias docentes. Este paradigma está en proceso de cambio a raíz de un giro epistemológico en las tendencias de las investigaciones en este campo que, influenciadas por las corrientes de indagación narrativas y la Pedagogía Crítica, plantean nuevas cuestiones relacionadas con la identidad de docentes y alumnos, contextos socioeconómicos en que se desarrolla la docencia y las variedades de la lengua que se elige enseñar, entre otros interrogantes (Johnson 2006).

Johnson indica que la formación del docente de inglés es un continuo que se da lo largo de toda la vida profesional, donde son fundamentales las experiencias previas y los contextos

\* Profesora en Inglés (UNMDP) – Licenciada en Ciencia Política (UNR). Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP). Becaria de Iniciación de la UNMDP. Forma parte del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) Facultad de Humanidades/ UNMDP. Email: [de LaurentisClaudia@gmail.com](mailto:de LaurentisClaudia@gmail.com)

\*\* Doctor en Pedagogía. Profesor Titular Regular en la asignatura Problemática Educativa. Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (UNMDP). Director de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria (UNMDP). Docente investigador categoría 1. Email: [luis\\_porta@hotmail.com](mailto:luis_porta@hotmail.com)

donde se desarrolla la actividad docente. En estos contextos y a través de esas experiencias, el docente se convierte en activo productor y usuario de teorías acerca de la enseñanza del idioma, plagadas de sus propias voces e intenciones. Esta realidad evidencia una profunda brecha entre la manera tradicional en que los programas de formación docente han enseñado a los profesores de inglés a hacer su trabajo y cómo estos efectivamente han aprendido a hacerlo (Johnson 2006). Según la autora, la práctica, como forma de experticia, está formada en gran parte de conocimiento experiencial, pero se organiza y transforma a través del conocimiento teórico. Si además se considera el lugar central que ocupa el lenguaje en cualquier práctica social —principalmente en las maneras en que las clases sociales, el género, las identidades lingüísticas y étnicas se construyen— se comprende por qué la autora destaca la importancia de la reflexión y la indagación como maneras de cambiar las prácticas (Johnson 2006).

Estas nuevas tendencias congruentes con lo que denomina “giro epistemológico socio-cultural” propugnan un cambio en el paradigma de la formación del docente de inglés que tiene como propósito construir respuestas locales apropiadas para el contexto sociopolítico y económico donde los futuros profesores se desenvolverán. Esto implica también enfrentar mitos como el del hablante nativo y formar intelectuales transformadores para desenvolverse en sus ámbitos de trabajo. Ellos generarán para sus alumnos oportunidades de aprendizaje sólidas en el aspecto educativo, apropiadas al contexto y socialmente equitativas (Johnson 2006). En este marco es que nos proponemos dar voz a docentes y alumnos del Profesorado de Inglés de la UNMDP, indagando en las formas en que la emergencia de estas voces pueda favorecer la formación de docentes de inglés transformadores en sus futuras prácticas.

Para este propósito presentaremos una experiencia de producción narrativa planteada en la asignatura Comunicación Integral perteneciente al segundo cuatrimestre del segundo año de la Carrera del Profesorado de Inglés que se dicta en la UNMDP. El trabajo referido se enmarca en el quinto proyecto de investigación enfocado en la formación del profesorado, las buenas prácticas docentes y

los docentes memorables siguiendo la línea de investigación biográfico-narrativa que lleva a cabo el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) radicado en dicha Facultad desde el año 2004 y que ha sido origen de una profusa producción académica en este sentido (Álvarez y Porta 2004; Borgström y Porta 2007; Porta y Sarasa 2006, 2007a, 2007b, 2008; Porta y Trueba 2010). Para el análisis nos valdremos del método biográfico narrativo (Connelly y Clandinin, 1990) de las reflexiones de los estudiantes partícipes de la experiencia, lo que nos permitirá explorar la posibilidad de que el ejercicio de esa voz en las aulas del profesorado inicien un círculo virtuoso de reproducción por parte de los futuros docentes. Creemos que este tipo de experiencias les otorga a quienes devendrán docentes la capacidad de reflexionar sobre la necesidad de generar lugares contra-hegemónicos en sus futuras prácticas. Espacios que alienten el valor de la diversidad en el aula y que brinden oportunidades de participación y efectivo ejercicio de prácticas de carácter democrático como objetivo primordial de una educación para una sociedad más inclusiva.

