URDIMBRES DE SERES Y DEVENIRES DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD.

Una indagación narrativa en la formación del profesorado de inglés.

María Cristina Sarasa

COLECCION TESIS
educación

Sarasa, María Cristina
Urdimbres de seres y devenires docentes en la universidad: una indagación narrativa en la formación del profesorado de inglés / María Cristina Sarasa ; editado por Ornela Barone Zallocco. - 1a ed . - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata, 2020.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-544-954-1

1. Estrategias de la Educación. 2. Inglés. I. Barone Zallocco, Ornela, ed. II. Título.
CDD 371.102

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio o método, sin autorización del autor.

Colección Tesis/Educación; dirigida por Luis Porta; secretario Jonathan Aguirre. Diseño de la colección: Ornela Barone Zallocco.

Primera edición: diciembre de 2020.

ISBN 978-987-544-953-4

Este libro cuenta con evaluación de pares externas, quienes actuaron de referatos nacionales. Dra María Graciela Di Franco (UNLaPam) y Dra Liliana Sanjurjo (UNR).

CIMED

Urdimbres de seres y devenires docentes en la universidad.

Una indagación narrativa en la formación del profesorado de inglés.

María Cristina Sarasa

COLECCIÓN TESIS educación

eudem

CIMED

ÍNDICE

14 ***Presentación***

21 ***Agradecimientos***

23 ***Introducción: las problemáticas de ser y devenir docente en el profesorado de inglés***

23 Fundamentos de nuestra indagación narrativa

33 La génesis de esta indagación narrativa

38 Organización de la obra a partir de sus interrogantes y metas

43 ***Capítulo I: Modos narrativos de ser y conoser***

43 Ontologías y epistemologías narrativas

45 La experiencia y su sentido narrativo

50 Las tramas narrativas de la vida

55 La construcción narrativa de la realidad

59 La naturaleza relatada de las vivencias en la educación

65 Recapitulaciones y resignificaciones

67 ***Cap. II: La identidad docente: coconstrucción de seres y devenires***

67 Seres, devenires y s(ab)eres

69 La naturaleza del conocimiento docente: entre la práctica y la teoría

69 ___*Epistemologías de las prácticas*

74 ___*La naturaleza del conocimiento docente*

79 ___*Vínculos entre la buena enseñanza, los saberes docentes y la formación del profesorado*

82 El conocimiento docente en y para la enseñanza del inglés

88 ____*La complejidad del campo de la formación docente en inglés*
95 La construcción narrativa de la identidad docente
96 ___*La identidad experiencial en el pragmatismo de Dewey*
98 ___*La identidad narrativa en la fenomenología hermenéutica*
100 ___*La construcción narrativa de la identidad en la psicología cultural*
103 ___*La identidad docente en la indagación narrativa*
107 Redefinición de la identidad narrativa docente
111 La identidad docente en el campo de la formación en inglés
118 Reconsideraciones y significancias

120 *Capítulo III: El marco metodológico: la indagación narrativa*
120 Aproximaciones y lentes metodológicas
124 La narrativa como indagación, la indagación con la narrativa
131 El contexto de la indagación
133 Partícipes en la indagación
139 El rol de la indagadora participante
143 Los instrumentos de recolección de los textos de campo
153 Los procedimientos para la recolección de los textos de campo
155 Los procedimientos para el análisis narrativo de los textos de campo

164 Los procesos de validación y cristalización del análisis narrativo de los textos de campo
168 Revisiones e implicancias

170 *Capítulo IV: Deseo, pasión, imaginación y tránsito: tramas narrativas de las identidades docentes*
170 Introducción a los relatos
174 Las identidades deseadas
175 *___Clara: Soy una persona que desea graduarse de la Universidad para ver realizado mi sueño y el de mi padre y mi madre*
179 *___Marilyn: En ese momento me di cuenta de que quería ser profesora de inglés. Soñaba con trabajar en la escuela y compartir mi conocimiento*
184 *___Rusa: Esto es lo que quiero hacer por el resto de mi vida y estoy en el camino correcto*
188 *___Savannah: El inglés es lo que quiero para mi vida*
192 *___Tute: Quiero sentir el maravilloso orgullo del que uno seguramente disfruta al presentarse como un docente profesional de inglés*
196 *____Coty: Realmente siento que enseñar, especialmente en primaria, es mi vocación y quiero hacer esto el resto de mi vida*
200 *____ Jo: Ser una profesora de inglés es lo que quiero hacer por el resto de mi vida*
203 *___Sheila Tarnosky de Polasia: Lo que verdaderamente quiero es ser una profesora de inglés*
207 *___Haven: Me gustan los idiomas y deseo dedicarles una gran parte de mi vida. También me gusta enseñar*

211 Las identidades apasionadas
213 ___*The Married One: Hoy estamos estudiando y trabajando como docentes de inglés, nos encanta lo que hacemos y nos maravillan las cosas que la vida tiene para ofrecernos*
217 ___*Rose: Me encanta enseñar y me encanta el inglés. Mi meta fue siempre enseñar en primaria*
221 ____*Polka Dots: Me encanta el inglés, me encanta cómo suena, me encanta saber sobre el idioma y poder responder a mis estudiantes. Encontré algo en lo que sentía que podía llegar a ser buena y me aferré de eso con todas mis fuerzas*
224 ___*Victoria: Me apasionan los idiomas. Deseo enseñar y tener el mismo impacto que tuvo en mi vida un grupo de docentes de secundaria en aquellas de mis estudiantes*
228 ___*Cas: Amo los idiomas y me gustó la idea de compartir conocimiento con otras personas*
232 ___*Sofía: Amo el idioma y la idea de transmitir lo que sé. También me fascina la idea de formar parte de la vida de mis estudiantes*
236 ___*Grian: Amo el inglés y realmente disfruto de aprender más acerca del idioma y su cultura. Al principio no estaba realmente interesada en enseñar, pero después de un tiempo descubrí que amo [hacerlo]*
241 Las identidades imaginadas
242 ___*James Nicholas White: No todo el profesorado puede ser divertido o simpático, pero con mucho trabajo y planificación estoy seguro de que podemos*

encontrar nuestro propio estilo y llegar a ser grandes docentes
246 ___*Emma: La carrera no ha sido fácil. Tuve que trabajar muy intensamente, pero pienso que ésta es la manera de lograr mi objetivo: llegar a ser una profesora de inglés*
250 ___*Fátima: Me he convencido de que me voy a esforzar, aunque recibirme me lleve tres veces más del tiempo que se supone*
254 ___*Juana: Puedo verme como una profesora de inglés en el futuro*
258 Las identidades en tránsito
259 ___*Unnamed: No sé lo que el futuro tiene reservado para mí, pero ciertamente estoy feliz con el prospecto que me brindó mi decisión de entrar al Profesorado*
263 ___*Maggie: Estoy estudiando algo que no me colma ciento por ciento pero que allana el camino para lograr mi meta final. Estoy segura de que la alcanzaré, porque quiero seguir estudiando para ser intérprete*
267 ___*Ant: Creo firmemente que los desafíos son oportunidades basadas en decisiones y que, una vez que las tomamos, nos embarcamos en un viaje lleno de emociones e incertidumbres*
271 ___*Lily: Soy feliz con quien soy ahora, continuaré hacia adelante y, paso a paso, me convertiré en la persona que sueño ser, por más tiempo que lleve*
275 Conclusiones preliminares sobre el deseo, la pasión, la imaginación y el tránsito

279 Capítulo V: Temporalidades, socialidades y localidades de las identidades narrativas docentes

279 Reconfiguraciones narrativas en tres dimensio-
280 nes Pasado, presente y futuro: temporalidades de ser y devenir docente
281 ___*Vivencias pasadas que suscitaron desear, amar, imaginar y transitar la identidad docente*
286 ___*Inversiones presentes del deseo, el amor, la imaginación y el tránsito en el Profesorado de*
296 *Inglés* ___*Ser y devenir docente: entre la práctica trabajadora, la identidad profesoral titulada y la profesión ética*
303 Las coautorías del currículo de la vida y del currículo educativo en las socialidades donde s(ab)er y hacer-se(r) docente
304 ___*La ubicuidad del idioma inglés en las tramas narrativas*
308 ___*Coescrituras y protagonismos y coprotagonistas del currículo de las vidas donde se aprende a haser-se(r) docente*
319 ___*Coescrituras y cointerpretaciones del currículo escolar y del universitario donde se construye y negocia s(ab)er y devenir docente*
333 Sitios donde vivir, aprender, formarse-r y trabajar: localidades para ser y devenir docente
333 ___*Territorios donde existir y habitar: desde los lugares de origen, de residencia y de actividad hacia el mundo*
341 ___*Ámbitos de aprendizaje previos a la formación: las escuelas, los institutos de inglés y las esferas informales donde hacer-se(r) docente*
347 ___*El Profesorado de Inglés: territorio complejo donde s(ab)er, formarse-r y permaneser*

365 ___*Espacios de trabajo para formarse-r*
368 Desenlaces preliminares de las reconfiguraciones narrativas en sus tres dimensiones

372 ***Conclusiones: aperturas y cierres***
372 Aperturas
373 Reconsideración de las problemáticas esbozadas en las preguntas de la indagación
373 ___*Expresiones de la (futura) identidad docente en los relatos individuales acerca de vivencias lingüísticas, familiares, escolares, universitarias y laborales*
382 ___*Entramados de las identidades compuestas en las narraciones estudiantiles respecto de las temporalidades, las socialidades y las localidades que habitan estos relatos*
389 ___*(Re)negociaciones de las (futuras) identidades docentes en la formación universitaria al promediar la carrera mediante estos complejos entramados narrativos*
397 Aportaciones de la indagación narrativa sobre los relatos entramados de futuras identidades docentes en la formación inicial del profesorado de inglés
398 ___*Aportaciones al conocimiento sobre la identidad docente del profesorado de inglés*
403 ___*Aportaciones metodológicas a las investigaciones sobre la identidad del profesorado de inglés*
407 ___*Aportaciones al currículo y a las prácticas de formación inicial del profesorado de inglés*
413 ___*Aportaciones vivenciales personales de la indagación narrativa*
420 Limitaciones de la indagación y posibles áreas de

investigaciones futuras
423 Cierres
429 ***Referencias***
472 ***Acerca de la autora***

PRESENTACIÓN

Transurbancia; una nueva expansión fértil de campo

Luis Porta[1]

Siempre me ha intrigado la posibilidad de perder el hilo del discurso y convertir la exposición de ideas en una confesion.
(Juan Villoro, 2015, p. 8)

Me conformo con que alguien sienta y su corazón lata de otro modo. El corazón tiene derecho a una sorpresa.
(Juan Villoro, 2015, 21)

Como si fuera un relato autobiográfico, autonarración posible de la vida misma, corro el riesgo de transformar esta presentación en una confesión. Muchos años recorridos confluyen en dinámicas institucionales de formación, investigación y acción han consolidado el campo de la Educación en la Universidad Nacional de Mar del Plata y han significado la reapertura de la carrera cerrada en la

1 Docente e Investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP) e Investigador Principal de CONICET. Profesor Titular en la Cátedra Problemática Educativa y de Sociología de la Educación. Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd) y del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de Facultad de Humanidades, UNMDP. Dirige la carrera de posgrado de Especialización en Docencia Universitaria (UNMdP).
Correo electrónico: luisporta510@gmail.com

última dictadura cívico-militar en el año 2019 como puerta de entrada a nuevas experiencias y sentidos. Quiero sumar, el agradecimiento a la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario que permitió a través de un convenio académico que un grupo de docentes-investigadores del CIMED haya culminado o esté en proceso, la formación doctoral en el Doctorado en Humanidades y Artes –Mención Educación. Esto, sin dudas, consolidó las distintas líneas de investigación de todos los grupos de trabajo que han radicado sus proyectos en nuestro centro. De ese lado y de este, pretendo que sientan, se sensibilicen y dejen que el corazón lata, que la lluvia narrada maravillosamente por Villoro nos moje, aunque sea en la imaginación: llueve mejor en la imaginación. Te ofrezco un paraguas, para recorrer esa ciudad signada por la lluvia, aunque a veces sea necesario desarreglar el cielo... y mojarnos.

Entre los pliegues y repliegues de las experiencias sensibles de los actores[2] que conformamos el CIMED[3], temas, problemas, metodologías y epistemologías *otras* constituyen una cartografía que expande sensiblemente el campo de la educación. En ese contexto, nos disponemos a una colección propia de nuestro centro de investigación que da cuenta de esas perspectivas que des-ubican y bifurcan, abren nuevos caminos que nos permiten visitar sentidos propios y re-configurar el campo de la educación desde un prisma propio y ajeno a la vez: con la potencia de lugares y temporalidades que destituyen y restituyen las alternancias y desviaciones que permiten crear andanzas errantes (Ravaisson, 2015) con prácticas investigativas en movimiento, dispuestas a la interpelación y a la vida sensible. Esta colección perfora un sistema de parentesco y conforma una nueva familiaridad que "acaba constituyéndose

2 A los efectos de facilitar la lectura del documento se utilizará el "masculino genérico" para hacer referencia a los distintos sujetos.

3 Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.

en formas de repensar el parentesco" (Nelson, 2018, p. 24). Estas nuevas familiaridades reorganizan nuestras vidas, nuestras prácticas y las particulares formas en las que las pedagogías vitales (Porta & Yedaide, 2017) encuentran también sentidos vitales que hacen que sintamos ganas de vivir, de ser felices: ya que somos sujetos sintientes (Ahmed, 2018) que en lugar de una hermenéutica, necesitamos una erótica del arte (Nelson, 2018; Sontag, 2018). Des-contracturar el campo, des-andar para generar nuevos tránsitos es el viaje que proponemos potenciar en investigaciones que dan cuenta de posiciones, registros, dinámicas y alternancias diversas que pretendemos respetar.

Como si fuera el andar por las ciudades, el recorrer los paisajes, el sentir en el cuerpo la condición sensible, esta colección actúa como reaseguro de muchas historias, de experiencias sentidas y vividas. Historias construidas colectivamente por docentes que, en posición afectiva y afectante construimos una comunidad en la que llevamos adelante desde hace casi veinte años proyectos, sueños y, consolidamos un campo prolífico, fértil y potente como es el de la investigación en educación. Animamos a los lectores a dar pasos en ese recorrido infinito de las cosas imaginarias, de la ubicuidad y de la soledad acompañada fabulosamente poblada del lector. Recorrer esa espesura es la que, como en una ciudad, nos hace abstraer del mundo para hallarle un sentido (Pennac, 2019).

Invitamos a recorrer la colección Tesis como si fuera andar por la ciudad. Mojones y señales irán haciéndonos dibujar una cartografía de las distintas perspectivas y temáticas sobre las que han girado las tesis de miembros de nuestro centro de investigación. Ahora bien, recorrer la ciudad nos remite a la noción de transurbancia, basada en la lectura de la ciudad actual desde el punto de vista del errabundeo. Esto implica en la perspectiva de Stalker perderse entre las amnesias urbanas: las transformaciones de las ciudades, los desechos y la ausencia de control han

producido un sistema de espacios vacíos (el mar del archipiélago) que pueden ser recorridos caminando a la deriva. Cada texto, como un archipiélago de ese mar conforma la cartografía que re-organiza los distintos intercambios que hemos tenido –internos y externos- y que viven unos junto a otros en ese delicado equilibrio que le da sentido ético, político y estético a la particular y polifónica manera que le damos a la investigación.

> Entre los pliegues de la ciudad han crecido espacios de tránsito, territorios en constante transformación a lo largo del tiempo. En estos territorios es posible superar, la separación entre espacios nómadas y espacios sedentarios. (Careri, 2015, p. 18).

Es precisamente ese recorrido entre lo nómada y lo sedentario lo que nos permite atravesar las distintas formas de pensar, inventar, sentir ... o sea producir el mundo, los mundos vividos y posibles. En este punto la expansión de campo con el fin de enfrentarnos a nuestros propios límites (Careri, 2015) es la que les ha permitido a cada uno de los autores de las investigaciones que presentamos, recorrer los márgenes de las propias disciplinas y expandir hacia otras con el objetivo de problematizar y dar un paso más en ese recorrido, que nos permite implosionar el campo pedagógico y entregarnos a sutiles mutaciones que producen cambios sensibles en los modos de hacer pedagogías-mundos, umbrales de sentido sensuales que son un pasaje de la luz a la oscuridad y de la oscuridad a la luz (Berardi, 2020): cosmopoiética, creación pura.

Estos textos vagabundean de manera errante por el campo pedagógico y lo re-definen. Lanzamos al aire una pequeña biblioteca sensible, una serie de textos, una serie de apuestas, un posible recorrido que cartografía la particular manera de este grupo de gentes que piensa, vive y siente la educación y que se compromete con ella. Esta colección habla de nosotros como colectivo, desenvuelve la trama de

la experiencia que han significado las tesis que presentamos. Creemos que, políticamente, es necesario compartirlo, visibilizarlo como dinámica potente que exterioriza esa necesidad de sentirnos cada vez más humanos, abiertos y sensibles a los encuentros.

Finalmente, esta colección crea lugares rebeldes, excéntricos y de resistencia. Incompletos. Lugares y tiempos que hablan de voces, experiencias, rostros, miradas y cuerpos que sentidizan vidas. Vidas que conectan autobiográficamente, nexos indescifrables construidos a lo largo del tiempo: que permiten a través de la imaginación seguir viviendo más allá de la muerte, ya que la circunsferencia de la esfera no constituye ni frontera, ni barrera (Berger, 2018) para seguir luchando por un mundo mejor.

Tengo el placer eterno de presentar esta colección que honra a mis colegas, que permite un recorrido transurbante, sensible y sentido, como si cartografiáramos una ciudad. Que es también expansión de campo fértil de pedagogías-mundos vitales, manos sinceras y olores delicados. Cada texto va más allá, sentidiza lo que no se puede tocar, pinta lo que no se puede mirar, enigmatiza las vidas y les da voz, particularidad y reticularidad a prácticas de investigación-formación micropolíticamente activas y descolonizantes que sacuden y alteran las posiciones tradicionales y que podrían ser tus propias vidas –y las mías-.

Agradezco a todos y cada uno de mis compañeros por lo que he aprendido junto y con ellos. Me han animado a esa torsión de la mirada (Rolnik, 2019) que me permitió entrar al magma de la bestia y encontrar los gérmenes de vida que me permiten seguir viviendo. Espero que los lectores de cada una de estas obras puedan también encontrar ese sentido.

Mar del Plata, aún en tiempos de pandemia. Mayo de 2021.

Referencias

Ahmed, S. (2018) *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra.
Berardi, F. (2020) *El umbral. Crónicas y meditaciones*. Buenos Aires: Tinta Limón.
Berger, J. (2018) *Y nuestros rostros, mi vida, breves como fotos.* Madrid: Nórdica.
Careri, F. (2015) *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona: GG.
Nelson, M. (2018) *Los argonautas.* Madrid: Tres puntos.
Pennac, D. (2019) *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
Porta, L., y YEDAIDE, M. (Comps.) (2017) *Pedagogía(s) vital(es): cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial.* Mar del Plata: EUDEM.
Ravaisson, F. (2015) *Del hábito*. Buenos Aires: Cactus.
Rolnik, S. (2019) *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Buenos Aires: Tinta Limón.
Sontag, S. (2018) *Contra la interpretación y otros ensayos.* Barcelona: Debolsillo.

AGRADECIMIENTOS

En este libro se plasma la tesis doctoral denominada "Relatos entramados de futuras identidades profesionales docentes. Una indagación narrativa en la formación inicial del profesorado de inglés". Ésta fue posible gracias a la generosa cocomposición de sus relatos por parte de veinticuatro estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, cuyas historias dieron vida a esta experiencia. Por lo tanto, mi más profundo agradecimiento se encuentra dirigido a Ant, Cas, Clara, Coty, Emma, Fátima, Grian, Heaven, James Nicholas White, Jo, Juana, Lily, Maggie, Marilyn, Married, Polka Dots, Rose, Rusa, Savannah, Sheila Tarnosky de Polasia, Sofía, Tute, Unnamed y Victoria. He tratado de preservar sus voces y a la vez englobarlas en formas inclusivas del lenguaje. Asimismo, deseo expresar mi gratitud para con Marcela Calvete, Claudia De Laurentis, Estefanía Grasso y Florencia Vasque, ya que permitieron que las sesiones narrativas tuvieran lugar en sus clases y accedieron a liderarlas, creando un entorno favorecedor de los intercambios que mantuvimos y contribuyendo con sus reflexiones durante todo el proceso.

Deseo también manifestar mi agradecimiento para con mis colegas del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación

(CIMED), asociado a CLACSO, sobre todo en la persona de su director—y director de la tesis—Luis Porta. En primer lugar, el GIEEC ha sido desde 2006 el ámbito donde ha podido cultivarse y madurar esta indagación narrativa. En segundo lugar, Luis originó la conexión con la Universidad Nacional de Rosario, su Facultad de Humanidades y Artes y el Programa de Doctorado en Humanidades y Artes (Mención en Ciencias de la Educación). Mi reconocimiento se extiende no sólo a su labor como director del CIMED, de la tesis y de esta Colección sino también a su capacidad de gestión, secundada aquí por el equipo técnico editor. Agradezco también al Comité Editorial y Académico de Tesis/Educación.

Por último, pero no por ello menos importante, extiendo estos afectos hacia mi familia. Ella sostuvo con su apoyo a esta obra, tornándola tan igualmente posible como las demás personas, mediante su sostén y paciencia desde la esfera privada del hogar.

INTRODUCCIÓN: LAS PROBLEMÁTICAS DE SER Y DEVENIR DOCENTE EN EL PROFESORADO DE INGLÉS

Fundamentos de nuestra indagación narrativa

El tema central de esta indagación se aproxima a los entramados narrativos que develan futuras identidades docentes, cocompuestas en relatos de veinticuatro estudiantes que transitan el ciclo intermedio de formación del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En otras palabras, este grupo de estudiantes se hallaba aproximadamente en la mitad de su carrera de formación inicial docente, de cuatro años y medio de duración, normada en su Plan de Estudios 1999. Hace ya tiempo que la indagación narrativa en particular (Clandinin, Steeves & Chung, 2008) —junto con otras líneas de investigación educativa (Britzman, 2003) —ha abordado empírica y profusamente a la construcción relatada de la identidad docente, en variados contextos externos al nuestro. El estudio de la (futura) identidad docente ha cobrado importancia transcendental, al punto de devenir un cristal poderosísimo a través del cual podemos examinar e interpelar muchas temáticas y cuestiones que hacen a la enseñanza y a la formación del profesorado, para

tratar de comprenderlas mejor (Beijaard, 2017).

En lo que concierne al campo de la enseñanza y el aprendizaje del inglés, y la formación de su profesorado, su propio giro narrativo incluye contribuciones respecto de la identidad docente en términos de un complejo proceso vivido, conegociado, coconstruido y versátil intra e interpersonal (Barkhuizen, 2016). Sucede que se han estudiado principalmente bastantes identidades graduadas (tanto noveles como expertas) o estudiantiles avanzadas en sus prácticas de residencias docentes, pero en otros contextos geográficos, y con participantes de variados orígenes étnicos, quienes no suelen habitar el espacio territorial latinoamericano (Norton & Toohey, 2011).

La literatura registra contados artículos provenientes de América Latina (Canagarajah, 2016b). Por ejemplo, al inicio de la indagación, la *Revista Argentina de Lingüística Aplicada (AJAL)* había presentado el estudio de un caso sobre un estudiante chileno de posgrado acerca de la relación entre su identidad y su motivación para utilizar el inglés en su programa de doctorado (Lazzaro-Salazar, 2013). Una vez finalizado nuestro trabajo de campo, dicha revista publicó otro estudio de caso basado en entrevistas biográficas sobre los procesos integrales (personales y docentes) de construcción identitaria de dos docentes de inglés residentes en Vietnam (Tran & Sanchez, 2016).

A su vez, también a comienzos de la indagación original, la revista colombiana *Profile*—especializada en la formación del profesorado de inglés—había publicado un artículo sobre estudiantes de México que retornaron a su país tras una estadía en universidades estadounidenses (Rivas Rivas, 2013) y luego otro sobre la identidad y desarrollo de dos docentes de inglés en este país (Mora, Trejo & Roux, 2014). Las editoras de *Profile* señalaron posteriormente la necesidad de hacer oír nuestras voces desde el Sur (Nieto Cruz & Cárdenas, 2015).

En su resumen sobre la investigación acerca de la

enseñanza del inglés en Argentina durante 2007-2013, Porto, Montemayor-Borsinger y López-Barrios (2016) introdujeron la primera revisión jamás publicada en inglés para un país latinoamericano. Examinaron ochenta y ocho artículos, en su mayoría con referato, en actas de congresos, publicaciones periódicas en inglés y español y una colección editada. Consideran las producciones de alta calidad y situadas, incluyendo temáticas sobre afectos; interculturalidad; educación y desarrollo docente; enseñanza del inglés mediante contenidos, para fines específicos y académicos; evaluación; diseño de materiales y experiencias docentes.

La subrepresentación de nuestro Sur en la literatura central sobre la formación del profesorado de inglés se apuntó también en un volumen sobre las experiencias de enseñar a aprender de docentes en formación de Chile según la teoría de la actividad cultural e histórica. La temática de la identidad profesoral y estudiantil figuraba entre sus conceptos introductorios (Barahona, 2016).

Otra excepción a la subrepresentación es un volumen sobre perspectivas internacionales en la formación del profesorado de inglés en lo que concierne al currículo, las prácticas y la investigación (Banegas, 2017). Se problematizan estos temas mediante estudios de caso nacionales, incluyendo dos ejemplos argentinos a nivel terciario. Otro trabajo aborda políticas, formación y prácticas en la enseñanza del inglés en Sudamérica (Kamhi-Stein, Díaz Maggioli, & de Oliveira, 2017), recuperando trabajos de docentes y formadores y formadoras en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Perú, Uruguay, y Venezuela. Finalmente, y en el ámbito general de investigaciones acerca de estudiantes en la universidad, resulta pertinente la obra de corte biográfico *El estudiante universitario hacia una historia del presente de la educación pública,* que explora a la educación en la Universidad de Buenos Aires a partir de estas vidas relatadas (Carli, 2012).

Respecto de las investigaciones locales sobre el ciclo intermedio en la formación del profesorado de inglés, Banegas (2015) realizó un estudio exploratorio de los programas de Profesorados en diez universidades argentinas en diferentes lugares del país. El autor deseaba observar las innovaciones curriculares realizadas, y la generación de conocimiento local pedagógico, en el campo de la enseñanza del inglés. En las varias áreas de conocimiento disciplinar—aunque sólo en aquellas en las que pudo acceder *online* a los programas completos de las materias—encontró bibliografía anclada en la década de 1990. Hubo tendencias localizadas en la primera década del 2000, aunque pasando por algunas referencias del decenio de 1980 en ciertas materias.

Seguidamente, el anteúltimo punto de la introducción a los *Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial* indica que:

> La formación docente inicial tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje (Ley de Educación Nacional, artículo 71). (Instituto Nacional de Formación Docente, 2007a, p. 5)

Esta cita sugiere una problemática que suscita la necesidad de estudiarla para comprenderla. Ingresantes y estudiantes ya son y, por lo tanto, se encuentran en pleno devenir, lo cual significa que no empiezan a *construir-se-r* cuando emprenden su etapa universitaria, ya que no existen sin devenir antes y durante sus procesos formativos en la educación superior. Tampoco se convierten o autoerigen en profesores o profesoras ni adquieren súbitamente

esa identidad al momento de recibir el título. En estos contextos, rara vez docentes en ciernes leen, y menos aún escriben, sobre sí. Empero, el discurso educativo implica siempre individualidades reales: seres, personas, vidas únicas de carne y hueso (Camilloni, 2007). En ese sentido, la enseñanza es un haser, donde importan las historias y las trayectorias docentes y estudiantiles. Mientras tanto, en las universidades, los profesorados constituyen algo así como las Cenicientas de las carreras—incluso en las propias unidades académicas formadoras. Estudiar las narrativas que forman parte de quiénes los y las estudiantes son (su ontología) es explorar *"la realidad* [que] *es, también, aquello que está interiorizado en las personas"* (Davini, 1995, p. 116, su énfasis). Por eso, las narrativas constituyen una manera poderosa de concebir al acaeser y al devenir de la formación docente "en situaciones y contextos reales" (2015, p. 13).

Por su parte, los *Lineamientos nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional* (Instituto Nacional de Formación Docente en su Área Desarrollo Profesional Docente, 2007b), mencionan efectivamente al término identidad. Su semántica y su sintaxis tal vez la mostrarían como un objeto externo que se le construye a los y las docentes durante la formación inicial, el desarrollo y el ejercicio de la docencia. También en algún momento se sugeriría que la construcción de la identidad sólo comienza con el primer trabajo graduado en el ámbito educativo, ya que parecería equiparársela con la acumulación de horas enseñadas. Sin embargo, la construcción de la identidad docente no puede obviarse en la etapa de formación: "en todo este proceso, los estudiantes atraviesan distintas transiciones personales, diversos desafíos y un complejo proceso de autonomía y crecimiento".[1] No son personas deficitarias, sino "sujetos con talentos, recursos y estrategias personales" (Davini,

1 Si bien nos hemos esforzado por sostener el uso del lenguaje inclusivo, hemos dejado literalmente estas diferenciaciones sexo-genéricas en la mayoría de nuestras citas bibliográficas textuales.

2008, p. 154). En igual sentido, frente a propuestas homogeneizadoras que descartan "la singularidad, lo imprevisible"—al "dejar al margen los modos en los que los sujetos se constituyen en sujetos escolarizados, construyendo cotidianamente el sentido de los fenómenos y procesos en que se involucran" (Edelstein, 1998, s.p.) —las narrativas identitarias ofrecen una "historia no documentada... que sienta sus raíces en la 'recuperación de *lo cotidiano* como categoría central, teórica y empírica', aquello que aparece como obvio, fragmentario, recurrente, contradictorio, divergente, con efecto de sentido para los actores sociales" (2015a, p. 115, su énfasis). Las narrativas permiten ahondar en las tramas concretas de vida, en lo 'real' de su sentido ontológico, no de única verdad o autenticidad, sino de quienes existen de manera concreta, tangible, corpórea, nuevamente, seres de carne y hueso.

Igualmente, *los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lenguas Extranjeras. Educación Primaria* y *Secundaria* (Consejo Federal de Educación, 2012) mencionan muy reiteradamente a la identidad. Se considera que todos los lenguajes, aprendidos como prácticas sociales, educan en la ciudadanía del mundo para poder leerlos y dialogar a través de ellos. La concientización intercultural promueve, entonces, una ciudadanía más allá de la nacional. Dicha procedencia es un foco curricular, cuya naturaleza conectada y solidaria se vive agencial y empoderadoramente ya que extiende horizontes de comprensión locales, nacionales, regionales y globales. Se trata de múltiples formas de construir significados e identidades mediante los lenguajes otros y sus potenciales narrativos.

Finalmente, con bastante posterioridad a la difusión de los *Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios* de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (2011), su Comisión de Lenguas Extranjeras emitió lineamientos que subsisten como preliminares para los profesorados

en el área. Se trazan cuatro campos de la formación: disciplinar específica, pedagógica, general, y práctica docente y didácticas específicas. El primer campo de la formación disciplinar específica es el único organizado, a su vez, en cinco áreas: Estudios del lenguaje, Prácticas discursivas, Cultura e interculturalidad (ésta constituida en un núcleo transversal donde figuran en relieve las identidades), Literatura y teoría literaria y Aprendizaje de lenguas extranjeras. El campo de la formación general, en su eje de 'Problemáticas sociales, económicas, políticas y culturales contemporáneas, con énfasis en América Latina y Argentina' aborda la construcción identitaria, así como lo hace el campo de la formación pedagógica en el eje 'Aprendizaje y sujetos' y el campo de la práctica docente en 'Sujetos, instituciones y prácticas'.

Las problemáticas que nos conciernen frente a estos documentos y el interés de nuestra exploración cohabitan junto a literaturas plurilingües en torno a la identidad estudiantil-docente con las cuales establecimos hace décadas la clave lectora de un diálogo amoroso que cruza tres idiomas en contacto. A su vez, estas literaturas forman parte de, y revelan, nuestra propia identidad y obra docente, indagadora, autoral y traductora, apasionada por la riqueza hermenéutica de los vínculos entre las lenguas, la literatura, la Historia, el cine, las series, los documentales y los grandes y pequeños relatos.

En un trabajo inspirador en cuanto a su estructura, desarrollo y aportes, Britzman (2003) emprende la narrativa de su etnografía sobre dos estudiantes de profesorado durante el transcurso de sus 'prácticas'. La autora examina los mundos públicos y privados, los discursos hegemónicos, las construcciones discursivas, las identidades fluidas y las infinitas complejidades del enseñar y del aprender a enseñar. Interesa su recorte cronológico de las existencias y vivencias de quienes ingresan a la formación inicial porque distingue cuatro "cronologías del devenir" (p.

69), imbricadas en el desarrollo de la identidad docente. En esas cuatro sucesiones confluyen tiempos, lugares, personas, objetos y sucesos con los significados que les atribuyen sus protagonistas. La primera cronología que quienes ingresan al profesorado traen consigo desde el noviciado de la observación (Lortie, 1975) es su biografía escolar previa, "negociada a través de la acumulación de sus vidas áulicas", que comporta sus ideas "particulares acerca de la naturaleza del conocer y de los roles y rituales performativos de estudiantes y docentes", entendiendo en este contexto a lo 'performativo' como prácticas de ensayo, puesta en acto y re-presentación de tales papeles y ritos (Britzman, 2003, p. 70). La segunda cronología reitera cuán poco ha sido estudiada esta etapa hasta hace un tiempo. También ilumina nuestros planteos frente a los lineamientos oficiales para la formación inicial y el desarrollo docente en Argentina. Por su parte, la autora simplemente define a la segunda cronología como "las experiencias de estudiantes en la educación y la formación del profesorado" (p. 70).

Esta segunda cronología, en términos de muchas edades estudiantiles, coincide en parte con lo que la psicología de la personalidad designa como la adultez emergente, un período crucial en la formulación de la identidad narrativa de estudiantes en la universidad (McAdams & Guo, 2014). La adultez emergente es "una nueva concepción del desarrollo para el período desde la adolescencia tardía a través de la década de los veinte, con un foco en las edades" entre los dieciocho y los veinticinco años, e incluso hasta los veintinueve (Arnett, 2000, p. 469). Se trata de una etapa particularmente rica, dinámica, compleja y heterogénea que merece nuestra indagación. Entronca, a su vez, con la segunda cronología de la formación, que hace poco se tornó un centro de interés frente a la preocupación tradicional de las investigaciones por el primero y el último año de

la educación universitaria (Milsom, Stewart, Yorke & Zaitseva, 2015). Este foco renovado en el desarrollo de la identidad en el transcurrir de la educación superior reconoce, a la sazón, el impacto que las vidas estudiantiles tienen en sus estudios. Asimismo, contempla la necesidad de abordar interdisciplinariamente a esa formación, pues ha comenzado a descubrir profundas y ricas capas de las experiencias vitales personales y sociales en la formación universitaria.

Esta segunda cronología—cuando los y las jóvenes en la universidad comienzan a *narrar-se-r*—puede pensarse como un "momento de tránsito donde se cruzan el espacio y el tiempo para producir figuras complejas de diferencia e identidad, pasado y presente, interior y exterior, inclusión y exclusión" (Bhabha, 1994, p. 1). Se trata de "espacios intermedios [que] proveen el terreno para elaborar estrategias de individualidad—singulares o comunales—que inician nuevos signos de identidad" (p. 1). Se reunirían aquí dos universos curriculares: el currículo construido con/en/de/por las familias y aquél construido en/de/por las escuelas y luego la universidad (Murphy, Huber & Clandinin, 2012). Esta 'edificación' curricular puede considerarse como "intergeneracional y entretejida con la formación de la identidad" expresada en "narrativas de experiencia" (Chung, 2009, p. 121), en el sentido que Dewey (1998/1938) le confiere a este último término. Así, el currículo a secas se transforma en un currículo de trayectorias vitales, de vidas 'en medio de' la existencia presente en su continuidad enraizada en el pasado y tendida al futuro.

La tercera cronología es el objeto de la obra de Britzman, transcurriendo cuando quienes estudian el profesorado ponen sus identidades en diálogo con aquellas que habitan sus prácticas de residencia. La cuarta cronología comienza al momento de la graduación. Cada una de estas cuatro etapas "representa relaciones

diferentes y competitivas frente al poder, al conocimiento, a la dependencia y a la negociación, autorizando marcos de referencia que efectúan prácticas discursivas en la enseñanza" (Britzman, 2003, p. 70). En resumen, el sentido otorgado a cada uno de los cuatro órdenes depende de los discursos asumidos en cada una de sus "fronteras enunciativas" (Bhabha, 1994, p. 5). De esta manera, los relatos identitarios en cada 'borde' se entretejen de maneras complejas, con anclajes personales, familiares, situados, académicos, socioculturales y lingüísticos, entre muchos otros. En la universidad, resulta necesario atender a esas existencias narradas que componen identidades docentes durante la segunda y la tercera cronología.

Significativamente, la noción de capital narrativo resulta un elemento que interrumpe la transmisión regular del privilegio, al garantizar posiciones agenciadoras (McAdams, 2013) en la sociedad, durante una nueva era denominada narrativa (Goodson, 2012). Este 'patrimonio' complementa los capitales simbólico, social y cultural de Bourdieu (2003b). El capital narrativo, vinculado con la identidad, implica conocimiento *del* pasado y no *sobre* éste. También se entiende en su continuidad experiencial pasado-presente-futuro (Dewey, 1998/1938), desplegándose para vincular narrativas individuales en entornos sociales amplios. Asimismo, este capital narrativo entramado en los relatos permite a docentes en ciernes coconstruirse en sus socialidades, sus temporalidades y sus localidades. En síntesis, indagar narrativamente para comprender las tramas narrativas de (futuras) identidades docentes en la formación del profesorado de inglés nos atañe porque "un maestro sólo puede enseñar lo que él es—se enseña a sí mismo" (Vez, 2001, p. 7).

La génesis de esta indagación narrativa

Muchas vertientes y temporalidades convergen en los orígenes de esta obra. En primer lugar, nuestra indagación narrativa se vincula con la tarea que, desde 2003, hemos realizado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, mediante esfuerzos aunados desde la dirección del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), ahora miembro del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), asociado al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). El colectivo directivo e investigador del GIEEC ha estudiado las buenas prácticas docentes en la universidad y, a partir de ellas, las vidas personales y públicas relatadas por docentes memorables—según la identificación de sus estudiantes y pares—durante entrevistas biográficas en profundidad (Álvarez, Porta & Sarasa, 2010a).

Resultan pertinentes para esta indagación tres categorías de análisis provenientes de nuestras investigaciones sobre la buena docencia universitaria. La primera es la lucha profesoral e investigadora impulsada durante un itinerario vital que las entrevistas señalan para los recorridos en la docencia y la investigación, dando lugar a la categoría de trayectos odiseicos*:* los rumbos de vida académicos se expresan como un viaje, trayecto, senda, derrotero y lucha que transcurre ya sea física o intelectualmente (Álvarez, Porta & Sarasa, 2010b). Dichos itinerarios esforzados comenzaron desde la infancia o la adolescencia y prosiguieron durante toda la vida académica y personal.