La materia Comunicación Integral, en la cual se produjeron las narrativas, forma parte del Área de Habilidades Lingüísticas que tiene originalmente como foco desarrollar las cuatro macro habilidades inherentes a la lengua: el habla, la escucha, la producción escrita y la comprensión lectora. La cátedra adhiere a la concepción de que es necesario desarrollar una quinta habilidad: “la competencia cultural” (Calvete 2006:272). La enseñanza de la cultura de la lengua meta en este ámbito ha sido y es un tema controvertido en la enseñanza de una lengua extranjera. De acuerdo con Kramsch, (1996) las lenguas extranjeras o internacionales se siguen enseñando como un sistema fijo de estructuras formales y funciones de habla universales, como si fueran una vía neutra para la transmisión de la cultura, sin poner en evidencia la íntima vinculación entre lengua y cultura. La autora propone el concepto de proceso social de enunciación acuñado por Bhabha (1992:57) para encarar una enseñanza de la cultura que apunte a revelar los códigos bajo los cuales los encuentros entre hablantes nativos y no nativos operan. Este es un proceso dialógico que intenta ubicar el componente cultural de la enseñanza de la lengua en un

lugar de ruptura, un tercer espacio de características híbridas que fuerce la continuación del diálogo cuestionando los fundamentos ideológicos de la diferencia (Kramsch 1996). De acuerdo a Bajtin, el lenguaje no es nunca neutro, ni siquiera manifiesta únicamente las intenciones del hablante si no que está impregnado de intenciones de otros hablantes (Bajtin 1981 en Giroux, 2003), es por eso que creemos de fundamental importancia indagar en las prácticas discursivas que se entretienen en la formación docente. Estos factores, unidos a la visión crítica que desea impartir la cátedra al dictado de sus clases (Calvete 2006), resultó significativa a la hora de seleccionar el objeto de estudio.

La cátedra mencionada divide la cursada en dos unidades: espacios culturales poscoloniales o entremedios y espacios culturales múltiples. En ambos casos la cátedra propone textos (literarios o audiovisuales) en torno a contextos culturales de algunos países de habla inglesa como primera o segunda lengua, no necesariamente centrales.

En este caso, las narrativas se producen como parte del trabajo proyectado en la segunda unidad, en el contexto de Estudios Irlandeses (Kiberd, 1996). En el mismo, y orientadas por guías elaboradas por la JTP, las alumnas trabajaron con dos filmes que entran formas de representación diferentes: "Michael Collins" (Jordan 1996), inspirada en las narrativas de grandes hombres, ilustra la épica vida de una de las más grandes figuras de la historia de la independencia irlandesa, precisamente la de Michael Collins. Por su parte, "El viento que acaricia el prado" (Loach 2006) constituye una narrativa doméstica enfocada en la relación privada de dos hermanos atravesada por la Guerra de la Independencia (1919-1921) y la subsiguiente Guerra Civil (1922-1923). En definitiva, dos concepciones diferentes del rol que le cabe al individuo en la Historia (Calvete y Sarasa 2009). A partir de este trabajo las alumnas producen dos narrativas orales: las primeras consistieron en las típicas narrativas de un héroe de su elección, con la condición de que cumplimentaran con las categorías que definen a un héroe de las que ellas mismas se habían apropiado después de la lectura de extenso material provisto por la cátedra y de su propia investigación; las segundas debían cumplir una simple consigna: narrar la vida de

alguien que, a pesar de no reunir esas características valiera la pena ser narrada.

La aparente simplicidad no fue tal a la hora de preparar la clase, y produjo un impacto tanto en docentes como alumnas tan profundo como inesperado. Esto provocó que al finalizar la cursada las docentes solicitaran por mail a las estudiantes, mediante un cuestionario abierto, que pusieran la narración por escrito y que reflexionaran sobre la clase que habían vivido. Sorprendentemente, la clase seguía produciendo frutos, generando reflexiones que nos permitieron ahondar en cómo la vivencia de esas narrativas dispararon reflexiones críticas sobre el papel de docentes y alumnos, sobre futuras prácticas y sobre identidades en construcción. Este trabajo es eco de esas voces que lograron empoderarse a través de narrativas en un aula.