La segunda categoría—que emergió de los relatos de estudiantes sobre docentes memorables, de las entrevistas personales y de grupos focales realizados con tales grandes maestros y maestras—es la pasión que la totalidad siente

y manifiesta por su enseñanza y su disciplina (Flores, Yedaide & Porta, 2013). Por eso, una vez identificada esta verdadera exaltación que emanaba del trabajo de campo, el GIEEC puso muchísimo "énfasis en el estudio concienzudo de las manifestaciones de entusiasmo, amorosidad y afecto que destilaban de las narrativas de los grandes profesores, con el convencimiento de que jugaban un rol central en la buena enseñanza" (Porta, Álvarez & Yedaide, 2014, p. 1178). Dichas investigaciones han iniciado la serie de volúmenes denominada *Pasiones* (por ejemplo, Porta & Martínez, 2014, 2015).

La tercera categoría es la del amor por los y las estudiantes (Porta & Sarasa, 2014), conceptualizado mediante el discurso de un memorable que describe los sentimientos que profesaba por la enseñanza, relacionados con sus perspectivas sobre las vidas estudiantiles. Dichas concepciones se hallaban arraigadas en la experiencia vital del profesor y se forjaron en una anécdota transcurrida hacía ya muchos años en una escuela secundaria pública donde trabajaba. El acontecimiento se manifestó en el siguiente extracto de la conversación mantenida:

> Fuimos con [una profesora colega] a hablarle al [director del colegio de enseñanza media], que para nosotros era un excelente profesor. Y le dijimos: "Profesor, los chicos no estudian" ... Y el profesor nos dijo: "pero, profesor[es], déjenlos a los chicos que hagan lo suio"—era español—"que hagan lo suio en este momento..." Nos dijo una cosa... "No importa, el alumbramiento viene después" ... Después de grandes nos dimos cuenta de eso ¿no? "¡El alumbramiento viene después!" Solo. Y yo eso se lo digo a cualquiera de los chicos hoy. ¡El alumbramiento viene después! (Sarasa, 2014b, p. 162)

Como el entrevistado había experimentado una auténtica epifanía tras la conversación con el director de su colegio, revelaba su postura en los siguientes términos:

> Hoy lo aplico. Dejo a los chicos que hagan lo suio... Están viviendo el tránsito de la adolescencia. ¡Están haciendo una cosa muy importante! Más importante que la que yo le doy...
> En un momento muy especial de sus vidas se lo piden [al tiempo]... Yo, cuando estoy con ellos, no puedo olvidarme de sus vidas. Pienso más en sus vidas que en la materia que estoy dictando. (Sarasa, 2014b, p. 162)

El docente había convertido las palabras de su directivo (dejar que sus estudiantes "hagan lo suio" para luego colocar en el centro de su pensamiento a sus existencias) en un emblema distintivo de su práctica docente.

Este relato nos produjo un verdadero aprendizaje narrativo. Capitalizar estos aprendizajes investigadores mediante experiencias narrativas espontáneas en el aula—sin planificación etnográfica y acotadas en el tiempo—en la asignatura Comunicación Integral del Área de Habilidades Lingüísticas del Profesorado de Inglés, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Luego de explorar representaciones heroicas mediante el film *Michael Collins* (Jordan, 1996), en una unidad sobre estudios irlandeses del plan de trabajo docente, tres pequeñas cohortes de estudiantes voluntariamente relataron en clase acerca de las vidas de personas comunes que, en su opinión, merecían conocerse. Las narrativas sinceras y privadas que afloraron—junto con la realimentación que brindaron posteriormente la jefa de trabajos prácticos a cargo de esas clases, las adscriptas presentes y los y las estudiantes participantes—corrieron un velo que permitió atisbar la riqueza y profundidad de sus vidas, experiencias y conocimientos familiares. Entrevimos formas en que las épicas familiares relatadas por estos grupos de estudiantes les permitían transitar la odisea de una carrera larga y difícil. Estas intervenciones didácticas, y las opiniones de nuestro memorable, impulsaron esta

exploración de la construcción de identidades durante la formación, en base a la idea inspiradora acerca de que son necesarias "guías que les muestren cómo caminar en vez de instructores que se aseguren de que tomen un solo camino, ya abarrotado", para así "ahondar en las profundidades de su carácter y personalidad, donde presumiblemente yacen sus ricos depósitos" (Bauman, 2009, p. 162). De esta manera, surge el interés por contribuir al afloramiento de los depósitos narrativos que revelan (futuras) identidades docentes para comprenderlas y compartir académicamente ese discernimiento.

En segundo lugar, los orígenes de nuestra indagación reconocen la inspiración de Edith Litwin, cuyas (meta) clases, reflexiones e investigaciones realzaban los alcances de la narrativa. La autora reclamaba prácticas narrativas docentes e investigativas que rescataran del olvido a todas las voces implicadas en la enseñanza. No imaginaba ni al presente ni al futuro de la educación sin esos relatos: "a esta didáctica construida sobre la base de las estructuras disciplinares queremos oponerle una didáctica que estudia el lugar de la narrativa en la enseñanza" (2008, p. 38). Más pertinente resuena su advertencia acerca del hecho de que

> comprender la infancia y la juventud implica el reconocimiento de necesidades y posibilidades diferentes a las del adulto. La enseñanza, en sus diferentes niveles... no puede basarse en las disciplinas y sus obstáculos. Tiene que entender obligatoriamente los ciclos vitales, las subjetividades, las emociones y los deseos de cada uno de sus destinatarios. (p. 42)

Asimismo, Litwin editó traducciones de obras que sustancian el valor de la narrativa en la investigación educativa. En el clásico *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje* y *la investigación,* sus editores afirman que "si nos atenemos a las recientes investigaciones sobre este tema, es evidente que la narrativa es fundamental para

el propósito de comunicar quiénes somos, qué hacemos, cómo nos sentimos" (McEwan & Egan, 1998, p. 17).

En tercer lugar, el GIEEC mantiene una conexión estrecha con el Grupo de Investigación FORCE (Formación del profesorado centrada en la escuela) de la Universidad de Granada, España. Dicho equipo resignificó para el mundo hispano-parlante las dimensiones epistemológicas de la investigación biográfico-narrativa. Especialmente adecuada resulta la disquisición que indica que:

> Entendemos como narrativa la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido... Narrativizar la vida en un autorrelato es... un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad (narrativa). (Bolívar, 2002, p. 5)

Compartiendo esta ontología y esta epistemología, nuestra indagación comporta una gran implicancia con quienes habitan el mundo único de las aulas—merecedor de comprensión fundada e interpretable mediante la indagación narrativa.

En cuarto y último lugar, existe otro germen que subyace al nacimiento de esta indagación. Mi tesis de Maestría en Docencia Universitaria discurrió sobre las representaciones docentes en torno al currículo prescrito y al construido en las representaciones de profesoras titulares a cargo de más cátedras y con mayor antigüedad en cada Área curricular de nuestro Profesorado de Inglés. Naturalmente, estos dos tipos de currículo se diferencian de aquél vivido por cohortes de estudiantes, que no abordó la tesis de maestría, pero al que sí arribó esta indagación narrativa. Para las representaciones docentes acerca del currículo de nuestro Profesorado de Inglés, adoptamos el

principio de la traducción pedagógica (Gimeno Sacristán, 1998) del currículo pautado (denominado localmente Plan de Estudios) realizada en los Planes de Trabajo Docente, o programas de asignaturas. Estos procesos de interpretación se manifestaron también en el transcurso de entrevistas en profundidad que remitían a las biografías escolares de las docentes y a sus concepciones ideales del currículo, la evaluación, y el perfil graduado, entre otros aspectos. Anclando estas representaciones en la sociología de Bourdieu, identificábamos procesos de ejercicio de violencia simbólica (2003a) en esas traducciones docentes del texto prescrito por el Plan de Estudios en sus respectivos programas para sus materias y en las propias representaciones que expresaron las profesoras. Sucintamente, en términos más que llanos, concluí en la tesis de maestría que, finalmente, el currículo de la formación de nuestro Profesorado era lo que estas participantes docentes resolvían que fuera. En esta indagación, vivencié también el hecho de que los y las estudiantes no se quedan a la zaga en sus procesos de negociación y apropiación de significados curriculares.

Organización de la obra a partir de sus interrogantes y metas

La indagación está guiada por una cuestión principal, inspirada en el examen de la literatura, que se expresa en los siguientes términos: ¿Cómo entraman narrativamente su (futura) identidad docente los y las estudiantes al promediar su carrera en la formación inicial del Profesorado de Inglés en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata?

El abordaje de los procesos de cocomposición de las identidades estudiantiles narradas en sus contextos se desarrolla iterativamente en las subsiguientes preguntas de la indagación, que abarcan etapas progresivas de

complejización de la interrogación fundamental.

¿Cómo se expresa la (futura) identidad docente en los relatos individuales acerca de vivencias lingüísticas, familiares, escolares, universitarias y laborales?

¿Cómo se entraman las identidades compuestas en las narraciones estudiantiles respecto de las temporalidades, las socialidades y las localidades que habitan estos relatos?

¿Cómo se (re)negocian las (futuras) identidades docentes en la formación universitaria al promediar la carrera mediante estos complejos entramados narrativos?

En consonancia con el interrogante primordial de la indagación, nuestro objetivo general ambiciona comprender los entramados narrativos de la (futura) identidad docente de quienes cursan la etapa intermedia en la formación inicial del Profesorado de Inglés en nuestra Facultad de Humanidades. A su vez, los objetivos específicos se plantean en un nivel creciente de profundización de la siguiente manera:

Analizar narrativas familiares, escolares, universitarias, lingüísticas, laborales e identitarias, entre varias, de estudiantes que transitan el ciclo intermedio de su formación inicial en el Profesorado de Inglés local.

Dilucidar los entramados de los relatos estudiantiles respecto de sus dimensiones profundas y complejas en sus temporalidades, sus socialidades y sus localidades.

Desentrañar las formas en las cuales diversos procesos de coformación y (re)negociación de las identidades docentes durante los años intermedios en la formación inicial del profesorado de inglés se entraman en los relatos obtenidos.

Estas preguntas y metas vertebran a la obra desde su primer capítulo, *Modos narrativos de ser y conoser*, que constituye el marco teórico de la indagación y se organiza ontológica y epistemológicamente en torno al hilo conductor de su título, para abordar a la narrativa como

cualidad estructurada de la realidad y de la experiencia. Los aportes del pragmatismo iluminan a la experiencia y a su sentido narrativo, mientras que la fenomenología hermenéutica esclarece las tramas narrativas de las vidas. A su vez, la psicología cultural alumbra a la construcción narrativa de la realidad. Finalmente, la indagación narrativa nos aproxima a la naturaleza relatada de las vivencias en la educación.

El segundo capítulo, *La identidad docente: coconstrucción de seres* y *devenires*, desarrolla el marco conceptual, concretando las lentes de análisis de la indagación. Comienza elucidando el 'ha*s*er' y el 'cono*s*er' de la práctica docente, incluyendo los vínculos entre la buena enseñanza, los s(ab)eres docentes y la formación del profesorado. Se detiene seguidamente en el cono*s*er del profesorado de inglés y la complejidad del campo de su formación. Luego, el pragmatismo ilumina a la identidad experiencial al tiempo que la fenomenología hermenéutica aclara el entramado de la identidad narrativa. Asimismo, la psicología cultural y la psicología de la personalidad desentrañan la coconstrucción narrativa de la identidad. Por último, la indagación narrativa contribuye a definir la identidad narrativa docente.

Seguidamente, en el tercer capítulo, *El marco metodológico* se adentra en el paradigma cualitativo. Precisa a la indagación narrativa como nuestra metodología y describe al contexto del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Seguidamente, conocemos a quienes participaron en la indagación, que son veinticuatro estudiantes cursantes de una asignatura de segundo año, perteneciente al Área Curricular de Habilidades Lingüísticas. Luego, se transparenta ética y procedimentalmente mi rol de autora participante de su propio contexto como docente-indagadora. A continuación, se desagregan y justifican todos los instrumentos de recolección de los textos de

campo narrativos (re)diseñados. También se especifican los procedimientos llevados a cabo para la recolección de dichos textos. Posteriormente, se incluye la decisión de analizar narrativamente los textos recogidos, componiendo dos urdimbres o tramas narrativas: una vertical de relatos individuales y una horizontal de relatos grupales y 'corales'. Por último, el proceso de cristalización del análisis narrativo urdido en nuestras tramas abrevia el sendero recorrido, con el fin de transparentar la indagación.

El capítulo cuarto, *Deseo, pasión, imaginación y tránsito: tramas narrativas de las identidades docentes*, tematiza, a partir de conarraciones de relatos estudiantiles, las identidades deseadas, apasionadas, imaginadas y en tránsito que emergieron de estos veinticuatro relatos individuales, precisamente cocompuestos con los y las estudiantes. Cada historia lleva por título una frase que pone en acto la identidad narrada, extraída a su vez de un texto de campo. Las historias tienen una estructura argumental pareja, que trata de preservar el balance entre todas y de hilvanar las palabras textuales de sus protagonistas, respetando formas inclusivas del lenguaje. De esta forma, se representan las identidades deseadas de Clara, Marilyn, Rusa, Savannah, Tute, Coty, Jo, Sheila y Haven; las apasionadas de Married, Rose, Polka Dots, Victoria, Cas, Sofía y Grian; las imaginadas de James, Emma, Fátima y Juana; y aquellas en tránsito de Unnamed, Maggie, Ant y Lily.

El capítulo quinto, *Temporalidades, socialidades y localidades de las identidades narrativas docentes,* aborda estas tres dimensiones de la indagación mediante entramados textuales horizontales muy densos de carácter grupal y polivocal. Las temporalidades comprenden vivencias pasadas que suscitaron desear, amar, imaginar y transitar hacia la identidad docente; inversiones presentes del deseo, el amor, la imaginación y el tránsito; y el porvenir entre la práctica trabajadora, la identidad profesoral

titulada y la ética docente. Las socialidades presentan coautorías del currículo de la vida y del currículo educativo, explicando la ubicuidad del idioma inglés en las tramas narrativas. Las primeras incluyen a la literatura, el cine, la televisión y la música; coautorías y coprotagonismos en los relatos familiares; y figuras notables de la vida real. Y las segundas abarcan habitantes y agentes del currículo escolar, docentes memorables, y estudiantes por venir. En las localidades, se despliegan los lugares de origen, de residencia y de actividades; los ámbitos de aprendizaje previos a la formación; el Profesorado de Inglés como territorio complejo; y espacios de trabajo para 'formarser'.

Finalmente, las *Conclusiones*, con sus *aperturas* y *cierres*, reconsideran los interrogantes específicos de la indagación a la luz de los relatos cocompuestos, anclando las tematizaciones e historias emergentes en el campo del currículo de la formación del profesorado, al tiempo que se repasan conceptualizaciones de vertientes procedentes, por una parte, de los marcos teórico y conceptual y, por otra, de la propia indagación. Los aportes de ésta hacen al conocimiento sobre la identidad docente del profesorado de inglés, a las metodologías de investigación e indagación sobre ella, al currículo y a las prácticas de la formación inicial universitaria, y a las experiencias vitales de todas las personas implicadas en esta indagación. Hacia el final, se establecen las posibles limitaciones del trabajo, que abren a su vez futuras líneas de investigaciones. El libro cierra con una resignificación personal del proceso concluido y la travesía recorrida.

CAPÍTULO I: MODOS NARRATIVOS DE SER Y CONOSER

Ontologías y epistemologías narrativas

El encuadre teórico de nuestra indagación se inscribe ontológica y epistemológicamente en la narrativa. Los relatos abarcan desde recuentos de memorias personales hasta producciones de las ciencias y las artes que tornan posibles a nuestras vidas. El verbo narrar deriva tanto de contar (*narrare*) como de saber (*gnarus*) "de un modo particular" (Bruner, 2003, p. 48). Etimológicamente, la narrativa combina el relato con el conocimiento y la comprensión de lo referido: relatar es conocer y saber es narrar. Así, ésta deviene simultáneamente una acción y el resultado de una elaboración sobre esa acción.

Esta adscripción de significado no es sólo epistemológica, sino también ontológica: al narrar se cuenta quiénes somos, quiénes no somos y cuál es nuestro mundo, vinculándolo con relatos de quiénes son, y no son, las demás personas en nuestro universo. Así, los relatos crean seres, con dimensiones intra e interpersonales: vivir y experimentar se involucran en el narrar, según esta ampliamente mencionada cita:

> Soñamos en la narrativa, soñamos con los ojos abiertos en la narrativa, recordamos, anticipamos, esperamos, perdemos las esperanzas, creemos, dudamos, planeamos, revisamos, criticamos, construimos, chismeamos, aprendemos, odiamos y amamos por medio de la

> narrativa. Para vivir realmente inventamos relatos acerca de nosotros y de las demás personas, acerca del pasado y el futuro personal y el social. (Hardy, 1968, p. 5)

De esta manera, "somos relatos", tanto como los relatos son el mundo y, precisamente, así como "no somos un relato sino relatos", el mundo es también un sinnúmero de ellos (Kenyon, 1996, pp. 25-26).

La 'revolución narrativa' en la investigación educativa (Hyvärinen, 2010) significó el abordaje de trayectos de vidas profesorales y estudiantiles en áreas donde importa el conocimiento vital que proviene *del* pasado y no *sobre* éste. Una vez más, los aportes de Litwin consideran a la narrativa como una de las "epistemologías... orientadas a describir e interpretar los fenómenos narrativos, [que] se encuentran interesadas por los significados de las acciones desde la perspectiva de los actores" (2008, p. 201).

La estructura de este recuadro teórico construye un recorte iluminador de esta indagación. Debido a la centralidad que otorgamos a las personas, a sus vidas y a sus obras, entretejimos teorías de cinco experticias narrativas: John Dewey, Paul Ricoeur, Jerome Bruner, F. Michael Connelly y D. Jean Clandinin, ésta última junto con su equipo reciente. Sus voces resultan fundantes no sólo de este marco teórico, sino también de la base conceptual y del diseño metodológico.

Las elecciones teóricas realizadas son fruto de nuestras propias claves lectoras docentes y académicas plurilingües. Estas contribuciones habían despertado hace bastante tiempo pasiones intelectuales: son producto de un diálogo lector-traductor individual sostenido en el tiempo a través de sus lenguajes originales. Sus aportes constituyen las lentes que arrojan luz sobre nuestra indagación, permitiendo desarrollarla e interpretarla. Aunque las ideas autorales escogidas se hallan vinculadas, la

linealidad del lenguaje escrito que ordena al texto impide tratarlas simultáneamente, por lo cual empezamos con el pragmatismo de Dewey, que ilumina a la indagación, la experiencia y su sentido narrativo. Seguidamente, la fenomenología hermenéutica de Ricoeur esclarece las tramas narrativas de las vidas, para luego avanzar con la psicología cultural de Bruner que alumbra a la construcción narrativa de la realidad. Finalmente, abordamos a la indagación narrativa, inicialmente fundada por Connelly y Clandinin, y que prosigue con la segunda autora y sus colaboradoras recientes (Caine & Steeves, 2009; Huber, Caine, Huber & Steeves, 2014).

La experiencia y su sentido narrativo

La materia prima del tejido narrativo es la experiencia vital y, al respecto, la "filosofía de la educación" de Dewey "constituye una prestigiosa versión... donde la narrativa desempeña un papel decisivo" (McEwan & Egan, 1998, p. 13). En primer lugar, cuando Dewey (1929/1925) menciona a la narrativa, la extiende a todas las comunidades de interacción, recuperando la idea acerca de que "el habla narrativa... es fundamentalmente un modo de acción social... [L]as palabras de un relato son significativas debido a las experiencias previas de los oyentes, y su significado depende del contexto de situación al que se refiere" (Malinowski, 1923, pp. 314-313). Aquí, el significado de la experiencia no acontece sin el lenguaje que implica, al menos, dos seres que comparten su entendimiento. Los sentidos creados influyen no sólo en las mentes participantes, sino también en sus cuerpos y en sus entornos.

En segundo lugar, la continuidad de la experiencia se esboza desde los vínculos existenciales de la infancia, primero con la vida en el hogar y luego con la educación informal y la formal (Dewey, 1897). Éstos se efectúan mediante

la narrativa, que permite compartir y participar. La educación se piensa como un proceso vital y real, profundamente imbricado en todos los matices y espacios vitales dentro de su actualidad: "la educación es vida" (Art. III, Par. 14). De esta forma, la escuela—entendida como institución educativa en todos los niveles—debe atender a la riqueza integral de las existencias y a su continuidad temporal y espacial. La vida desborda a la escuela mientras irrumpe en ella, por lo que también el hogar y sus vivencias deben tenerse en cuenta. Estas ideas reconducen al currículo construido en la familia (Chung, 2009) y a esos valiosos depósitos estudiantiles (Bauman, 2009) que destacan sus "reservas de conocimiento" familiar (Grossman & McDonald, 2008, p. 191).

La vida, entonces, se halla plena de experiencias, pero éstas no constituyen sólo el hacer sino el pensar y el comunicar, ya que se nutren de otras a la vez que crean futuras, construyéndose y reconstruyéndose incesantemente. Este fluir entraña la continuidad temporal, pues la experiencia "no es una cosa rígida y cerrada, es vital y por lo tanto expansiva... también incluye la reflexión que nos libera de la influencia limitante del sentido, del apetito y de la tradición" (Dewey, 1910, p. 156). Existimos dentro de nuestras experiencias para otorgarle sentido al mundo de nuestras posibilidades. Vivir auténticamente implica moverse desde una relación práctica con el mundo, trasladándonos desde las experiencias básicas hacia aquellas que resultan de la deliberación y la reflexión.

Así, la experiencia posee un doble significado: lo que sucede cuando interactuamos con nuestros entornos y dentro de nuestras mentes y conciencias: "la experiencia no es un velo que aísla... de la naturaleza; es una forma de penetrar más continuamente al interior del corazón de la naturaleza" (Dewey, 1929/1925, p. iii). La experiencia tiene una parte física y una psicológica, una objetiva y otra subjetiva, una interna y otra externa. Su materia prima reside en esa vida cotidiana, que requiere tornarse objeto de la fi-

losofía: la experiencia diaria es política, religiosa, estética, industrial e intelectual. A su vez, involucra continuidad y cambio, resolviendo la polaridad naturaleza-experiencia, así como aquella cuerpo-mente. Se resignifica como "una palabra compuesta", de la misma manera que lo son "sus congéneres, la historia y la vida". La experiencia "incluye *lo que* los hombres hacen y sufren, *aquello* por *lo que* luchan, aman, creen y soportan, y también *cómo* los hombres actúan y se actúa sobre ellos" (p. 8, su énfasis). Ésta implica y contiene tanto a la acción como a los instrumentos, a sujetos como a objetos. Dado que la experiencia es todo lo humano y real vinculado con la naturaleza, deben ocuparse de ella la filosofía, la ciencia y el arte: "la experiencia, cuando ocurre, posee la misma dependencia de los acontecimientos objetivos naturales, físicos y sociales, tanto como el suceder de una casa... La experiencia... sucede y es lo que es" (p. 232).

Si la existencia despliega su encadenamiento de orden temporal y foco espacial en su progreso dirigido, simultáneo y sucesivo, la vida en el tiempo y el espacio se compone de experiencias recíprocas individuales y sociales (Dewey, 1930/1916). Éstas, a su vez, poseen continuidad no sólo física, sino también mental, espiritual, emocional y moral. Su prolongación se da no sólo al traer la experiencia pasada al presente y lanzar la actual al futuro sino también por su comunicabilidad, especialmente mediante el lenguaje—el instrumento más potente para crear y compartir significados—a través de los grupos, del tiempo y del espacio. La indagación narrativa sostiene que la articulación, la transmisión y la recreación de la experiencia—que permiten a su vez conocerla y pensarla—están habilitadas por los relatos (Clandinin, 2006). Ellos constituyen el objeto y medio más poderoso para transferir y compartir esas vivencias con la intención de refundarlas.

El anti-dualismo que impregna la filosofía de Dewey (1934) permite comprender el fluir y la armonía de la conti-

nuidad, así como valorizar las existencias humanas en sus propios entornos. El rechazo a las polaridades—humano versus natural, pasado versus presente, innato versus adquirido, recepción versus acción, subjetividad versus objetividad, individual versus social y mente versus cuerpo—abarca a la vida en su totalidad y le otorga su sentido pleno a la experiencia. El círculo interpersonal continuo la-experiencia-es-vida-y-la-vida-es-experiencia permite la autoría y coautoría simultánea de narrativas propias y ajenas. Esta continuidad y esta postura no dualista también subyacen a las tres dimensiones de la indagación narrativa: temporalidades, socialidades y localidades (Clandinin & Huber, 2010).

El pragmatismo no implica ni una combinación de polaridades, ni un transigir entre ellas o un 'todo vale', sino la instauración de un nuevo orden de prácticas educativas que comporte una unidad relacionada en su continuidad. La filosofía de la experiencia en la educación se basa en los pilares de la continuidad y la interacción para la articulación entre la experiencia 'real' y la educación formal, para aprender a través de las vivencias personales conectadas en el tiempo (Dewey, 1998/1938). La esencia de la experiencia reside en su continuidad, remitiendo a su capacidad presente de nutrirse de las anteriores y de afectar las futuras, en un proceso incesante de crecimiento intelectual, espiritual y moral. Dicho incremento se nutre en términos subjetivos y objetivos para generar futuras posibilidades de desarrollo personal y social. Asimismo, la continuidad requiere de la interacción en una situación donde coexisten individuos y objetos.

La obra de Dewey (1934) rescata a la familia y a la comunidad como formadoras de ricas experiencias educativas particulares. Se revaloriza a la libertad, la vitalidad, la actualidad y al cambio en las vidas y en el mundo de las prácticas sociales. El autor nos ayuda a concebir a la narrativa como el vehículo que torna posible

la expresión de la experiencia con, y de, estas prácticas. Igualmente, las formas de expresión de las experiencias resultan inseparables de sus contenidos. La humanidad posee estas experiencias y, existiendo relacionalmente, las manifiesta generando significados cuya comprensión e interpretación transforman por igual a quienes cuentan y a quienes escuchan. La narrativa se concibe tal como Dewey pensaba a la obra de arte: "el lenguaje existe sólo cuando se lo escucha tanto como se lo habla... La obra de arte está completa sólo cuando trabaja sobre la experiencia de otros diferentes a quien la creó" (1934, p. 106). Estas disquisiciones sobre la mediación del lenguaje se vinculan con la reconocida cita de Bakhtin:

> La palabra en el lenguaje es mitad de otro. Se convierte en "propia" sólo cuando el hablante la puebla con sus propias intenciones, su propio acento, cuando se apropia de la palabra, adaptándola a su propia intención expresiva y semántica... El lenguaje no es un medio neutro que se convierte libre y fácilmente en la propiedad privada de las intenciones del hablante, está poblado, superpoblado, con las intenciones ajenas. Expropiarlo, forzarlo a que se someta a nuestras intenciones y acentos es un proceso difícil y complicado. (1994, pp. 293-294)

Finalmente, Dewey (2008/1910) ilumina a la 'indagación' (*inquiry*, diferente de la 'investigación', *research*) en la narrativa. Una vez más, su pragmatismo aboga por un punto de partida para la filosofía enraizado en la vida contextualizada, social y emocional. Su filosofía del conocimiento se basa en un enfoque procesual durante el cual la indagación es definitoria. Ésta constituye una forma especial de experiencia: se trata de un proceso que se distingue por el hecho de que creencias que se han tornado problemáticas se examinan y resuelven por medio de la acción. Implica tomar decisiones al plantear y contestar preguntas que, muchas veces, tienen que ver con aplicar creencias presentes a situaciones futuras. A diferencia

de la investigación del laboratorio, no hay fronteras entre la indagación y la vida. La indagación es una respuesta cuidadosa y autoconsciente a una situación problemática. Se trata, indudablemente, de una forma de experiencia que exige reflexión atenta y considerada.

Las tramas narrativas de la vida

El tejido relatado de la existencia se manifiesta en varios conceptos de la dilatada obra de Ricoeur, cuyo pensamiento narrativo "constituye una parte fundamental de nuestra vida cognoscitiva y afectiva; una parte firmemente vinculada con los asuntos éticos y prácticos" (McEwan & Egan, 1998, p. 17). El autor concibe la relación entre tiempo y narración mediante la triple mímesis (I, II, III), expresando que el primero sólo deviene humano al manifestarse narrativamente, justificando así nuestra existencia. La mímesis—como reproducción, representación artística y mediación—no implica una mera copia o imitación de la vida 'real' o de un 'original'. Al preguntarse sobre los mundos y tiempos en que opera, nuestro autor imagina tres movimientos complejos, un arco de tres operaciones que denomina mímesis I, II y III (Ricoeur, 2004).

Los tres momentos de la mímesis no son lineales, sino que forman parte del todo del proceso interpretativo. La mímesis I concierne al tiempo prefigurado, prenarrativo o precomprendido. Éste participa del mundo de la acción—un mundo 'leíble' cotidianamente, con fines, motivos y agentes cuyo obrar produce consecuencias y efectos en determinadas circunstancias, a su vez en relación con otros grupos de agentes. Este universo de la acción tiene igualmente una cultura más simbólica y ritualmente representada. La comprensión de estos términos del mundo de la acción habitual y de la cultura familiar se realiza prácticamente, antes de la comprensión narrativa.

Se trata de una precomprensión acerca del mundo y de las motivaciones para la acción basada en el sentido común. Su experiencia también posee una estructura prenarrativa e imperfecta—pero narrativa al fin—en esa precomprensión intuitiva de sucesión y totalidad. Sin esta prenarración de la experiencia, no es posible avanzar hacia la narración y la interpretación, ya que "sobre esta precomprensión, común al poeta y al lector, se levanta la construcción de la trama" (Ricoeur, 2004, p. 129).

En la mímesis II surge el tiempo configurado—el tiempo humano narrado (en una 'puesta en relato', *mise en récit*) —al ser entramado (en una 'puesta en intriga', *mise en intrigue*). La mímesis II inaugura la obra narrativa por su función mediadora, integradora y configurante, permitiendo la comprensión de la acción. Ella justifica la existencia humana ya que las vidas, para devenir verdaderamente tales, requieren y merecen contarse. No en vano, *Tiempo y narración II* (Ricoeur, 2008) analiza el tiempo recuperado, consagrando espacio a *El camino de Swann* (Proust, 1954), donde este tiempo redimido justifica egregiamente las vidas de su autor y narrador al fundarse su ser articulado en la narrativa: el tiempo recuperado es la esperanza del sentido recobrado de la vida.

La trama ricoeuriana es esencialmente temporal. Anclada en la precomprensión del mundo de la acción, la trama interesa no por lo que es, sino por operar el momento formal cuando se estructura la narrativa propiamente dicha, colocando a los hechos encadenados en diversas fases de las acciones en su mundo y constituyéndolos en una historia narrada. Existen tres razones para considerar a la trama como mediadora. Primero, interviene entre diversos hechos individuales y la totalidad de la historia. Segundo, su elaboración integra los factores heterogéneos del mundo de la acción. Finalmente, los caracteres temporales de la trama le permiten sintetizar esa misma heterogeneidad. A su vez, la trama posee dos dimensiones temporales:

> el acto de construcción de la trama combina en proporciones variables dos dimensiones temporales: una cronológica, otra no cronológica. La primera constituye la dimensión episódica de la narración: caracteriza la historia como hecha de acontecimientos: la segunda es la dimensión configurante propiamente dicha: por ella, la trama transforma los acontecimientos *en* historia. Este acto configurante consiste en "tomar juntas" las acciones individuales... de esta variedad de acontecimientos consigue la unidad de la totalidad temporal. (Ricoeur, 2004, p. 133, su énfasis)

Aquí reside la construcción narrativa que torna comprensible a la experiencia al volverse sobre ella, pensarla y estructurarla.

La narrativa adquiere su potencial cuando encuentra una lectura que la interpreta, haciéndola suya en la mímesis III (Ricoeur, 2009). Ésta involucra confluencias e intersecciones entre el mundo del texto, el autoral y aquél de la persona lectora en coautoría; entre el tiempo refigurado por dicha persona y su propia vida replasmada por el texto; y entre la experiencia pasada y las expectativas futuras. Al operar una comprensión total, el relato se actualiza cuando la lectura termina de construir la trama para sí. De esta forma, se completa la tarea de la escritura, porque en esta intersección de mundos se reúnen los confines, la situación y las referencias del texto junto con los límites, el escenario y los pensamientos de la individualidad receptora, transformándose en el poderoso concepto expresado por la 'fusión de horizontes' (Gadamer, 2004). En la comprensión y en la interpretación, esta fusión deviene un encuentro creativo, siempre cambiante, entre el pasado y el presente.

La refiguración constituye, entonces, una fusión de horizontes al reconciliar el espacio del significado del texto creado autoralmente en el pasado con el espacio del significado lector creado en el presente. Compone una nueva experiencia que asume infinitas potencialidades

de la otredad, no sólo lectora sino también coautora. Además, en la mímesis III, coexiste otro horizonte de futuro asociado al espacio del pasado que toma prestadas las nociones de espacio de experiencia y horizonte de espera (Koselleck, 1985). El espacio de la experiencia remite a algo más que a la presencia del pasado en el presente, ya que abarca vivencias públicas y privadas, sentidas, recibidas o adquiridas a través de múltiples niveles del pretérito. El horizonte de espera incluye una expectativa del futuro vivenciada en el presente y tendida hacia adelante con esperanza y temor. La narrativa otorga sentido a las personas y a su mundo, rescatándoles del desorden del tiempo cosmológico (Ricoeur, 2000). También permite resignificaciones en un presente humano, narrativo y complejo proyectado hacia un futuro visualizable y hacia las demás personas como partícipes en la cocreación de espacios de experiencias y de horizontes de esperas. De ahí el papel de la representación en la recuperación de la memoria y en la concepción de la esperanza, reinscribiendo al presente mediante la lectura y dejando abierta la puerta al tratamiento de una identidad narrativa.

La filosofía reflexiva de Ricoeur es una variante hermenéutica de la fenomenología. La reflexión filosófica apunta a la comprensión de sí, mientras que la fenomenología y la hermenéutica tornan a esta conciencia en un saber fundamental más allá de la simple experiencia inmediata hacia la autofundamentación. La hermenéutica constituye "el acto genuino de comprender" y "el arte de la interpretación" (Gadamer, 1977, pp. 22, 24) que habilita una comprensión ontológica del ser participante en el mundo. Tiene, asimismo, una dimensión epistemológica, ya que esta comprensión se halla mediada en y por relatos—contar es explicar y conocer—por el lenguaje propio y el ajeno. Mientras la hermenéutica dilucida estos relatos, los tres momentos de la mímesis materializan la fenomenología, interpretándola en sus tres niveles temporales: "los tres estadios de

la mímesis—prefiguración, configuración y transfiguración del mundo de la acción... expresan el mismo deseo de añadir la precisión del análisis a la atestación ontológica" (Ricoeur, 2000, p. 207). Durante la apertura interpretativa del texto en el tiempo refigurado, se intersecan ontológicamente lo personal y lo universal. Tratándose igualmente de una comprensión y de una interpretación en el tiempo refigurado, éste abre su carácter epistemológico: la aprehensión de la condición humana permite su conocimiento individual y grupal. La narrativa aprehende totalmente a las personas en relación con el mundo, interpretándolas y tornándolas interpretables.

La narrativa en la educación ha resignificado ciertos aspectos de la teoría de Ricoeur. Se ha rearticulado la continuidad de la experiencia del pragmatismo de Dewey (1929/1925), su insistencia acerca de la reflexión acerca de la experiencia y su rechazo a la separación entre teoría y práctica con la fenomenología hermenéutica de Ricoeur mediante una argumentación sobre la heurística común a sus filosofías (Haley, 2013). Ambos filósofos desarrollan la comprensión y la interpretación de la fenomenología del mundo de las personas, considerando que el universo de la experiencia vital—precedido por esa otra experiencia fundamental que es la hermenéutica—les pertenece para apropiarlo y compartirlo. En otras palabras, la fenomenología hermenéutica y la teoría del aprendizaje activo y de la experiencia autorreflexiva se vinculan al enfatizar la continuidad de la vivencia compartida del tiempo histórico más allá del espacio de experiencia del presente y hacia el horizonte de espera del futuro (Koselleck, 1985). Vemos seguidamente que la conexión entre Ricoeur y Bruner se transparenta ontológicamente—mediante la interpretación de los signos de la cultura mediada por el lenguaje—y epistemológicamente—a partir del modo narrativo de conoser.

La construcción narrativa de la realidad

Los modos narrativos de conoser en la indagación narrativa en la educación se manifiestan en la psicología cultural de Bruner cuando alumbra la construcción narrativa de la realidad. El autor restituye la centralidad de las dimensiones subjetivas, culturales y sociales humanas (Bruner, 1986). Plantea una nueva agenda para estudiar a la mente, focalizándose en sus actos imaginativos que tornan significativa a la experiencia, develando un modo narrativo de existir, de crear-se-r, de fundar mundos y de conoser en ellos. También recupera al tiempo humano conocido y (re) significado en los relatos. Un aporte cardinal consiste en articular a la psicología con la literatura y las ciencias sociales, a las cuales otorga carácter interpretativo, rescatando los significados y las intenciones humanas, considerando a la estructura y al incremento del conocimiento e interesándose por la mente en sus relaciones culturales interpersonales. El foco en la subjetividad no implica centrarse en lo que realmente se hizo o dijo, sino en la construcción *de*, y en el pensamiento *sobre*, lo dicho y lo hecho. Aquí emergen las ciencias de la interpretación, planteándose un nuevo lugar para la educación con su potencial de construir conocimiento, y desplegando procesos de interpretación del significado en las reconstrucciones narrativas. Esta elucidación yace en la base del modo narrativo de conoser donde la creación de significados es social y cultural.

Asimismo, Bruner (1990) restituye a la creación del significado como preocupación de la psicología, en tanto las personas se autoconstruyen y construyen al mundo en sus actos de encontrar y otorgar significados. Destaca a las herramientas enraizadas en la cultura—sobre todo al lenguaje—que las personas utilizan para negociar sentidos. Éste se funda tanto participando en la cultura, así como a través de ella, en un proceso compartido que no

rechaza a la subjetividad y comprende las diferencias. Se rescata, asimismo, el impacto mediador del lenguaje (Vygotsky, 1986): "los productos culturales, como el lenguaje y otros sistemas simbólicos, median al pensamiento y dejan su impronta en la representación de la realidad" (Bruner, 1991, p. 3). Para Vygotsky, "el hombre... está moldeado por las herramientas e instrumentos que llega a utilizar... las herramientas y ayudas... son las corrientes en desarrollo del lenguaje internalizado y el pensamiento conceptual que a veces corren paralelas y a veces se fusionan..." (Bruner, 1962, p. viii). De esta manera, la narrativa se concibe e interpreta tanto individual como socialmente mediada por el lenguaje. En este contexto, la psicología popular se halla integrada por las nociones que construye la cultura y según las cuales las personas organizan sus visiones de sí, del resto y del mundo (Bruner, 1990). Esta psicología reside en la base del conocimiento personal y de la cohesión cultural. Su importancia radica en el hecho de que se trata de un ejercicio narrativo basado en las estructuras propias de una cultura, también narrativa.