Las alumnas manifestaron su inmensa satisfacción por haber tenido la oportunidad de participar en una experiencia de *auténtica* comunicación (por oposición a las instancias de prácticas que solo buscan perfeccionar la forma sin tener en cuenta el contenido de lo comunicado) "no fue una clase convencional, no nos preocupaban la gramática ni la pronunciación... sino comunicar cosas que eran verdaderamente importantes." (A7) La dimensión de lo experimentado por esta alumna adquiere relevancia si tenemos en cuenta que si bien en la reglamentación, el ingreso a la carrera es irrestricto, existe una norma histórica que da por sentado un nivel de manejo del idioma equivalente al de quienes aprueban un examen internacional conocido como First Certificate de la Universidad de Cambridge. Si bien la carrera cuenta en el ingreso con dos cursadas de apoyo denominadas Inglés Nivel Intermedio e Inglés Nivel Avanzado (INI e INA) es poco probable que en un cuatrimestre se logren instancias de aprendizaje, pues casi exclusivamente alcanzan una nivelación. De esta manera, sólo tendrán éxito aquellos alumnos que ya posean cierto dominio del idioma. Difícilmente un estudiante que debe afrontar la dificultad de construir el conocimiento teórico en una disciplina (gramática, historia, literatura, fonética) en un idioma que no es el propio, y que debe dominar, no se sienta examinado con cada intervención: "la mayoría de los profesores presta atención a cómo hablamos o escribimos en lugar de a lo que queremos expresar.

Pero esta clase fue diferente porque le prestaron atención a lo que decíamos más que a cómo lo decíamos...” (A8). Esta reflexión no es menor si recordamos la importancia de dos de las tres condiciones a las cuales la vida de los alumnos debe ajustarse en el aula según Jackson: al ser evaluado permanentemente—“Lo importante no es sólo lo que hacemos, sino lo que los otros piensan que hacemos”— y la clara división entre el débil y el poderoso definida por la autoridad indiscutible del docente (Jackson 2001:49). Precisamente, el hecho de que esta división se haya desdibujado durante la clase a la que nos referimos nos permite proponerla como una instancia contra-hegemónica en las aulas del profesorado.

De acuerdo a Giroux (2003) las prácticas pedagógicas, si bien destacan al lenguaje como un medio para intercambiar y presentar conocimiento, en general hacen uso del discurso para silenciar activamente las voces de los estudiantes. En este caso las voces de los estudiantes se hicieron oír y son ellas mismas quienes destacan la confianza y seguridad que la docente les hizo sentir. Muchas dudan acerca del hecho de que una clase tan memorable y emotiva se hubiera desarrollado sin su presencia ya que el hecho de haber compartido la JTP esta actividad como una más en la clase sirvió de incentivo y ejemplo: “la promesa de la profesora de compartir su historia fue motivadora, ya que en general los docentes no realizan las actividades que demandan. Esto no ocurre a menudo, y cuando se da nos hace sentir cómodas y con ansias de participar en la clase” (A12). Creemos que la narración de la docente tuvo el efecto de haberlas hecho sentir en el mismo nivel de igualdad, de haber borrado fronteras entre docentes y alumnos. Fronteras establecidas por una concepción bancaria de la educación en el sentido freiriano (Freire 1997, 2005), que establece jerarquías que instalan la superioridad del que transmite por sobre quien recibe el conocimiento. De esta manera, “escuchar a la profesora contar la historia que había elegido, ansiosa de compartir con nosotras sus propias historias, sin miedo a que la viéramos emocionada por lo que contaba y haciéndonos sentir emocionadas con ella, nos hizo sentir orgullosas de tener una docente así” (A3). Esta sensación de horizontalidad no fue únicamente percibida por las alumnas. Es quizás producto de una convicción de la docente a cargo:

“creo fervientemente que todos tienen algo para aportar a la clase, todos tienen algo valioso para aportar a la clase,... Es impresionante lo que yo aprendo de ellos en las clases de Integral también” (JTP). El temor manifestado por la docente frente a la incertidumbre que una actividad que dependiera exclusivamente de la iniciativa de las alumnas generaba, deviene en la recompensa del saber construido comunitariamente. Nosei nos recuerda que “aprender juntos implica el abandono de la omnipotencia sapiente del educador. Abandonar la seguridad que nos provee el silencio del otro para asumir el riesgo fructífero que conlleva la pregunta” (Nosei 2008:155). No siempre tendremos respuestas para estos interrogantes, pero podemos intentar su búsqueda en la construcción de una comunidad de aprendizaje.

En este caso, y como muestra del rol que asumieron las estudiantes, esta comunidad real de alumnos y docentes decidió no adherir a los límites que la formalidad institucional le imponía y finalizar la experiencia de manera autónoma en otro tiempo y lugar: “todos teníamos la necesidad de seguir hablando” (AA). Podríamos vislumbrar aquí nuevas formas de concebir la formación docente, no sólo por parte de los formadores (JTP y AA) sino en estas alumnas que toman la iniciativa y deciden continuar más allá de lo establecido en las prácticas usuales. Esta experiencia se presenta también como nuevas formas de concebir la construcción del conocimiento que, como expresa Litwin, “se realiza a través de esfuerzos de colaboración, asociados a propósitos que se comparten, y por medio de diálogos y desafíos planteados desde las diferencias entre las personas.” (Litwin 2008:80).