La narrativa exhibe un número de características (Bruner, 1991). La primera es su *carácter diacrónico*, que implica su transcurso durante un tiempo humano, así como los medios para construir y representar a sucesos también humanos en su correspondencia temporal. La narrativa no es un mero discurso, sino un modo de pensar temporalmente a la realidad. La segunda es su *particularidad genérica*, porque los géneros son creadores de casos individuales, otorgando sentido a las representaciones del mundo y construyéndolas según los cánones de la tragedia, la comedia, la épica o el romance. En tercer lugar, la narrativa se vincula con *estados intencionales* que no implican a la causalidad sino a las miras, las emociones, los deseos, los valores y otras posturas deliberadas de sus cronistas o protagonistas. La narrativa presume un grado de agencia, requiriendo la inter-

pretación de las razones de las acciones y de las elecciones. El cuarto elemento es su *capacidad hermenéutica de composición* de un texto, a través del cual alguien expresa significados mientras otras personas los recuperan. Existen diferencias entre aquello que la narrativa expresa y aquello que significa, pues no se establece una correspondencia exacta entre expresión y significado sino una interpretación hermenéutica de personajes y tramas. La narrativa se compone, se relata y se comprende en términos de esa capacidad hermenéutica intrínseca. El quinto elemento son las convenciones y los quiebres de la *canonicidad*. Paradójicamente, para que un relato merezca contarse, debe violentar o desviarse de las tradiciones narrativas del lenguaje o de la trama. La sexta característica alude a la *referencialidad de la narrativa*, que no apunta a su verificabilidad sino a su verosimilitud, pues crea universos en lugar de ser un espejo de la realidad. La séptima particularidad es la *normatividad* que presupone reglas de quiebre narrativo, cuyas regulaciones están condicionadas histórica y culturalmente por sus ámbitos de producción. El octavo rasgo concierne su *negociabilidad y sensibilidad* ante el contexto. La lectura no suspende estrictamente su incredulidad, sino que toma al relato bajo sus propios términos, interpretando a las intenciones narrativas y narradas según sus conocimientos y presupuestos, interactuando con el texto en coautoría. Al ser tan sensible a su contexto de recepción, la narrativa se torna un instrumento invalorable para la negociación cultural y la articulación de las diferencias. Finalmente, las narrativas *producen incrementos* creadores de cultura, historia, tradiciones y mundos.

Bruner también desarrolla nueve "postulados que guían a una perspectiva psicocultural de la educación", al sostener que toda teoría de la educación debe encontrarse en la "intersección" entre "la naturaleza de la mente y la naturaleza de la cultura" (1997b, p. 31). En primer lugar, se-

gún el postulado *perspectivista*, la creación de significado resulta de la interacción entre las interpretaciones individuales y las creencias establecidas de una cultura. Para el postulado de los *límites,* éstos se hallan dados por la naturaleza de la mente humana y del lenguaje. El postulado del *constructivismo* afirma que la realidad se construye como producto de la instauración de conocimiento, hallándose conformada por las formas de pensar de una cultura. El postulado *interaccional* considera al aprendizaje como un proceso interactivo donde el grupo de estudiantes aprenden entre sí, y no sólo de sus docentes. El postulado de la *externalización* explicita la actividad cognitiva traducida en obras culturales (*oeuvres*). Para el postulado del *instrumentalismo*, las decisiones acerca de los usos de la mente cultivadas en las clases son políticas y se hallan latentes en el currículo oculto. El postulado *institucional* señala que la educación es una institución que requiere docentes que ostenten compromiso con su rol de agentes de cambio. De acuerdo con el postulado de *la identidad* y *la autoestima*, la educación juega un papel esencial en la construcción del Yo en sus dos aspectos universales: la agencia y la autoestima. Finalmente, el postulado de la *narrativa* expresa que la narración es una de las formas más potentes de crear significado y de organizar el conocimiento. Los relatos no sólo son fundantes de la identidad cultural de una sociedad, sino que también sirven para comprender concepciones educativas, explorar nuevos paradigmas de investigación y configurar estructuras generativas para la enseñanza de materias temáticas. Como la narrativa otorga sentido al mundo y a la experiencia, participar de una cultura significa compartir sus formas de narrar y de conocer sus relatos para poder construir otros.

Los usos de la narrativa—ya sean ficcionales o no—constituyen un proceso epistemológico que otorga sentido al mundo, al tiempo que modela ontológicamente a las experiencias (Bruner, 2003). El sentido de éstas proviene

de los géneros narrativos, cuyo instrumento fundamental es el lenguaje. Las expresiones derivadas del universo narrativo aluden continuamente a hechos, entidades y personas que preexisten a tales menciones. Por ejemplo, la vida corriente habla de 'figuras heroicas' que poseen 'valor' o considera a ciertas personas 'reales' bajo la lupa de las características de personajes en diversas narrativas. Así, la narrativa conforma elementos de la realidad e incluso les proporciona el derecho de existir. Igualmente, los modos de contar las vidas tienen consecuencias tangibles en las existencias de sus protagonistas. Estas cuestiones asoman en los relatos considerados incorrectos o distorsionadores de aquello percibido como otro estado de la realidad. Ante ello, surge la influencia de los relatos en la percepción del mundo pues, si éstos modelan la experiencia del universo, las formas de contar una vida organizan la forma de vivirla.

De esta forma, la narrativa constituye simultáneamente un modo de pensar, una estructura organizativa de conocimiento y un vehículo mediador en los procesos educativos. Permite un corrimiento más allá de los contenidos puramente temáticos de la educación formal hacia un currículo experiencial, visto como trayectoria y no como repositorio, en armonía con el modo narrativo de conoser. De esta forma, la narrativa desempeña papeles importantes en el currículo y en la expresión de las vivencias estudiantiles, reiterando la visión del tiempo humano como narrativo y la reinterpretación integradora de las tres mímesis. Sin embargo, el tiempo para Bruner (1990) es más lineal, ordenado y secuencial, mientras que para Ricoeur (2004) es una forma de otorgar existencia a lo discordante, a pesar del entramado temporal.

La naturaleza relatada de las vivencias en la educación

La indagación narrativa (*narrative inquiry*, a diferencia de *narrative research* o investigación narrativa) consi-

dera que somos narradores y narradoras que vivimos existencias relatadas en coautoría y coprotagonismo (Connelly & Clandinin, 1990). De esta manera, la indagación narrativa explora formas de vivenciar al mundo que comprenden tres dimensiones. La primera remite a la narrativa como fenómeno relatado, y aquí radica su cualidad ontológica. La segunda concibe a la indagación narrativa como una metodología de corte cualitativo para abordar a los fenómenos contados. Aquí descansa su condición epistemológica. La tercera comprende el empleo de textos de campo narrativos que han sido recogidos para investigar el fenómeno, refiriendo a la materialidad de los relatos y a sus modos de conocerlos, no sólo a técnicas de recolección. Aquí yace su carácter relacional.

La indagación narrativa hunde sus raíces en la obra de Dewey (1998/1938) con su énfasis en la continuidad interactiva de la experiencia que *es* simultáneamente realidad (qué) y método (cómo). Asimismo, reconoce en sus orígenes conceptualizaciones sobre los modos narrativos de cono*ser*; sobre las dimensiones (re)(con)figuradoras del tiempo; y sobre la narrativa, que habilita el pensamiento sobre la existencia.

La *indagación* se acentúa marcadamente en la indagación *narrativa*. En primer lugar, "escribir o contar narrativas personales de experiencia en sí, y de por sí, pone en marcha un modo particular de indagación" (Conle, 2000, p. 190). En esta búsqueda, exploración, y profundización en las vidas y experiencias fundada en sus relatos coconstruidos, la indagación manifiesta su compromiso ontológico hacia una praxis y una ética relacionales con vínculos profundos entre las personas indagadoras y las participantes (Caine, Estefan, & Clandinin, 2013). La indagación narrativa desafía las políticas epistemológicas tradicionales porque otorga voz a conocimientos callados y a existencias silenciadas (O'Grady, Clandinin, & O'Toole, 2018).

La naturaleza de la indagación narrativa radica en

su comprensión de la articulación de la experiencia manifestada en las existencias relatadas que viven las personas. Una vez más, la experiencia es una categoría ontológica fundamental en términos de la 'realidad' más próxima constituida en la inmediatez de la narrativa (Clandinin & Rosiek, 2007). En consecuencia, la indagación narrativa abarca tres dimensiones que comprenden sus temporalidades, que involucran la continuidad pasado-presente-futuro; sus socialidades, que implican la confluencia de los aspectos sociales del entorno y los personales de la vida interior; y sus localidades, es decir su carácter situado (Clandinin, 2013). Se rescatan, de esta forma, entramados y urdimbres enlazados narrativamente y configurados temporal, social y localmente en su coherencia más que en su cronología lineal.

Estas tres dimensiones apuntalan a la indagación narrativa sobre la formación docente como un proceso que acontece durante toda vida; una 'línea' o una historia de vida; una relación educativa fundada entre y por personas; y un continuo que abarca a los tres supuestos precedentes. Según esta concepción, la indagación narrativa provee metáforas centrales que 'iluminan' a la docencia y a su formación en los siguientes términos: las existencias como relatos (auto)biográficos vividos y narrados; la educación vista como crecimiento e indagación conjuntos; el significado de la existencia adquirido a través de los relatos mediante los cuales las personas viven; la comprensión de los propios relatos como la única forma de entender aquellos de estudiantes y colegas; la formación docente como un proceso continuo de aprender a contar y a volver a contar relatos docentes y estudiantiles; y la formación del profesorado como conversación sostenida para responder a estas historias (Connelly & Clandinin, 1994).

Estas metáforas conciben a la narrativa como un proceso clave para concebir la formación docente. Sin embargo, la educación puede constituir una prisión dañina, si

no nos liberamos de las ataduras naturalizadas durante el noviciado de la observación (Lortie, 1975); si no rompemos con los perjuicios de los mitos institucionales; y si imaginamos a nuestra biografía como carente de posibilidades. Por el contrario, vivir, contar—y sobre todo volver a contar y así volver a vivir—resultan un cultivo vivencial y transformador de carácter individual y social que permite liberarse de las trabazones de esas cárceles (auto)impuestas (Huber, Caine, Huber & Steeves, 2014). De esta manera, ampliamos nuestros horizontes interpretativos cuando al 'despertar' volvemos a vivir transformativamente esos relatos.

Varias indagaciones narrativas en la formación inicial como fenómeno narrado exploran relatos de sus protagonistas (Murphy, Huber & Clandinin, 2012; Phillion, He & Connelly, 2005), al punto de instaurar una "pedagogía de narrar la vida" (Elbaz-Luwisch 2002, p. 408) que recupera, escucha y resignifica públicamente relatos privados en talleres o cursos que legitiman las narraciones personales docentes. De esta manera, el potencial de la indagación narrativa reside en su creación de recursos experienciales para aprender acerca de, (re)conectar con y comprender a la formación del profesorado.

En este sentido, la indagación narrativa ha devenido también naturalmente una pedagogía narrativa, con su práctica constante en torno a "prestar atención a y actuar según la experiencia al coinquirir, con las personas que interactúan en y con las aulas o en otros contextos, acerca de vivir, contar, volver a contar y volver a vivir relatos de experiencia" (Huber, Caine, Huber, & Steeves, 2014, p. 36). Quién deviene cada docente se halla indeleblemente conectado con su vida y con los procesos, estrategias y estilos de instrucción que utiliza. En ese sentido, sus relatos, sus prácticas y su existencia se hallan inextricablemente vinculados, ya que la narrativa es la cualidad estructurada de la experiencia. La educación no se separa de la vida y de la experiencia integral. La pedagogía narrativa recapacita

con los relatos propios en términos de procesos de enseñanza y de aprendizaje, en lugar de especular sobre relatos ajenos como producto (Morris, 2001).

Por su parte, hacia fines del decenio de 1990, la investigación sobre la formación inicial del profesorado de inglés de esa década, recomendó las indagaciones narrativas en la formación y el desarrollo, estimando que muchos de los avances en estos campos dependían de tal realización (Golombek, 1998). Sobre esta base, las áreas de la enseñanza y del aprendizaje del inglés han emprendido indagaciones narrativas en ámbitos lejanos al nuestro, en distintos niveles educativos y con diferentes hablantes del idioma, por lo general docentes en ejercicio—con o sin título o aún en formación (Barkhuizen & Wette, 2008). La indagación narrativa reposiciona a las experiencias y las emociones, introduciendo prácticas docentes inclusivas y sensibles en la educación intercultural (Smolcic, 2011). Otra fortaleza es su revalorización de individualidades y contextos locales y glocales respecto de sus contrapartidas globales o dominantes (Canagarajah, 2005).

El campo de la investigación sobre la enseñanza del inglés ha aportado conceptualmente a la investigación y a la indagación narrativa, asumiendo a la primera como "un término general para designar un mosaico de esfuerzos investigativos, con diversas cavilaciones teóricas, [diversos] métodos, [diversas] bases empíricas, y/o [diversa] importancia, todos ellos girando alrededor de un interés en la narrativa" (Smith, B., 2007, p. 392). Surge un término que convierte al sustantivo 'conocimiento' narrativo en un participio presente, con las posibles traducciones de 'conocimientando', 'conocimientación' o 'conocimientar' (*narrative knowledging*). Esta categoría "es la creación de significado, el aprendizaje o la construcción del conocimiento que tiene lugar durante las actividades de la investigación narrativa de (co)construir narrativas, analizar narrativas, informar sobre los hallazgos y leer/mirar/escuchar infor-

mes de investigación" (Barkhuizen, 2011, p. 5).

Este concepto se inspiró en la palabra 'lenguaje' utilizada también como participio presente: 'lenguajeando', 'lenguajear', 'lenguajeo' (*languaging*) para la enseñanza y aprendizaje, en ese caso, de segundas lenguas en el marco de la teoría biológica y sociocultural de la mente de Vygotsky (1986). De esta manera, "*languaging*... refiere al proceso de creación de significado y formación del conocimiento y de la experiencia a través del lenguaje. Es parte de lo que constituye el aprendizaje" (Swain, 2006, p. 98). El concepto refleja la centralidad del proceso de la generación activa y creativa del lenguaje en el aprendizaje de segundas lenguas y lenguas otras. Justamente, da cuenta del rol mediador del lenguaje en la cognición, ya que no reproduce el pensamiento, sino que lo transforma en esa articulación, visibilizándolo para otras personas, quienes contribuyen con su propio *languaging*.

En la enseñanza y el aprendizaje del inglés, así como la formación de su profesorado, se ha propuesto a la narrativa como epistemología y metodología de la investigación e integrante de una pedagogía narrativa democratizadora (Nelson, 2011). En otro orden, se funda la *indagación narrativa docente*—de, por y para los y las docentes—como parte de su desarrollo continuo. Éste se define como un trayecto incesante, complejo, situado e individual, sostenido mediante programas de formación y desarrollo comprometidos con la indagación narrativa para enriquecer a sus campos y a sus participantes (Johnson & Golombek, 2011).

La indagación narrativa docente constituye, entonces, una búsqueda propia de los y las docentes. Sus relatos establecen su desarrollo, pues se trata de "un medio a través del cual cada docente actualiza sus modos de conocer y crecer que nutren y sustentan su desarrollo a lo largo de su carrera". Nuevamente, constituye una "exploración sistemática llevada a cabo por docentes y para docentes a través de sus propios relatos y lenguaje" (Johnson & Go-

lombek, 2002, p. 6). Realizada en forma personal, la indagación narrativa docente cuenta relatos de desarrollo en sus propios contextos. Es un proceso que se aleja, describe, reflexiona, dialoga y analiza de manera articulada para reinterpretar el conocimiento y actuar previsivamente, transformándose cada docente junto a sus prácticas.

Esta indagación narrativa docente resulta, entonces, una exploración sistemática efectuada por docentes, por y para sí, con sus relatos y lenguajes. Se inscribe en una visión sociocultural del aprendizaje docente basada sobre todo en la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) y "funciona como una herramienta culturalmente desarrollada que media el desarrollo" (Golombek & Johnson, 2004, p. 310). Sus relatos escritos por docentes "no son un dispositivo utilizado para relatar la experiencia individual sino una herramienta semiótica que facilita el desarrollo y puede documentar cómo... participan en y construyen la realidad social" (p. 324). Sin embargo, la indagación narrativa docente necesita de la mediación formadora profesoral para no reforzar narrativas provenientes sólo del sentido común (Golombek & Johnson, 2017).

Estas conceptualizaciones nos acercan a las experiencias y vidas en la educación en su carácter temporal continuo, sus interacciones sociales y sus localidades territoriales. Las existencias requieren atención ontológica, epistemológica y ética, situada en sus tiempos, sus medios y sus espacios, no sólo por aquello que cuentan sino por cómo y por qué lo relatan, lo vuelven a relatar y a revivir. En este contexto, los y las docentes existen como seres que (re)viven y (re)narran sus historias de enseñar.

Recapitulaciones y resignificaciones

Las teorizaciones sobre la ontología y la epistemología de la narrativa en sus dimensiones experienciales, vivenciales, educativas, construidas y temporales se hilva-

nan en una trama circular que comprende al vivir y a la experiencia, al s(ab)er y a la existencia, a la mente y al cuerpo. Dicha circularidad alude a interrelaciones ligadas en su complejidad, evitando simplificaciones y separaciones, lo cual permite urdir "un tejido... de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados" donde se "plantea la paradoja de lo uno y de lo múltiple" (Morin, 2005, p. 22). De tal manera, somos y estamos con los relatos en el tiempo, llevando vidas cuyas experiencias—la 'materia prima de la narrativa'—se expresan mediante historias que permiten s(ab)er, estar, devenir y conoser.

El pragmatismo, con su énfasis en la continuidad de la experiencia, se teje con el tiempo interpretado fenomenológicamente, y narrado con la guía de la psicología cultural. La experiencia de la vida en el tiempo, junto con la posibilidad de s(ab)er, existe y deviene narrativamente. Por eso, nuestro 'hilado' incorpora la dimensión ontológica de la indagación narrativa mientras que la posibilidad de ser y devenir que brinda la ubicuidad de la narrativa también remite a su dimensión epistemológica, a las posibilidades de conoser que ésta genera.

Estas obras autorales no sólo encuadran a la indagación narrativa en sus perspectivas teóricas, sino que también las ubican en el campo de la indagación sobre la formación docente y del profesorado de inglés en particular. Finalmente, resultan apropiadas para seguidamente desarrollar (futuras) identidades docentes narradas.

CAPÍTULO II:
LA IDENTIDAD DOCENTE: COCONSTRUCCIÓN DE SERES Y DEVENIRES

Seres, devenires y s(ab)eres

La categoría principal de nuestra indagación es la identidad docente, estrechamente vinculada con las tensiones entre la práctica y la teoría del conocimiento docente. Esto se debe a que el haser, el conoser y el s(ab)er se entrelazan con el acaeser identitario. La literatura refleja la complejidad, y la dificultad, de agrupar conceptos unívocamente en torno al campo de conocimiento sobre, y para, la formación del profesorado:

> Creencias previas que no se modifican; conocimientos que deben aprenderse previamente a su puesta en práctica, conocimientos que se desarrollan durante la práctica; aprendizaje en el instituto de formación, aprendizaje en el lugar de trabajo y durante el trabajo; conocimientos declarativos y conocimientos tácitos; cogniciones situadas, conocimientos generalizables, conocimientos sistematizados; conocimientos prescriptivos y normativos, conocimientos autocreados y autoorganizados. De esta gran variedad de opciones tan

> diversas, ¿puede surgir un programa de formación fundamentado, justificado y validado? (Camilloni, 2011, p. 22)

Estas reflexiones también señalan que la identidad del profesorado de inglés se relaciona con su conocimiento para la enseñanza del idioma. A lo largo del tiempo, la base de conocimientos lingüísticos ha predominado en la formación docente, la enseñanza y el aprendizaje del idioma (Bernhardt & Hammadou, 1987). Dichos conocimientos otorgan a la profesión, y a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de esta lengua, lo que hasta hoy se consideraría su carácter 'único', pues el contenido a enseñar es también su medio de enseñanza (Banfi, 2013). Sobre esta base ha operado, en algunos contextos, el giro sociocultural que experimentó el campo de la enseñanza y el aprendizaje del inglés a fines del último siglo (Firth & Wagner, 1997), reconcibiendo a las personas hablantes del inglés como segunda lengua o lengua franca en términos de usuarias en lugar de aprendices perennes. Igualmente, existe un desarrollo geopolítico que han comenzado a sentir la formación docente y la enseñanza del idioma, devenido éste una justamente una *lengua franca* (Porto & Byram, 2015), cuya glo*c*alización ha engendrado una etapa posmétodo (Kumaravadivelu, 2006) o posdisciplinar (Larsen-Freeman & Freeman, 2008).