Las diferencias en este caso lograron estrechar lazos y evidenciar la naturaleza social de la adquisición del conocimiento. Esta aceptación de lo diverso como enriquecedor en la sociedad es particularmente importante en la formación de docentes de una lengua extranjera. Ellos transmitirán ese paradigma de una manera tanto implícita como explícita a sus alumnos, teniendo la posibilidad de ayudarlos a analizar la lengua, su uso y las actitudes que ese uso implica (el propio y el de otros) de manera más crítica (Reagan y Osborn 2002). Es por eso, que la cátedra sostiene la necesidad de incorporar en su dictado actividades que promuevan la concientización por

parte de los estudiantes sobre el control y la influencia que la lengua inglesa puede ejercer, ya que ésta es parte de su responsabilidad, y lo será también de las futuras docentes, durante su ejercicio profesional (Álvarez, Calvente y Sarasa 2012).

Muchos autores, entre ellos Kramersch, expresan la preocupación que genera el enseñar inglés —como segunda lengua, lengua extranjera o de comunicación internacional— por el posible efecto alienante que puede tener el aprender una lengua tan apreciada pero a su vez controvertida. La autora expresa la necesidad de embarcarse en una pedagogía de compromiso, que en lugar de discurrir sobre la presentación de temas multiculturales (tales como comidas, religiones o costumbres) o la promoción de debates acerca de temas sociales a un nivel superficial, se focalice en cómo los estudiantes están investidos de discursos particulares y cómo estos determinan sus identidades y elecciones de vida (Kramersch 2004). La afirmación de Mercer de que “al utilizar el lenguaje para aprender, podemos cambiar el lenguaje que utilizamos” (Mercer 1995:17) no es menor si tenemos en cuenta la importancia que tiene el lenguaje en la construcción del conocimiento (Bruner 2000; Mercer 1995). Esta posibilidad de compromiso y cambio se hicieron realidad por medio de las narrativas de vidas pequeñas que merecían ser contadas.

Una clase de estas características dejó profundas huellas en sus protagonistas, huellas que se manifestaron en las metanarrativas posteriores, producidas a pedido de la cátedra y que reflexionaban sobre el transcurrir de la experiencia. Fue unánime la opinión acerca del hecho de que docentes y alumnas tuvieron la oportunidad de crear y estrechar lazos de afecto y compañerismo. En palabras de la adscripta: “había necesidad de escuchar y entender al otro, de ponerte en el lugar del otro y de entender al otro”. En términos de las alumnas: “conocí aspectos de mis compañeras que no conocía y que probablemente nunca hubiera llegado a conocer si no hubiera sido por esta oportunidad que se nos brindó” (A17). Igualmente, “si bien nos conocíamos de otras cursadas esta experiencia nos dio una sensación de familia” (A6).

Es significativo el discurso que utilizan las alumnas para describir la experiencia. La clase fue vivenciada como una oportunidad, como un permiso para expresar libremente sus sub-

jetividades, sus sentimientos y sus pensamientos. Confiesan no recordar clases tan “espontáneas” e “inspiradoras” (A17). “Fue extraño que se nos diera la oportunidad de abrirnos de esa manera, así que la tomamos” (A10). Del mismo modo, “nos permitió conocernos mejor, compartimos experiencias y nos sentimos con la libertad de participar y preguntar” (A2). “No hay en la carrera oportunidades de expresarse así” (AA). Esta oportunidad de incorporar experiencias personales a la formación es considerada por Bartolomé como necesarios para la formación docente, ya que permiten el análisis de la ideología de una manera “rigurosa y explícita” (Bartolomé 2008:382). De esta forma, construyen el espacio para lograr nuevas perspectivas sobre las representaciones sociales, la capacidad de entendimiento y las prácticas sociales (Giroux y McLaren 1998) que se encarnan en este Profesorado de Inglés.