Nuestra definición de la identidad retoma las experticias disciplinares del pragmatismo, la fenomenología hermenéutica, la psicología cultural y la indagación narrativa para explorar sus aportes en torno a la *(futura) identidad docente relatada*. Asimismo, este punto atiende a la categoría de la agencia, que se destaca en las definiciones de la identidad narrativa. Seguidamente, la identidad narrativa se reconceptualiza incorporando aportes de la psicología de la personalidad (McAdams & Pals, 2006), cuyas investigaciones proveyeron instrumentos para operativizar a esta categoría en el diseño metodológico de nuestra inda-

gación (McAdams, 2008). Dichos estudios son pertinentes para indagar las identidades estudiantiles universitarias (McAdams & Guo, 2014), sobre todo en cuanto a las edades de quienes participaron en esta indagación. La mayoría de nuestro grupo de estudiantes del Profesorado de Inglés local han atravesado su 'primera cronología'—su escolarización previa a la Universidad—y transitan su 'segunda cronología' en la formación del Profesorado—anterior a la 'tercera cronología' de las residencias docentes. Esta segunda cronología, en términos etarios, coincide en gran parte con aquella etapa que la psicología de la personalidad denomina la adultez emergente, un período crucial en la formulación de la identidad narrativa. En este sentido,

> la adultez emergente se ha tornado un período distintivo de las trayectorias de vida para la juventud [entre dieciocho y veinticinco/veintinueve años]. Es un período caracterizado por el cambio y la exploración para la mayoría mientras examinan las posibilidades vitales que se les presentan y arriban gradualmente a elecciones más duraderas en el amor, el trabajo y sus cosmovisiones. (Arnett, 2000, p. 479)

Tanto la segunda cronología de la formación como la adultez emergente que transita la mayoría estudiantil se han tornado centro de interés frente a la preocupación tradicional de las investigaciones sólo por el primero y el último año de esta formación (Milsom, Stewart, Yorke & Zaitseva, 2015). De esta manera, las contribuciones exploradas permiten formular una definición propia de la *identidad docente narrativa*, anclada en el devenir existencial de cada participante.

La naturaleza del conocimiento docente: entre la práctica y la teoría

Epistemologías de las prácticas

La formación docente pareciera muchas veces

oscilar pendularmente entre orientaciones excluyentes hacia la práctica o hacia la teoría. En la tracción hacia la primera, la epistemología de la práctica reflexiva rechaza vestigios de la racionalidad técnica aún existentes (Schön, 1998). Ésta recupera las conceptualizaciones del pragmatismo sobre los aspectos artísticos de los saberes prácticos y sobre la práctica como proceso de indagación más que de investigación (Dewey, 1934, 1939/1938). Esta epistemología de la práctica reflexiva también abreva de teorías constructivistas y valora al conocimiento tácito tanto como al explícito y al teórico, estimando que el conocimiento en la acción revela pensamientos inteligentes que cancelan al dualismo cuerpo-mente. Se ha construido mediante la exploración del conocimiento en los campos de la arquitectura, el urbanismo, la ingeniería, las empresas, la psicología y el psicoanálisis, la docencia, la interpretación musical y la práctica interpersonal competente (Schön, 1992).

En estos sentidos, el "conocimiento en acción" alude "a los tipos de conocimientos que revelamos en nuestras acciones inteligentes ya sean observables desde el exterior…o se trate de operaciones privadas" aunque "paradójicamente somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente" (Schön, 1992, p. 33). En paralelo, existe la "reflexión en la acción" que se realiza durante en el presente, sin detenerse a pensar, al reorganizar y corregir lo que se está haciendo durante la propia acción (1992, p. 37). En sus relaciones personales, "los seres humanos *diseñan* su comportamiento y sostienen teorías para hacerlo". Estas teorías de la acción "contienen valores, estrategias y supuestos subyacentes que dan cuenta de los patrones individuales de comportamiento interpersonal" (p. 225, énfasis del autor). También se incluye brevemente a la reflexión sobre la descripción de la acción. De esta manera, el ejercicio de la práctica manifiesta la capacidad de reflexionar con, y acerca de, ella a solas y en conjunto. Despliega un arte, un saber

inteligente—en términos de saber *cómo*—, que habilita a tomar decisiones contextualizadas y fundamentadas en teorías y experiencias propias anteriores frente a los problemas concretos y complejos de la práctica. En resumen, la práctica reflexiva "recurre al conocimiento extraordinario en asuntos de gran importancia humana" (Schön, 1992, p. 41).

El conocimiento y la reflexión en la acción docente se enriquecen con la reflexión fuera de la acción (pero acerca de ella), a la vez retrospectiva—después de la acción—y prospectiva—en el futuro, como experiencia para otras acciones (Perrenoud, 2004). La reflexión no es ocasional y espontánea, sino una práctica que se (auto)construye, permitiendo conocer y fundar los propios métodos autónoma y creativamente. La reflexión no termina en la formación inicial docente, sino que continúa en el desarrollo continuo, pues nadie se 'convierte' súbitamente a la reflexión de una vez y para siempre. En síntesis, la práctica docente es capaz de ejecutar y de crear simultáneamente.

Las críticas hacia Schön han argumentado que su epistemología de la práctica es asocial, apolítica, acrítica y ateórica. Otro problema surgió cuando sus ideas se fueron simplificando y pasaron a tomar el color de la racionalidad técnica en un mero detenerse a pensar rutinario y mecánico, sin considerar el lenguaje, los significados y la narrativa. Para abordar la reflexión, la práctica reflexiva debe tornarse crítica (Thompson & Pascal, 2012).

En el campo de la formación docente, estas limitaciones se superan mediante cuatro dimensiones de las prácticas: ética, epistemológica, técnica y social. La ética refiere a la actitud, responsabilidad, respeto y esfuerzo profesoral frente a los y las estudiantes y a su aprendizaje. La epistemológica alude no sólo al dominio del contenido sino a las bases que sustentan ese conocimiento. La dimensión técnica suele ser tecnocrática, pues no aborda a "la enseñanza como problemática práctica" (Sanjurjo,

2011, p. 78). La dimensión social alude a su compromiso trasformador y crítico. Lo importante es dilucidar las prácticas desde un enfoque práctico propiamente dicho, o hermenéutico-reflexivo, con el fin de entender los significados que las acciones poseen para quienes las realizan y de reflexionar sobre estos significados construidos. Una concepción crítica, a su vez, subraya el contexto sociocultural y los poderes en juego durante la práctica. El propio accionar sobre la práctica requiere construirla como problemática que, una vez actuada y resuelta, invita a la reflexión y genera conocimiento antes/durante/tras la acción situada. Si adicionalmente se mira desde la complejidad, "el desafío de la formación consiste, entonces, en la posibilidad de superar saberes fragmentados y simplificadores y aportar al desarrollo del pensamiento complejo que posibilite la articulación de los aportes teóricos en función de la complejidad de las prácticas" (Sanjurjo, 2009, p. 28).

La práctica es experiencia vivida, ubicada entre las relaciones sociales y sus interpretaciones; entre un ensayo y una puesta en escena. No constituye inevitablemente un hecho real de la acción, sino a veces una anticipación de ésta. Inversamente, la práctica no es sólo lo que sucedió sino también lo que no ocurrió. Con sus dudas e inestabilidad, la práctica interpela nuestra vulnerabilidad porque no es individual sino relacional, y por lo tanto inestable, susceptible de interpretarse y resignificarse.

La práctica tampoco hace a la perfección. No es simplemente algo que realizamos: es algo que nos crea, que hace a quiénes devenimos. Entonces, aprender a enseñar es contar el relato de lo que esa experiencia nos hace. En este sentido, se trata de "una búsqueda de significado y una esperanza de que la experiencia docente transforme al significado en discernimiento". Por lo tanto, "aprender a enseñar es un problema de significación y una actividad interpretativa" (Britzman, 2003, p. 19). Implica aprender a

(no) devenir porque nadie nos 'da' la experiencia o el significado. En esta búsqueda, creamos relatos propios y ajenos: hay infinitos relatos de aprender a enseñar.

En la formación del profesorado de inglés, la práctica reflexiva generalmente se ha tomado como un 'arreglo *post mortem*'. Ejerce un pensamiento intuitivo retrospectivo para mejorar lo técnico de la práctica con vistas a la acción futura, en base la superación de 'errores' pasados. No suele enfocarse en lo interno de la persona docente ni en lo externo de su marco social, cultural o político. Un marco de reflexión más crítico sobre la práctica, no sólo luego de ésta, incluye diferentes niveles: filosofía de vida personal; normas o principios rectores tales como suposiciones, creencias y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje; teorías que se 'ponen en práctica'; práctica en sí o la reflexión en la acción y sobre la acción; y aspectos de las vidas docentes más allá de la práctica (Farrell & Kennedy, 2019).

Así, la docencia como práctica no es ni técnica, ni operativa, ni practicante (término que aún subsiste para residencias docentes en la formación) imitadora, incomprensiva, acrítica. Requiere implicancias en "las acciones" realizadas, las cuales "son producto" del "pensamiento", de "conocimientos", de "creencias" (Sanjurjo, 2012, p. 23). La docencia es práctica en su sentido experiencial activo-reflexivo (Dewey 1998/1938; Schön, 1998) y vivido (Britzman, 2003); complejo (Morin, 2005) y hermenéutico-reflexivo y crítico (Sanjurjo, 2012). Se trata igualmente de una tarea intelectual, comprometida con la igualdad y el desarrollo personal y social, que (re)/(co)construye conocimiento (Sanjurjo, 2009). Finalmente, el trabajo docente constituye también el oficio de enseñar (Litwin, 2008), creador y operador de soluciones.

Por su parte, el desarrollo docente continuo incluye acciones responsables y sostenidas para renovarse y modificar prácticas, enriqueciéndose y transformándose durante este transcurso. Se trata de un "proceso median-

te el cual un[a] docente puede clarificar sus valores, desarrollar una mejor visión de una práctica optimizada y luego actuar estratégicamente para poner en movimiento un proceso para atraer a sus colegas hacia actividades de autoevaluación e innovación" (Frost, D., 2012, p. 211). De esta manera, se avanza al tomar iniciativas dentro de culturas compartidas y responsables. Otras problematizaciones sobre este desarrollo lo ubican dentro de una "amalgama" (Czerniawski, 2013, p. 383) donde se hallan la biografía docente, la identidad y los valores recuperados de sus comunidades de práctica. Estas últimas son "grupos de personas... unidas por una experticia compartida y una pasión por una empresa en común", cuyos miembros "comparten sus experiencias y conocimientos de maneras libres, fluidas y creativas que promueven nuevos enfoques" para solucionar problemas y generar conocimientos (Wenger & Snyder, 2000, pp. 139-140). Por tanto, el desarrollo docente continuo ha devenido un concepto amplio que abarca un "esfuerzo intelectual y emocional inmensamente complejo" (Day, C. & Sachs, 2009, p. 43).

La naturaleza del conocimiento docente

Existen proverbialmente tres categorías de conocimientos docentes sobre contenidos—disciplinares, pedagógicos y curriculares, organizados a su vez en tres formas de conocimiento docente (proposicional, de casos y estratégico). Las dos primeras formas se subdividen de acuerdo con la fuente de su conocimiento sobre la enseñanza. Para la forma proposicional (de carácter general, deductivo, contextual o experiencial) los orígenes del conocimiento son empíricos o filosóficos, prácticos experienciales o razonamientos éticos o morales. Para la forma de conocimiento basada en casos (de carácter particular, analógico, cualitativo y teórico) se encuentran los prototipos—basados en la teoría—; los precedentes—

basados en los principios— y las parábolas—capturadas generalmente en relatos, y asentadas en normas y valores. Finalmente, la forma de conocimiento estratégico (de carácter dialéctico) se fundamenta en la sabiduría, la trascendencia, el juicio, el auto conocimiento y la metacognición (Shulman, 1986).

Esta tríada original se amplió a un septagrama, agregando a los conocimientos sobre contenidos disciplinares, pedagógicos y curriculares aquellos sobre contenidos pedagógicos generales además de los específicos acerca de la disciplina; conocimiento sobre el cuerpo estudiantil y sus características; conocimiento sobre los contextos educativos; y sobre los fines, propósitos y valores educativos, así como sobre sus bases filosóficas e históricas (Shulman, 1987). Se ha avanzado relacionando al conocimiento disciplinar y al pedagógico con las vidas y experiencias previas docentes (Bransford, Derry, Berliner, & Hammerness, con Beckett, 2007). También se han incluido contenidos pedagógicos tecnológicos integradores de las Tics como mediadores entre el conocimiento de los contenidos y el pedagógico (Mishra & Koehler, 2006).

La complejidad de la enseñanza ha sido contrastada con la multiplicidad de tareas necesarias para operar un avión. La ingeniería aeronáutica diseña un avión mientras que otras profesiones y oficios lo prueban, lo pilotean, lo reparan y lo mantienen. La formación docente prepara gente que no sólo diseña el avión, sino que lo pilotea, sirve los tragos, hace aterrizar a la aeronave y evalúa qué tan bien voló. Cuando un profesor o una profesora cierra la puerta de la clase, está volando en solitario, con instancias de sorpresas y descubrimientos de variados tenores, tanto para sí como para sus estudiantes (Shulman, 2000). Otra comparación, entre la docencia y las actividades de dirección de orquesta, implica la capacidad de leer e interpretar simultáneamente cada una de las partes del conjunto—y contradiciendo a Jackson (1996/1968) —,

exhibiendo idoneidad para tocar muy bien (no de oído) varios instrumentos, comprendiendo las potencialidades de las personas dirigidas. La dirección sincroniza y articula los instrumentos de la orquesta, comunicándose armoniosamente con sus miembros mientras que la docencia 'dirige' sus clases hacia nuevos conocimientos y destrezas (Darling-Hammond, Bransford & LePage, 2007).

La formación docente se ha interesado por la educación de otras profesiones como la abogacía (formadas en la jurisprudencia en variados contextos), la medicina y el diseño (arquitectura, ingeniería) con el fin de desglosar lecciones para la educación del profesorado. Ésta debería involucrar un aprendizaje cognitivo para pensar críticamente, un aprendizaje práctico para desempeñarse flexiblemente y un aprendizaje moral para pensar y actuar ética e integralmente. Tal formación se realiza mediante pedagogías distintivas que portan la rúbrica, el sello o la firma, de cada profesión (Shulman, 2005). Implican un currículo que prepara exhaustiva y directamente para el desempeño y la socialización dentro de esa profesión. A su vez, las pedagogías de rúbrica definen al conocimiento de cada profesión: su legitimidad, circulación, análisis y aplicación, delimitando las experticias de su campo, sus centros de autoridad y sus jerarquías. Poseen una estructura superficial que incluye acciones de enseñanza y de aprendizaje, una estructura profunda de supuestos acerca de las mejores maneras de enseñar conocimientos prácticos y una estructura implícita de dimensiones morales.

Existen otros estudios que bucearon en el campo de la investigación sobre el conocimiento docente, inicialmente designado como pensamiento profesoral, que cobraron auge tras la publicación de la obra de Jackson *La vida en las aulas* (1996/1968). Allí se reconoció la importancia y complejidad del pensamiento docente y se le otorgó a sus protagonistas, casi por primera vez, un lugar y una voz para expresarlo. Se destacaron asimismo los aspectos regulativos, tales como

esquemas, planes o rutinas, que constituyen su saber qué y su saber cómo. El pensamiento docente evolucionó hacia la cognición profesoral, examinando procesos de pensamiento mediante conversaciones sobre acciones observables. Se distinguieron tres categorías de este pensamiento: planificación antes y después de la clase; pensamientos y decisiones interactivos durante la clase y teorías y creencias como acervo de conocimientos que afectan a los dos primeros. Aunque el pensamiento seguía considerándose explícito, razonable e inferible a partir de las acciones docentes, se resignificó su carácter implícito, no razonado y articulado en creencias (Clark & Peterson, 1997).

Otras formas de conocimiento docente hacen, por ejemplo, al ejercicio de la justicia curricular (Connell, 1992), abordando problemáticas distributivas sobre quiénes acceden a la educación, con cuántas oportunidades lo hacen y cuáles contenidos aprenden. También destacan la relación entre el contenido y su valor, producción, diseminación, enseñanza o (des)legitimización. La justicia curricular se basa en "la manera en que los efectos sociales se hallan enquistados en la práctica del currículo" (p. 138). Hacer justicia a las vidas y experiencias estudiantiles significa empoderarlas e incluirlas al fundar conocimiento desde ellas, suprimiendo matrices reproductivas de la formación. Dicha justicia curricular exige conocimientos fundantes de didácticas equitativas y desafía al paradigma del conocimiento (Shulman, 1986). Este reto integra tres áreas: conocimiento de la justicia social, conocimiento pedagógico de la justicia social y conocimiento del contenido de la justicia social. El primero abarca la "comprensión de sistemas de opresión, privilegio y dominación" discursivos, teóricos, prácticos e históricos, donde la narrativa experiencial desempeña papeles importantísimos (Dyches & Boyd, 2017, p. 480). El segundo explicita, "mediante enfoques orientados hacia la equidad, formas de lograr las metas de aprendizaje de estudiantes" (p. 483) utilizando pedagogías culturalmente accesibles,

críticas y promotoras de la agencia. El tercero es un conocimiento crítico del contenido que transparenta conflictos disciplinares y actos de violencia simbólica (Bourdieu & Passeron, 1995).

El currículo culturalmente sensible y receptivo (Gay, 2002) se vincula con la justicia curricular. Abarca conocimientos sobre: la diversidad cultural en general y la diversidad cultural en el contenido curricular; atención, cuidado y construcción de comunidades de aprendizaje; comunicación en y con la diversidad; y sensibilidad ante la diversidad en la enseñanza. Una didáctica culturalmente sensible utiliza las perspectivas y experiencias estudiantiles como vehículo, situando al conocimiento académico dentro de ellas. De esta manera, se alumbran "nuevas formas de comprensión de los procesos implicados" en la formación docente, resistiendo "saberes" canónicos y sus "pretensiones de verdad científica" (Suárez & Dávila, 2018, p. 358).

Las investigaciones didácticas y curriculares en nuestro país ofrecen una articulación entre las prácticas y el conocimiento docente, recapitulando acerca del hecho de que se trata tanto de un saber cómo de las prácticas de ese saber, cuyo accionar

> se expresa en una práctica profesional específica que pone en funcionamiento los medios adecuados para la transmisión educativa conforme a distintas finalidades e intenciones... los profesores tienen un saber y pueden disponer de conocimientos y métodos de trabajo para el logro de los fines. (Davini, 2008, p. 54)

Al respecto, la formación y el desarrollo docentes tienen el deber de "restituir... un saber profesional sólido y actualizado, que tiene que ver con su propia identidad y especificidad" (Edelstein, 2003, p. 87) más allá de los campos disciplinares y pedagógicos, de la relación teoría práctica y hasta de la reflexión crítica. La identidad y la especificidad se relacionan fuertemente con cada contex-

to político y social que demanda posturas éticas y emancipadoras (Vélez, 2018).

Vínculos entre la buena enseñanza, los saberes docentes y la formación del profesorado

La racionalidad técnica de la formación del profesorado ha cedido el paso a docentes que ponen en juego sus personalidades, sus creencias y sus aprendizajes a partir de sus experiencias. En este contexto, las visiones que cada docente en ciernes mantiene sobre la buena enseñanza le atañen personalmente (Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi, & Maaranen, 2014). Desentrañar los lazos entre la buena enseñanza, los saberes docentes y la formación del profesorado requiere de los aportes de la filosofía de la educación acerca de, precisamente, la naturaleza de la buena enseñanza, puesto que

> Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda. (Fenstermacher, 1989, p.158)

Estas teorizaciones avanzaron hacia disquisiciones sobre la enseñanza de calidad (Fenstermacher & Richardson, 2005). En la relación docente-estudiante, la buena enseñanza implica que esta última persona aprenda el contenido enseñado por la primera a un nivel apropiado. El concepto de enseñanza posee dos alcances. El primero es la significación de 'tarea' al intentar que el grupo estudiantil aprenda. Éste es su rasgo 'bueno', pues adhiere a principios de instrucción defendibles y racionalmente sólidos si el contenido acuerda con pautas disciplinares de adecua-

ción e integridad. Los métodos empleados son apropiados para la edad estudiantil y moralmente defendibles, utilizándose para mejorar su competencia respecto del contenido enseñado. La buena enseñanza es sensible a quienes aprenden porque le interesa la manera en que responden a la docencia.

Los métodos de la tarea de la buena enseñanza abarcan tres categorías de práctica. Cada una de ellas indica un acto de esa buena enseñanza, con sus pautas de adecuación. En primer lugar, se hallan los actos lógicos—entre los cuales se incluye el dominio disciplinar—que involucran las actividades de definir, demostrar, explicar, corregir e interpretar. Poseen pautas de evaluación internas a la lógica de la disciplina enseñada. En segundo lugar, se encuentran los actos psicológicos—que comprenden el vínculo docente-estudiante—tales como motivar, estimular, premiar, sancionar, planificar y evaluar. Se califican en relación con quienes participan en ese lazo y con la manera en que observan al fenómeno. En tercer lugar, los actos morales se vinculan con esta conexión, aludiendo a rasgos docentes honestos exhibidos o estimulados: virtud, coraje, tolerancia, compasión, respeto, o justicia. Los juicios sobre estos actos se basan en estándares internos a cada episodio en sí. La buena enseñanza ocurre cuando cada una de las actividades de los tres actos satisface o excede sus pautas de adecuación.

El segundo alcance del vocablo enseñanza es el de 'logro'. Estamos frente a la enseñanza 'exitosa' cuando el conjunto de estudiantes ciertamente aprende los contenidos impartidos a un nivel de destreza razonable y aceptable, que requiere de cuatro componentes. El primero representa la voluntad y el esfuerzo de estudiar. El segundo necesita de un entorno familiar, comunitario y escolar sustentador de la enseñanza y del aprendizaje. El tercero requiere ocasiones para enseñar y aprender—instalaciones, tiempo y recursos. El cuarto refiere a la buena enseñanza, moral y razonable. Así, la enseñanza de calidad

comprende a la buena enseñanza, en sus tres actos, y a la enseñanza exitosa, con sus cuatro componentes (Fenstermacher & Richardson, 2005).

Problematizar el carácter de la buena enseñanza implica reexaminar a la formación del profesorado más allá del conocimiento puramente técnico, insistiendo sobre el esclarecimiento del contexto "social, político y económico" de la educación (Liston & Zeichner 1997, p. 29). Como la enseñanza se encuentra a cargo de seres situados en su clase, su género, sus orígenes y su cultura, la formación docente debe promover la reflexión socialmente crítica. Estas visiones acerca de la docencia transformadora y la conciencia crítica se han resignificado en una concepción humanista secular que reivindica una conversación dialógica e histórica entre individuos y disciplinas, comprometiendo a la mente y a los sentimientos y considerando a la experiencia tanto única y personal como universal y múltiple. Por eso, en la formación del profesorado, "deberíamos estar preguntándoles qué clase de docentes desean llegar a ser" (Whitcomb, Borko, & Liston, 2008, p. 6). Esta tradición se destaca por su pluralismo y sus posibilidades de discernimiento, con bases éticas y filosóficas amplias para realizar críticas constructivas y tomar profundas decisiones informadas. La formación así concebida inaugura un tercer espacio entre la universidad y las escuelas denominado el 'campo', entendido como espacio híbrido o intermedio que articula no sólo virtualmente a la teoría y a la práctica como lugares de indagación, sino a escenarios y protagonistas en una nueva estructura con otras fronteras (Zeichner & Liston, 2014).

En nuestro país, las *"tradiciones"* en el currículo de la formación docente implican "configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo de tiempo... *institucionalizadas, incorporadas en las prácticas y a la conciencia de los sujetos*". La *primera tradición es la "normalizadora disciplinadora"* que

remite a la formación de maestras normales signada por el positivismo, donde lo 'normal' ha sido uniforme y reglamentario en su rol educador a la vez que socializador. Su "discurso *prescriptivo*" (Davini, 1995, p. 25, siempre su énfasis) ha subsistido hasta nuestros días fijando como un producto acabado los perfiles obligatorios de quienes egresan. Esta primera tradición no sólo ordena existencias determinando el 'deber ser' sino que también establece un 'deber saber hacer' en el sentido del manejo instrumental de materiales y rutinas de aula siempre con docentes-modelos. La segunda tradición es la "*académica*" (p. 28). Continúa vigente el paradigma positivista con una carga muy fuerte en la formación disciplinar específica, sobre todo en la universidad. Esta tradición obtura lo pedagógico, reduciéndolo a lo metodológico en el sentido instrumental de manejo de materiales de instrucción y de técnicas de enseñanza. A pesar del énfasis en la formación académica disciplinar, no se trata de generar nuevos conocimientos sino de aprenderlos durante la formación para luego replicarlos en la propia enseñanza. Las enormes implicancias epistemológicas de este currículo tienen su correlato serio en lo pedagógico. La tercera tradición es la "*eficientista*" (p. 35). Sus propósitos y aspiraciones de desarrollo, actividad, productividad, cambio y novedad para el mundo 'actual' que le corresponda según el momento no dejan de ser alentadores. Empero, su base reside en la psicología conductista que no abreva siquiera del positivismo sino de una "epistemología ingenua y empirista" (p. 104). En este sentido, el énfasis del currículo vocacionalista-técnico para el mundo del trabajo, con un plan de estudios como instrumento para la formación, no resulta menos prescriptivo que el normalista en cuanto a la docencia cumplidora de la planificación.

El conocimiento docente en y para la enseñanza del inglés

Una revisión pionera de la literatura del decenio 1977-1987 plantea tres interrogantes sobre la formación docente en inglés (Bernhardt & Hammadou, 1987). El primero cuestiona qué deberían conocer docentes de lenguas otras y plantea cómo deben educarse. El segundo indaga qué deben hacer y tipifica conductas a estimular. El tercero pregunta cómo debe prepararse al profesorado e indica la observación para el 'entrenamiento' en 'modelos' de enseñanza. De esta forma, los componentes de la formación docente en inglés serían: educación general, dominio del idioma otro, enseñanza de sus culturas, conocimiento de métodos y modelos de adquisición del lenguaje, teorías del aprendizaje y capacidad de planificar objetivos. Existen tensiones entre los modelos de entrenamiento versus los de educación, el proceso versus el producto, la cognición versus los afectos, la competencia lingüística versus la eficacia docente y el paradigma 'hablante nativo' versus 'hablante no nativo'. Predomina la base de conocimientos de la lingüística y de sus áreas de investigación, tales como el análisis lingüístico, la sociolingüística, la psicolingüística y las teorías para la adquisición de segundas lenguas.

Asimismo, el carácter excepcional, único y diferente, de la enseñanza de las lenguas otras, o adicionales, remite a una tradición estimulada por la naturaleza de la materia, cuyo contenido y medio de enseñanza son idénticos (Hammadou & Bernhardt, 1987). Igualmente, quienes aprenden lenguas otras inicialmente desconocen el medio empleado para enseñar contenidos. A la par, los recursos y las posibilidades docentes para perfeccionarse en su materia no se encuentran tan fácilmente disponibles como en otras asignaturas (aunque hoy en día medien las Tics y la virtualidad). Para enriquecer el conocimiento docente de la lengua otra, o adicional, es necesario sumergirse en alguna de las culturas que la hablan naturalmente fuera del aula, porque no resulta suficiente el conocimiento lingüístico formal ajeno a los contextos 'reales' de uso del

idioma. El campo de la formación docente en lo que solía denominarse lenguas extranjeras o segundas lenguas incorporó una cuarta categoría a las tres de Shulman (1986), añadiendo los conocimientos de apoyo que brindan disciplinas del ámbito de la lingüística y de la teoría de la adquisición de segundas lenguas.

Existen tradicionalmente cuatro modelos de formación con, a su vez, dimensiones de su base y fuentes de conocimientos. El modelo de aprendices con experticia es el de entrenamiento. La base de conocimientos tiene dos dimensiones pedagógicas sobre estrategias generales de enseñanza y sobre contenidos especializados (enseñanza, evaluación, materiales, currículo, métodos) y una tercera sobre contenidos (lenguaje, literatura y cultura). La fuente de conocimientos es experiencial-adquirida. El modelo racionalista de experticia científica tiene escasas dimensiones pedagógicas, pero cuenta con la dimensión de contenidos especializados y aquella de disciplinas afines como la (socio) lingüística y la adquisición de segundas lenguas. Los conocimientos son experienciales-adquiridos. El modelo de estudios de casos sobre historias reales se apoya en la dimensión de contenidos especializados a expensas de las otras tres. La fuente de conocimiento es experiencial. El último modelo es integrador de los anteriores y reflexivo, incorporando todas las dimensiones de la base de conocimientos, cuya fuente es experiencial, y por lo tanto adquirida (Day, R.R., 1991).

Esta la base de conocimientos para la formación docente en el idioma inglés presenta una reconceptualización, que da cuenta de los procesos que implica aprender a enseñar. Su centro reside en la enseñanza, los y las docentes, sus contextos (sociales, culturales, institucionales) y la pedagogía. Se rescata, entonces, al conocimiento docente generado en actividades situadas. El esquema de formación propuesto es un ciclo que incorpora tres dominios: enseñanza y aprendizaje, docentes como aprendices, contextos

escolares y procesos de escolarización. Éstos últimos constituyen espacios y desarrollos socioculturales sincrónicos y diacrónicos en las comunidades de práctica donde ocurren las actividades de enseñar y de aprender. El conocimiento no es a priori de la materia, sino fundamentado en el contenido. Esta reconceptualización de la base de conocimientos ubicó a la educación docente en lenguas otras o adicionales, en este caso el inglés, como un campo de investigación por derecho propio, sustentando la práctica reflexiva y el desarrollo docente (Freeman & Johnson, 1998).

Este modelo no ha sido definitivo. Por ejemplo, se ha planteado un análisis de "diez dimensiones fundamentales de la experticia y práctica en la enseñanza del lenguaje" (Richards, 2010, p. 101), donde cada una posee sus consideraciones y habilidades o conocimientos requeridos. La primera dimensión es el dominio del idioma considerándolo a nivel docente 'hablante nativo-no nativo'. Las habilidades incluyen la utilización fluida, experta y auto-regulada del lenguaje apropiado para su contexto en la clase. La segunda considera cuatro tipos de conocimientos. Los de contenidos disciplinares abarcan: historia de métodos de enseñanza, adquisición de segundas lenguas, sociolingüística, fonología, sintaxis, teorías del lenguaje, análisis del discurso y lingüística aplicada crítica. Los de contenidos pedagógicos incluyen: teorías de enseñanza y aprendizaje, evaluación, reflexión, manejo de la clase, currículo, planificación, enseñanza de la infancia y otros niveles. Los pedagógicos tecnológicos requieren saber utilizar y enseñar con tecnología, así como crear materiales. El conocimiento del discurso de la profesión implica el dominio de su lenguaje apropiado. La tercera dimensión es la de habilidades de enseñanza, teniendo en cuenta procesos cognitivos complejos de toma de decisiones y desempeños, así como valores y creencias. Es necesario conocer rutinas para procedimientos inesperados y resolución de problemas, (auto)evaluación, y utilización eficaz de tiempo y recursos. La cuarta es el co-

nocimiento contextual en dos aspectos, socio-cultural-individual y físico. Necesita la comprensión de normas, dinámicas y relaciones y valores. La quinta dimensión abarca la identidad docente y sus significados personales, etarios, laborales, culturales, sociales, y de 'nativos-no nativos'. Implica procesos de instrucción, negociación y (auto)percepción de identidades. La sexta es la enseñanza centrada en cada estudiante, considerando los procesos cognitivos de la experticia docente y las narrativas personales y la creación de comunidades de aprendices. Se trata de saber facilitar el aprendizaje y crear el ambiente, las condiciones y las interacciones para el empoderamiento estudiantil. La séptima incorpora las habilidades de razonamiento pedagógico contemplando, por una parte, la cognición docente (creencias, pensamientos y procesos de pensamiento) y sus teorías personales de la enseñanza y, por otra parte, el conocimiento práctico personal. La octava dimensión atañe a la teorización a partir de la práctica atendiendo a la dialéctica de aplicación de teoría y teorización de la práctica. La novena es la membresía en una comunidad de prácticas, es decir un grupo con intereses comunes, vinculado para lograr metas compartidas mediante la participación, la exploración, el compartir, la colaboración, y la resolución de problemas. La última dimensión es la responsabilidad institucional y el desarrollo reflexivo independiente.

En la Argentina, los profesorados de inglés más antiguos y tradicionales son los de CABA, caracterizados en los siguientes términos:

> Los cursos de formación para profesores de idioma extranjero... consisten en programas de cuatro años. Los estudiantes cursan asignaturas que son enseñadas, en su mayoría, en la lengua extranjera en cuestión y que abarcan las siguientes áreas: lengua, lingüística, aspectos culturales, pedagogía general y específica, práctica y observación. Esta tradición, más que centenaria, reviste un alto grado de especificidad. (Banfi, Rettaroli & Moreno, 2015, p. 2)

El desarrollo de esta docencia en inglés precisa inicialmente su competencia como "un blanco siempre en movimiento" (Banfi, 1997, s.p.), que comienza en la formación inicial con la obtención del título y prosigue durante toda la vida en el desarrollo. La competencia implica niveles altamente reflexivos y colaborativos de adquisición de nuevas habilidades y de nuevos conocimientos. Respecto de estos últimos, no se trata sólo de conocerlos sino también de descubrirlos y eventualmente generarlos y compartirlos. Para el desarrollo docente en inglés en Argentina, se observa la necesidad de generar nuevos conocimientos y, sobre todo, la promoción de la autonomía y la independencia al hacerse cargo del propio desarrollo.

Por último, existe una arraigada línea de investigación sobre la cognición docente en el campo de la enseñanza del inglés que impacta en la base de conocimientos de la profesión. Ésta explora a la cognición—aquello que los y las docentes "saben, creen y piensan" (Borg, S., 2003, p. 81) definiéndose como "un término inclusivo que refiere a las redes de conocimientos, pensamientos y creencias complejos, orientados a la práctica, personalizados y sensibles al contexto a los cuales recurren los [y las] docentes en su trabajo" (Borg, S., 2006, p. 272). Las creencias docentes residen en sus convicciones, fundadas en sus experiencias previas de aprendizaje del idioma y proveedoras de conceptualizaciones arraigadas para la formación inicial y las prácticas. Dichas experiencias parecerían influenciar, más que otra cosa, los pensamientos y aprendizajes docentes durante su formación y desarrollo. Allí, el contexto de las prácticas, con su inmediatez y sus urgencias, obstaculiza la concreción de un pensamiento crítico o la adquisición de un conocimiento articulado con la *doxa* más profundamente arraigada.

Finalmente, la Comisión de Lenguas Extranjeras de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación, en relación con los *Lineamientos básicos sobre*

formación docente de profesores universitarios de esta última (2011), indica para los profesorados de inglés el doble abordaje de su disciplina como medio y como fin. La configuración de los cuatro campos disciplinares ya mencionados (formación disciplinar específica, formación pedagógica, formación general, y la práctica docente y las didácticas específicas) incluye diversos componentes. Éstos son lingüísticos, discursivos, sociales, históricos y culturales tanto como las situaciones de aprendizaje del profesorado y de sus estudiantes a futuro. La articulación de estos campos en torno al lenguaje como medio de conocimiento y de comunicación social actúa de formas muy complejas, que exploramos a continuación.

La complejidad del campo de la formación docente en inglés

Hace ya tiempo, un número de transformaciones geopolíticas y disciplinares han operado en los campos de la formación docente y de la enseñanza del inglés. Una de ellas resulta del largo proceso de globalización iniciado durante la era de los imperios hacia fines del siglo XIX (Hobsbawm, 1997) a partir del cual el idioma se ha transformado en una lengua franca—el idioma de contacto del que se valen las personas cuyos propios lenguajes son diferentes (Canagarajah, 2006). Concretamente, el *inglés lengua franca* refiere a estudios interaccionales sobre su uso por parte de hablantes multilingües para contactarse, desarrollando nuevas normas situadas que se comparten intersubjetivamente. Ya no se reduce al inglés a su utilización en lugares donde sólo prima este idioma, sino que se contempla una sinergia de lenguajes. Adicionalmente, los recursos semióticos empleados en la comunicación no son más exclusivamente lingüísticos. Comprenden objetos, aparatos e instrumentos escritos, gestos, redes sociales y posicionamientos corporales como recursos primarios, no auxiliares, que construyen significados por derecho propio. En esa

apertura a contextos más abiertos, virtuales y complejos donde tiene lugar la comunicación, éstos no son accesorios, estáticos y pasivos, sino que se coconstruyen en la propia interacción (Canagarajah, 2018).

En este sentido, el inglés lengua franca demanda nuevos paradigmas (Canagarajah, 2014), ya que este surgimiento posee implicancias para su enseñanza; la investigación sobre ésta; las teorías sociolingüísticas y culturales que la sustentan y las prácticas áulicas. Requiere también una formación del profesorado que desista de igualar a un idioma con los Estados-nación centrales que lo hablaban y que ahora se interpenetran personal y virtualmente, con diásporas, migraciones y múltiples contactos transnacionales. A su vez, en sitios poscoloniales asiáticos, africanos, caribeños y oceánicos, 'los idiomas ingleses'—no '*el* idioma inglés'—han glocalizado la elección de modelos pedagógicos y de pronunciación considerando a las identidades de las comunidades plurilingües, pluriétnicas y pluriculturales que los utilizan (Sharifian, 2009). En términos cuantitativos, el número de hablantes 'nativos' del idioma en los antiguos países centrales continuará disminuyendo, mientras que se encuentra ya sobrepasado por las cifras de quienes lo hablan como segunda lengua o lengua franca (Xiaoqiong & Xianxing, 2011).

Esta geopolítica del inglés lengua franca, junto con las fronteras metodológico-disciplinares de su enseñanza y la formación docente, intersecaron con su propio giro sociocultural. Su comienzo fue la publicación del ahora famoso artículo de Firth y Wagner en 1997. El trabajo abogó por primera vez a favor de una reconceptualización social, contextual, interaccional y émica en el campo de la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas para enriquecer sus bases ontológicas, epistemológicas y empíricas. También dio por tierra con la noción de personas hablantes no nativas como eternas aprendices imperfectas en lugar de usuarias estratégicas y plurilingües.