Consideramos que el sentimiento comunitario que destacan las alumnas y docentes es quizás reflejo del impacto que la experiencia produjo en las identidades de las alumnas. En un reciente estudio sobre la implementación de prácticas narrativas en la formación de médicos residentes, Clandinin, Cave y Cave (2010) desarrollan el entretrejo de relaciones existentes entre la formación de la identidad personal y la profesional, que se presentan como fluidas y cambiantes a través del tiempo, como múltiples y muchas veces en conflicto, así como también encarnadas. Los autores destacan la manera en que las narrativas crean situaciones pedagógicas que permiten a los alumnos descubrir esta fluidez, reconocer quiénes son y en quiénes devienen, y prestar atención a las personas, lugares y acontecimientos que interactúan en ese proceso de formación (Clandinin, Cave y Cave 2010). En este caso, las alumnas encontraron esa oportunidad en sus relatos, pudieron reconocer la importancia que tanto docentes, familiares y compañeros con sus relatos de vida/s y sus propias biografías como estudiantes generaron en ellas, encarnándose y manifestándose físicamente: “lloramos y también reímos” (A9).

Es por eso que, seguramente, uno de los aspectos más valiosos de la clase haya sido la ocasión que tuvieron las alumnas de reflexionar sobre la experiencia sin dejar de tener en cuenta que la misma integra un curso de formación docente. A pesar de que las cursadas se encuentran profundamente fragmentadas,

más por tradición que por prescripción, las alumnas lograron llevar esta reflexión más allá de la dimensión de sus procesos de aprendizaje para trasladarla al ámbito de sus futuras prácticas docentes. Consideramos que esto se debió a que lograron experimentar la construcción narrativa como oral y escrita de manera similar a lo que ocurre en el proceso de investigación biográfico-narrativo. Se les brindó una oportunidad de crecimiento en lo personal y lo social, privilegiando el aspecto relacional, tal como lo enfatiza Constantino al reseñar los escritos de Clandinin y Connelly (Constantino 2001).

Es así como, las alumnas supieron, en sus relatos sobre la clase, hacer emerger voces académicas que justificaron sus elecciones de acuerdo a las categorías estudiadas durante el curso; sus propias voces privadas que narraron sus más profundos pensamientos y sentimientos frente a lo que experimentaron y también voces en conflicto al representar las de sus compañeras que expresaban diversidad de valores y circunstancias. Este ejercicio posibilitado por la dinámica de auténtica comunicación en que transcurrió la clase posibilitó el escuchar otras voces y advertir las propias (Elbaz-Luwisch 2002).

El énfasis manifestado en el papel de la docente como mediadora y generadora de situaciones de aprendizaje significativo hizo que las alumnas aludieran a la esperanza de ser en un futuro, capaces de reproducir esas experiencias para sus alumnos y de ansiar que vuelvan a tener lugar en su propia formación: “estas experiencias son valiosas tanto para docentes como para alumnos, recomendaría a otros docentes que las reprodujeran” (A14). También reconocieron la ocasión de reflexionar sobre sus prácticas como altamente valiosa: “aunque las cursadas se vuelven cada vez más difíciles, experiencias como éstas nos hacen reflexionar sobre nuestra propia práctica” (A4). Este proceso de autorreflexión en el cual se embarca el grupo, ya devenido en verdadera comunidad

pedagógica, es un indicador de las nuevas configuraciones didácticas que Litwin propone como modelos de buena enseñanza, ya que propician “una visión totalizadora del fenómeno educativo superando las posiciones meramente instrumentalistas” (Litwin 2008:37).

Este énfasis en la buena enseñanza es insoslayable en la formación docente si tenemos en cuenta que, a pesar de ser sólo uno de los elementos que tienen incidencia en una enseñanza de calidad —voluntad y trabajo del alumno, un entorno que sostenga ese esfuerzo, oportunidades de aprender que se demandan



“Restos y rastros II”, técnica mixta (madera, metal, cerámica, pintura acrílica).  
Noemí Fiscella

instalaciones, tiempo y recursos y finalmente buenas prácticas por parte del docente (Fenstermacher y Richardson 2005)— como apuntan con agudeza Álvarez y Porta “es el único que es directamente dependiente del buen profesor y en consecuencia la única condición sobre la que podemos intervenir desde el lugar del docente” (Álvarez y Porta 2012:79).

Fernández Cruz (2012), al ocuparse de la identidad profesional de los docentes, hace referencia al hecho de que los mismos conceptualizan su oficio en relación a los vínculos

que establecen: “esta construcción puede concebirse como un proceso subjetivo basado en sus propias metas y motivaciones personales, o como un proceso social de identificación colectiva con el grupo total de individuos que se dedican al mismo oficio, a la vez que con grupos y subgrupos específicos de miembros de ese colectivo general (Fernández Cruz 2012:27)”.

Este es uno de los propósitos que la docente a cargo de la clase sostiene para su práctica: “creo que les brindo un modelo de docente que a ellas les sirve” (JTP). No es casual, entonces, que en el recorrido de su biografía escolar y docente haya relatado cómo se acercó a la Pedagogía Crítica desde la práctica en esta cátedra y a instancias de la titular, quien también dirigió su trabajo de posgrado y con quien han realizado publicaciones comunes sobre experiencias en esta asignatura, para luego acceder a la teoría y profundizarla desde la investigación. Manifiesta que la intención de generar el clima de confianza y contención no es casual sino intencional, ya que está convencida de que ciertos entornos hostiles que las alumnas del Profesorado viven cotidianamente serán replicados por ellas en un futuro en las aulas: “esos climas los alumnos los sufren cuando son alumnos, y después los terminan reproduciendo como docentes” (JTP). Esta preocupación por convertirse en un modelo distinto coincide con la idea de posicionarse como ejemplo de intelectual público (Porta 2006) enfrentado al modelo tradicional, bancario, descripto por Freire en estos términos:

Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos una orden que él no comparte, a la cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo que exige, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y de estudio. Exige reinención (Freire 1997:93).

Los relatos de las alumnas acerca de la clase que construyeron es quizás la antítesis de esta conceptualización: una consigna mínima que les permitía elegir el rumbo de la

actividad: “hablar de miembros de nuestras familias, no era parte de la consigna, sólo una opción” (A12). Realizaron una búsqueda: “la actividad implicó reflexión previa y trabajo en casa” (A11). Se necesitó una re-inención por parte de quienes participaron; “después de la clase, no sólo nos quedamos pensando en la gramática y la pronunciación, sino en lo que es verdaderamente importante en la vida” (A7). Esta re-inención que hace patente la idea de que la pedagogía tiene tanto que ver con la educación del corazón como con la de la mente (McLaren 1999).

La docente es consciente del lugar privilegiado que le toca ocupar respecto de la formación de la identidad de sus alumnas como futuras docentes y del marco de referencia que sus clases brindan para el paradigma que ellas construyen respecto del ejercicio de la profesión. Esta concepción está muy relacionada, según la JTP, con su biografía como alumna. La docente relata cómo llegó a cursar el Profesorado de Inglés en esta ciudad siendo oriunda de un pueblo muy chico de la provincia de Buenos Aires. Es así que su escolaridad inicial se había visto poblada de caras familiares y amigos cercanos: “los compañeros que tenía en el jardín de infantes son los compañeros con los que terminé el secundario”. A pesar de haber estudiado el idioma desde muy pequeña, el ingreso a la Universidad implicó una preparación anterior durante un año, viajando a una ciudad cercana donde podía recibir la instrucción adecuada, la que significó “un esfuerzo económico y un esfuerzo físico” (JTP). Sin embargo, no fue suficiente. Sumado a las dificultades derivadas de la adaptación a la vida en una ciudad grande “venía del campo, tenía que aprender a manejarme en colectivo, a manejarme en la ciudad, a... ¡Todo era nuevo! El portero eléctrico, el ascensor...”, su nivel de manejo del idioma era notablemente inferior al de la mayoría de sus compañeras. Expresa que “tenía sentadas chicas al lado que venían de hacer una experiencia en Estados Unidos... No, no... fue difícil” (JTP). A pesar de las dificultades que esto le acarreó, las largas horas de estudio que no daban fruto, el hacer y rehacer trabajos, rendir recuperatorios, obtener notas bajas “de tener 9,47 de promedio... aprendí a ser la última”, la profesora considera la experiencia como valiosa. Si bien reconoce que su desempeño en

el transcurso de la carrera resultó en un promedio que no la ayudó a la hora de solicitar becas o concursar cargos, siente que la hace “ser la profesora que soy hoy, en ponerme en lugar de los alumnos, en tratar de entender lo que están sufriendo o lo que están padeciendo, las dificultades que tienen...” (JTP).

Esta relación entre las dificultades experimentadas en el transcurso de su formación docente y la identificación que la docente siente con sus alumnas nos sugiere otra coincidencia, que es quizás la clave de las reflexiones que llevaron a las estudiantes que participaron de la clase a apreciar la experiencia en tan alto grado. Las metanarrativas de las alumnas confeccionadas con posterioridad a la clase hacen énfasis, al reflexionar sobre la práctica docente, en el anhelo de reproducir ese modelo de praxis que privilegia el diálogo. Este diálogo para Freire es amor: “si no amo al mundo, si no amo a la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo” (Freire 2005:73). Las alumnas demandan estas conversaciones frente a lo dificultosa que les resulta la carrera. Estas problemáticas ya se habían manifestado subrepticamente a lo largo de la clase en torno a los relatos que ellas eligieran.

Los relatos seleccionados reflejan quizás lo que las estudiantes sienten frente al momento que les toca vivir como tales. Sus héroes y heroínas demuestran ser de origen humilde y poseedores de una férrea voluntad para alcanzar sus objetivos, que a los ojos de la sociedad sean hoy quizás carentes de prestigio. En sus relatos las estudiantes recobran lo social, generan una fuerte identificación grupal —“nuestros relatos se fundieron en uno” (A6)— y parecen constituirse en la esfera democrática contrapública que reúne a “las historias personales y la voluntad colectiva” que reclaman Giroux y McLaren (1998:13) para la formación docente.

Más aún, la emergencia de valores que dan cuenta de la importancia que las alumnas brindan a los aspectos morales en sus relatos nos remite a la preocupación sobre el aspecto moral de la formación docente. De acuerdo a Osguthorpe (2008) existen fuertes indicios acerca del hecho de que la buena predisposición y los modelos éticos presentados por docentes, ejercen una poderosa influencia sobre el posterior desenvolvimiento de sus alumnos. Por esta razón, este aspecto moral, en el

sentido de lo éticamente bueno y lo virtuoso, resulta un aspecto más a tener en cuenta en la formación de los futuros docentes. El relato de las vicisitudes vividas por estos héroes cotidianos lograron transparentar los valores que movilizan al grupo: humildad, cultura del trabajo, esfuerzo cotidiano, ansias de superación sobre todo en el aspecto moral, aprecio de genuinas relaciones humanas y del valor de la educación como herramienta de cambio. Estos valores manifiestos en las biografías de las docentes y las elecciones de las alumnas se reflejan tanto en las prácticas de las primeras como en los anhelos de las segundas. Las narrativas fueron responsables de esa emergencia que revela aquello que consideran importante en la enseñanza, lo moral en su práctica (Elbaz-Luwisch 2002).

## Bibliografía

- ÁLVAREZ, Z.; CALVETE, M. y SARASA M.C. (2012) “Integrating critical pedagogy theory and practice: classroom experiences in Argentinean EFL teacher education” en *Journal of Educators, Teachers and Trainers JETT* Vol.3.
- ÁLVAREZ, Z. y PORTA, L. (comps.) (2004) *La formación del profesorado. Abordajes teóricos y miradas prácticas*. Mar del Plata: GICIS, Facultad de Humanidades, UNMDP.
- ÁLVAREZ, Z. y PORTA, L. (2012) “Caminos de indagación sobre la buena enseñanza: aproximación biográfica narrativa en educación superior” en *Revista de Educación*, Nro.4. Mar del Plata: Facultad de Humanidades UNMDP. En línea en [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/87/150](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/87/150)
- BABBHA, H. (1992) “Postcolonial Authority and Postmodern Guilt” en GROSSBERG, L., NELSON, P y TREICHER, P. (eds.) *Cultural Studies*. London: Routledge.
- BARTOLOMÉ L. (2008) “La pedagogía y la educación de los profesoras y profesores: Radicalización del profesorado del futuro” en McLAREN, P. y KINCHELOE, J. (eds.) *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao
- BORGSTRÖM, M. y PORTA, L. (comps.) (2007) Edición bilingüe español-inglés. *La formación de profesores en Suecia y Argentina: lecturas y perspectivas convergentes*. Mar del Plata: GIEEC, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

- BRUNER, J. (2000) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor
- CALVETE, M. (2006) "Implicancias prácticas de la alfabetización crítica de docentes de lenguas extranjeras", en PORTA L. y SARASA M.C. (Comp.) *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado*. Serie Espacio de la Teoría y de la Práctica ETP/3 Mar del Plata: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- CALVETE, M. y SARASA M.C. (2009) "Re-presentations of histories and stories: A Look into Michael Collins and The Wind that Shakes the Barley" en *The Fourth Symposium of Irish Studies in South America. Perceptions of Contemporary Ireland*.
- CLANDININ, J.; CAVE, M.T. y CAVE, A. (2010) "Narrative reflective practice in medical education for residents: composing shifting identities" en *Journal of Advances in Medical Education and Practices*. Vol. 2. Nro.1.
- CONNELLY, F. M. y CLANDININ, J. (1990) "Stories of Experience and Narrative Enquiry" en *Educational Researcher* June July 1990 AERA
- CONSTANTINO, T. (2001) "Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research by D. J. Clandinin; F. M.Connelly; Personalizing evaluation by S. Kushner Review" en *Visual Arts Research*, Vol. 27, Nro. 1. University of Illinois
- ELBAZ-LUWISCH, F. (2002) "Writing as Inquiry: Storying the Teaching Self in Writing Workshops". *Curriculum Inquiry* Vol.32 Nro.4
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2012) "Aportes de la aproximación biográfico narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente" en *Revista de Educación* Nro.4.Mar del Plata: Facultad de Humanidades UNMDP. En línea [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/82/145](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/82/145)
- FREIRE, P. (1997) *Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI
- GIROUX, H.A. (2003) *Pedagogía y política de la esperanza Teoría, cultura y enseñanza Una antología crítica*. Buenos Aires. Amorrortu
- GIROUX, H. y McLAREN, P. (1998) "Introducción: La formación de los maestros en una esfera contra-pública: notas hacia una definición" en McLAREN, P. *Pedagogía, Identidad y Poder: Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Homo Sapiens
- JACOBS, G. y FARRELL, T. (2001) Paradigm Shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education en *TESL-EJ* Vol.5, Nro.1
- JACKSON, Ph., (2001) *La vida en las aulas*. Madrid: Paideia-Morata
- JOHNSON, K. (2006) "The Sociological Turn and its Challenges for Second Language Teacher Education" en *TESOL Quarterly*, Vol.40, Nro.1.
- JORDAN, N (Director) (1996) *Michael Collins* [Largometraje] Irlanda, Gran Bretaña, USA: Warner Bros.
- KIBERD, D. (1996) *Inventing Ireland*. London: Vintage
- KRAMSCH, C. (1966) "The Cultural Component of Language Teaching." en línea en <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-2/beitrag/kramsch2.htm>
- KRAMSCH, C. (2004) "The language teacher as go-between" en *Utbildning & Demokrati*, Vol. 13, Nro.3.
- LOACH, K. (Director). (2006) *El viento que acaricia el prado (The Wind that Shakes the Barley)* [Largometraje] Irlanda, Gran Bretaña, Alemania, Italia, España, Francia, Bélgica y Suiza: Sixteen Films, Matador Pictures y Pathé Distribution
- LITWIN, E. (2008) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós
- McLAREN P. (1999) "A Pedagogy of Possibility: Reflecting upon Paulo Freire's politics of Education. In Memory of Paulo Freire" en *Educational Researcher* Vol.22 Nro. 2
- MERCER, N. (1995) *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- NOSEI, C. (2008) "Las buenas narras docentes. Del espacio del destino al lugar de la historia" en Porta, L. y Sarasa, M.C. (comps.) *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*.ETP/5. Mar del Plata: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- OSGUTHORPE, R. (2008) "On the Reasons We Want Teachers of Good Disposition and Moral Character" en *Journal of Teacher Education* Vol.59 Nro.4
- PORTA, L (2006) "La buena enseñanza en el aula universitaria a partir de las narrativas de los docentes." en Porta L y Sarasa, M.C. (comps.) *Miradas Críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado*.ETP/3 Mar del Plata: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- PORTA, L. y SARASA, M. C. (comps.) (2006) *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado*. Mar del Plata: GIEEC, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- PORTA, L. y SARASA, M. C. (comps.) (2007) *La formación del profesorado: desarrollo profesional y prácticas en el contexto de la reforma educativa*. CDROM, Mar del Plata, GIEEC, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata
- PORTA, L. y SARASA, M.C. (comps.) (2008) *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*.ETP/5. Mar del Plata: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- PORTA, L. y TRUEBA, S. (comps.) (2010) *Actas Primeras Jornadas de Pedagogía de la Formación del*

*Profesorado: experiencias e investigación en el marco del Bicentenario.* CDRom, Miramar, ISFD N° 81, GIEEC, Grupo de Estudios La Palestra.

REAGAN, T. y OSBORN, T. (2002) *The Foreign Language Educator in Society. Towards a Critical Pedagogy.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Fecha de Recepción: 1 de noviembre de 2013  
Primera Evaluación: 22 de noviembre de 2013  
Segunda Evaluación: 01 de diciembre de 2013  
Fecha de Aceptación: 01 de diciembre de 2013



**"Restos y rastros I"**, técnica mixta (madera, metal, cerámica, pintura acrílica). Noemí Fiscella