Dentro de este vuelco, aún no del todo asumido, los campos teóricos de la formación docente en inglés y de la enseñanza del idioma se han nutrido de teorías diversas, pero compatibles, sobre el aprendizaje como actividad situada en comunidades de práctica y distribuida socialmente (Johnson, 2006). De aquí surge el renovado interés sobre Vygotsky (1978), quien esclareció los vínculos internos entre el pensamiento y el habla individual de forma total y dinámica, sin olvidar que tienen lugar dentro de prácticas sociales de comunicación. Puesto que el lenguaje se considera el sistema de comunicación social más poderoso, lo que importa para su investigación es el uso real de la palabra. En este giro sociocultural reconocemos afinidades con la perspectiva psicocultural de la educación (Bruner 1997b), el paradigma interpretativo (Geertz, 1980) y la teoría social crítica (Bourdieu, 2003a, 2003b).

Esta reorientación de los campos de la enseñanza y del aprendizaje del inglés plantea varios desafíos (Johnson, 2006). El primero gira en torno a la oposición teoría versus práctica como base de conocimientos, mientras que el giro sociocultural reniega de estas polaridades. Resulta oportuno el concepto de praxis (Freire, 1970) como un continuo dialógico entre la práctica a la teoría. El segundo desafío requiere la legitimación del conocimiento docente, justificado en la praxis. El conocimiento docente es experiencial a la vez que disciplinar y pedagógico; práctico en la acción; crítico; situado y humano; responsable y virtuoso. En resumen, el conocimiento docente es tan idiosincrático que debe justificarse objetiva y subjetivamente. El tercer desafío implica retrazar los lindes físicos y visibles del desarrollo más allá de cursos, talleres y seminarios. Estos nuevos mapas incluyen no sólo a las redes sociales sino a las propias aulas, y aquellas compartidas con colegas—verdaderos sitios de desarrollo cuyas alternativas incluyen a la indagación narrativa docente. El último desafío plantea vivir, enseñar, enseñar a apren-

der, enseñar a enseñar y aprender inglés en la riqueza de sus contextos geopolíticos y plurilingüísticos glocales, donde la perspectiva sobre el lenguaje ha cambiado, desde una "homogeneidad estática" hacia una "heterogeneidad dinámica" (Larsen-Freeman, 2012, p. 26). En los espacios intermedios y dinámicos que esta diversidad genera, se tensionan metodologías y contextos sociales, históricos y culturales que utilizan el inglés como lengua franca, donde se (co)construyen, intersecan y complejizan las identidades de sus enseñantes y hablantes plurilingües.

La geopolítica del inglés lengua franca (Canagarajah & Wurr, 2011) plantea críticas a la 'autenticidad', la aceptabilidad y la adaptabilidad del tradicional enfoque comunicativo para su enseñanza como segunda lengua o lengua extranjera, que imperó desde la década de 1970 hasta que a mediados de los 1990 fue desafiado parcialmente por la enseñanza basada en tareas, para continuar oscilando entre lo comunicativo y lo gramatical. Como esta enseñanza basada en tareas no está fundada en un método, sino que se trata de un contenido curricular, se ha postulado la muerte de los métodos y la existencia de una condición posmétodo que quiebra con la visión de la profesión centrada en el aprendizaje de diferentes métodos que prometen funcionar efectivamente en clase (Kumaravadivelu, 2006). Dicha condición resulta empoderadora de la docencia, ubicándola a cargo de su pedagogía individual, basada en su sentido de plausibilidad, es decir sus intuiciones dentro de un encuadre macroestratégico donde juegan tres principios: la particularidad local de contextos lingüísticos, sociales, culturales y políticos; la practicalidad que rompe la dicotomía teoría-práctica teorizando sobre esta última y practicando lo teorizado, así como oportunidades transformadoras de reconstrucción de identidades de estudiantes y docentes.

La situación posmétodo no ha resultado exenta de críticas. Si bien la nueva autonomía docente se coloca en el

centro de la escena junto con sus estudiantes, dicho estado implicaría una nueva carga profesoral. En efecto, ¿cómo lograr la autonomía, la criticidad y el poder docentes? ¿Cómo negociar y mediar entre lenguas, culturas e identidades en las aulas? ¿Cómo construir encuadres macroestratégicos personales? (Ahmadian & Rad, 2014). Asimismo, el posmétodo resultaría tan prescriptivo y estandarizado como un método cualquiera. Si no existe ni una teoría ni una disciplina primaria donde anclar al idioma inglés y a su carácter glocal en su enseñanza, en la formación docente y en la construcción de identidades, nos hallaríamos frente a una etapa posdisciplinar. Las definiciones del conocimiento se descomponen glocalmente reconociendo que existe diversidad dentro de la unidad del campo, en lugar de pluralidades aisladas a la búsqueda de una unidad improbable (Larsen Freeman, 2012).

En América Latina, la enseñanza y al aprendizaje del inglés han comenzado a vincularse con las pedagogías descoloniales, las cuales "se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes, desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que pretenden plantar semillas, no dogmas o doctrinas, aclarar y en-redar caminos, y hacer andar horizontes... hacia lo decolonial" (Walsh, 2013, pp. 66-67). De esta manera, las pedagogías descoloniales habilitan "posibilidades de estar, ser, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo" (p. 28) en las existencias conarradas y coprotagonizadas por estudiantes y docentes.

Las pedagogías descoloniales se inscriben en los procesos de resignificación, apertura y desprendimiento del giro descolonial en su recuperación de conocimientos otros. La colonialidad posee una "*estructura triangular...: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber*" (Castro-Gómez, 2007, pp. 79-80, su énfasis). La colonialidad del poder, en la base del triángulo, exhibe dos dimensiones (Quijano, 2007). La primera menosprecia onto-

lógica y epistemológicamente a tiempos, espacios y gentes al negarles su contemporaneidad y así tornarles inferiores. La segunda dimensión de la colonialidad del poder articula al conocimiento con las organizaciones del poder mismo. La colonialidad del saber, en uno de los vértices, "refiere al efecto de subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de 'conocimiento occidental' asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto" (Restrepo & Rojas, 2010, p. 136). Por lo tanto, inferioriza e invisibiliza a las personas dominadas desde la *hybris* del punto cero. La colonialidad del ser, en el otro vértice, refiere a la diferencia ontológica producida por los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida subordinada durante los encuentros y los diálogos con dominantes. La descolonización del ser deviene posible mediante la comunicación con la otredad, que permite mundos en común expresados desde diferentes *locus* de enunciación (Grosfoguel, 2006). De esta manera, las pedagogías descoloniales apuntan a desprender y abrir la estructura triangular de la colonialidad (Mignolo, 2007).

Existen caminos descoloniales que toman al desprendimiento y a la apertura para abordar la subalternización (Spivak, 1988) del 'hablante no nativo'—tanto docente como estudiante—en la enseñanza y el aprendizaje del inglés, la formación y el desarrollo docente y la investigación en estos campos (Kumaravadivelu, 2016). Se propone una "*gramática de la descolonialidad*" como "marco para planes estratégicos elaborados por subalternos [y subalternas], derivados de sus propias experiencias vividas y cambiantes de un contexto al otro" (p. 79, su énfasis). Esta gramática abarca cinco puntos, que implican abandonar los estudios comparativos entre docentes 'nativos' y 'no nativos' ya que los dos grupos son competentes; delinear estrategias de enseñanza para cada contexto; preparar materiales contextualizados diseñados localmente;

restructurar los programas de formación docente para su producción activa de conocimiento y de materiales pedagógicos; realizar investigaciones proactivas, reduciendo la dependencia subalterna de la investigación sobre la formación docente originada en los centros de poder cultural, académico y lingüístico. Al respecto, un trabajo producido en nuestro continente delibera teóricamente sobre la recuperación de la experticia y el conocimiento local en la formación del profesorado en Colombia, aboga por los estudios sobre las identidades docentes y por la reafirmación de sus experiencias, sus conocimientos y sus voces como parte de "la pedagogía descolonial para ser explorada en los programas de formación inicial de docentes de lengua" (Granados-Beltrán, 2016, p. 171).

Un concepto importante para las pedagogías descoloniales es la idea de las aulas como zonas de contacto. Éstas son "espacios sociales donde las culturas se encuentran, chocan y lidian entre sí, a menudo en contextos de relaciones de poder altamente asimétricas como el colonialismo, la esclavitud o sus secuelas tal como se viven en el mundo hoy" (Pratt, 2002, p. 3). El aula como zona de contacto es un lugar donde lo que dice cada docente "se recibe sistemáticamente de formas radicalmente heterogéneas que no podemos ni debemos prescribir" (p. 16). Las aulas del inglés lengua franca resultan espacios móviles de súper diversidad donde no hay lenguajes territorializados que pertenecen a una comunidad y donde la diversidad no es una variación y desviación de la homogeneidad. La comunicación en el aula no se efectúa para confirmar estructuras del lenguaje, sino que constituye una práctica que cumple funciones sociales. Se basa en la colaboración, la solidaridad, el consenso y el apoyo para construir significados y normas de textos, códigos y voces (Canagarajah, 2017).

Estas complejidades para los campos de la enseñanza del idioma, de la formación de su profesorado y de sus investigaciones plantean inmensos desafíos. En estos sitios,

docentes y estudiantes no pueden esencializarse en la reducción de su ser a un núcleo inalterable e inmutable mediante la ecuación desacertada de un solo Estado-nación=una sola lengua=un solo grupo de hablantes. Tampoco puede negarse la contingencia de su devenir vigoroso y cambiante. Como contrapartida, no es posible referir al profesorado folklóricamente como 'las teachers", 'las inglesas', 'las (chicas) de inglés'. También resulta necesario abandonar el anacronismo del epíteto 'anglo-sajón' para referir erróneamente a la lengua, a sus múltiples culturas y al origen de variados desarrollos disciplinares que se expresan en las lenguas inglesas.

La Argentina enfrenta los desafíos de trabajar acerca de la complejidad del inglés como lengua franca; las pedagogías posmétodo; las alfabetizaciones múltiples; la interculturalidad; los nuevos diseños curriculares; y la ciudadanía intercultural (Basano, Bonadeo & Ibáñez, 2014). En ese sentido, la noción de ciudadanía intercultural se compatibiliza con los objetivos para la enseñanza de lenguas adicionales ya que estimulan, primero, la comunicación dialógica más allá de las fronteras nacionales—sobre todo mediante las tecnologías—y, segundo, un compromiso social activo y humanista a la vez que reflexivo-crítico (Porto & Byram, 2015). La ciudadanía intercultural ofrece un marco complejo entre la enseñanza de lenguas adicionales, en este caso el inglés lengua franca, y la educación para la ciudadanía (Porto, Houghton, & Byram, 2018). De la primera toma a la concientización cultural crítica, al foco en la otredad más allá de las fronteras nacionales y lingüísticas y al análisis comparatístico. De la segunda recupera el eje comunitario y el servicio activo que permiten, de alguna forma, comenzar a abordar los desafíos aquí planteados.

La construcción narrativa de la identidad docente

La identidad docente concebida ontológica y epistemológicamente en términos de una coconstrucción narrativa de la vida, con fuertes componentes medulares tales como la experiencia, la agencia y el devenir se reinscribe en las autorías que abrazamos teóricamente. Entonces, el pragmatismo, la fenomenología hermenéutica, la psicología cultural y la indagación narrativa conceptualizan a la identidad narrativa docente, a la agencia, a la experiencia y al conocimiento. Luego, se abren a los aportes de la psicología de la personalidad que habilita a reconceptualizar a la identidad docente narrada en las investigaciones sobre la formación del profesorado de inglés.

La identidad experiencial en el pragmatismo de Dewey

Dewey visualizaba al estudiantado como personas completas, intrínsecas—sumergidas en un proceso de desarrollo localizado en un continuo positivo donde el futuro brota del presente—en lugar de plantear una concepción deficitaria respecto de lo que necesitan para llegar a ser en su devenir vital. La identidad estudiantil atañe a "miembros plenos" de su comunidad en lugar de "aspirantes en una lista de espera" o seres inconclusos que sufren un "período de prueba" (Dewey, 1930/1916, pp. 63-64) hasta certificar una eventual compleción. Por el contrario, se trata de seres totales, en movimiento experiencial continuo. De esta forma, el perfil egresado universitario que figura en los planes de estudio como un producto final a 'lograr' o las creencias profesorales acerca de que el cuerpo estudiantil sólo sabe lo que se le 'dio' en la formación, se contraponen con la continuidad de la experiencia, de la cual brota su futuro vital: "la educación debe tomar al individuo tal como es" (1930/1916, p. 86). Los yacimientos individuales, los fondos de conocimiento (Bauman, 2009; Grossman & McDonald, 2008) y aquellos procedentes de

lo que Dewey denominaba herencia, no son un déficit ni un obstáculo, sino la dotación de atributos única de cada persona que habilita a su singularidad a participar de la generalidad del mundo.

En este sentido, un estudio piloto de corte verificativo con ciento treinta y nueve estudiantes de medicina utiliza en su marco teórico-metodológico a la experiencia de Dewey y a la indagación narrativa para explorar los beneficios de la práctica reflexiva narrativa y definir contextualmente a la práctica que genera la identidad médica en ese caso. Empieza el trabajo manifestando que

> La experiencia genera conocimiento que es narrativo, tácito, expresado en la práctica y formado en contextos relatados... la reflexión sobre la práctica, al contar relatos de experiencia, permite a la profesión construir informes relatados de su conocimiento tácito. De esta manera, la práctica profesional emerge como una práctica reflexiva. (Thomson, Harley, Cave & Clandinin, 2013, p. e-69)

Esta experiencia vivida se torna significativa y se prolonga mediante la narración cuando la identidad emerge como la composición relatada de la propia vida. De esta manera, la agencia de Dewey justamente se relaciona con su visión activa de la experiencia humana, donde se enfatiza su naturaleza reflexiva, dinámica y abierta. Naturalmente, su teoría de la agencia se basa en "la primacía de la experiencia, el método experimental de la indagación, la influencia del lenguaje en el pensamiento, la colaboración discursiva individual realizada con otras personas, y la relación transaccional personal con el propio lenguaje" (Jones, 1996, p. 98). Mientras la agencia crea nuevos significados, recibe también productos dados, simultáneamente internalizando y resignificando lo social.

Estas concepciones revalorizan a la experiencia, concibiendo relacionalmente a lo público y lo privado en la formación y el desarrollo docente porque "el punto

de partida para tal concientización es la experiencia. Debemos reclamar esa palabra para nombrar lo que yace en el corazón de nuestro trabajo educador" (Doecke & Pereira, 2012, p. 279). En síntesis, la experiencia resulta inseparable de la vida docente, mientras que la capacidad de narrarla es constitutiva de la identidad de docentes en su humanidad.

La identidad narrativa en la fenomenología hermenéutica

Un primer esbozo de la identidad narrativa en la obra de Ricoeur se plantea en términos de quién pone en juego su agencia de la acción: una persona que posee un nombre propio duradero en el tiempo. Así, la intersección entre la agencia y la temporalidad, que conlleva a la vez tanto permanencia como dinámica, promueve las siguientes reflexiones:

> ¿Qué justifica que se tenga al sujeto de la acción, así designado por su nombre, como el mismo a lo largo de una vida que se extiende desde el nacimiento hasta la muerte? La respuesta sólo puede ser narrativa. Responder a la pregunta "¿quién?", como lo había dicho con toda energía Hannah Arendt[2], es contar la historia de una vida. La historia narrativa dice el *quién* de la acción. *Por lo tanto, la propia identidad del* quién *no es más que una identidad narrativa*. (Ricoeur, 2009, p. 997, su énfasis)

Este concepto se profundizó en dos identidades, que confluyen en una identidad precisamente narrativa. La primera es la identidad *idem* (la de sí, la que es la misma), evocadora de la mismidad del carácter y de su continuidad temporal. Se halla dotada de aspectos cuantitativos (se trata de una sola persona en su mismidad) y cualitativos

2 Expresa Arendt en *La condición humana*: "Quién alguien es o fue sólo puede conocerse al conocer el relato del cual él mismo es el héroe—su biografía, en otras palabras. Todo el resto que sabemos acerca de él, incluso el trabajo que puede haber realizado o dejado tras de sí, sólo nos dice *qué* es o era". (1998/1958, p. 186, su énfasis)

(sus rasgos de carácter son perdurables). Esta identidad permite responder a la pregunta ¿qué es una persona? para identificarla (Ricoeur, 1990).

La segunda identidad *ipse* (de sí o del yo, la individual, idéntica pero no la misma) es la flexibilidad ante la mismidad. Posee la capacidad de lidiar con los cambios que permite el sustento de la palabra dada o la promesa hecha. La identidad *ipse* es fiel a sí (al yo) pero no a sí misma y responde a la pregunta ¿quién es una persona? ¿Quién es esa persona que realiza acciones? desafiando al tiempo y—a pesar de cambiar de gustos, de opiniones o de inclinaciones—manteniéndose fiel a su palabra. En la identidad *ipse*, se ubica la agencia como capacidad humana que se involucra ontológicamente en su *haser* temporal. En otras palabras, se trata de la facultad de la identidad *ipse* de efectuar prácticas significativas y reflexivas, que no constituyen meras actividades. La agencia realiza prácticas con el significado operativo, prefigurativo, de la mímesis I (Ricoeur, 2000). Las prácticas (no) hacen muchas cosas en relación con lo que las otras agencias (no) obran en la tensión del espacio de experiencia del presente y el horizonte de espera del futuro (Koselleck, 1985).

La identidad narrativa es autoral, compositora, configuradora. Articula a las identidades *idem* e *ipse*, relatando la concordancia dentro de la discordancia. Así, *idem* e *ipse* se ponen en intriga en su configuración temporal, dando cuenta de la mismidad y la permanencia en el tiempo. La identidad narrativa "es aquella de la intriga del relato que permanece inacabado y abierto a la posibilidad de contar de otra manera y de dejarse contar por las demás personas" (Ricoeur, 2005, p. 126). Se trata del relato de sí, edificado en la trama mediadora entre la permanencia y el cambio relatados acerca de la existencia. Por eso, la vida plenamente vivida es aquella referida y escuchada (o leída, o vista) pues necesita justificar el intervalo temporal entre su nacimiento y su muerte. El relato de la vida se construye a partir

de la trama que organiza la concordancia del tiempo que fluye con la discordancia de aquél que simultáneamente perdura. Este relato, a su vez, se vuelve a contar muchas veces de distintas maneras participando de las tramas de otros relatos, en total conarración y coautoría.

Se han realizado estudios empíricos a partir de estas conceptualizaciones para investigar, por ejemplo, la construcción de la identidad de estudiantes avanzadas de enfermería (Flaming, 2005). La identidad ricoeuriana constituye la perspectiva ontológica del marco teórico, mientras que la teoría narrativa que la sustenta subyace a la metodología de investigación interpretativa. La pregunta ontológica del estudio gira en torno a cómo se construyen narrativamente en la dialéctica *idem-ipse* un grupo de estudiantes avanzadas de enfermería. El estudio se estructura sobre la mímesis I, prefigurada en las "biografías educativas" y "algunas imágenes gastadas y del sentido común" (Britzman, 2003, p. 27) que traen las estudiantes al programa de formación. Las futuras enfermeras configuran sus relatos en la mímesis II, mientras que en la mímesis III el investigador los refigura para las participantes y para su audiencia. Otro estudio (Taïeb, Révah-Lévy, Moro & Baubet, 2008) utiliza a la identidad narrativa de Ricoeur para comprender los procesos de recuperación de adicciones. A tal fin, aborda en sus participantes diversas habilidades autobiográficas de contar-se-r y reconoser-se, sugiriendo las posibilidades que ofrece el abordaje ricoeuriano para iluminar investigaciones cualitativas que develan construcciones identitarias.

La construcción narrativa de la identidad en la psicología cultural

La visualización de la construcción narrativa de sí en la psicología cultural de Bruner comienza con su definición de la psicología popular donde "agentes humanos... hacen cosas en base a sus deseos y creencias, luchan por

sus metas, encuentran obstáculos que derrotan o que los derrotan" (Bruner, 1990, pp. 42-43). Esta descripción, a su vez, recupera la inquietud bruneriana acerca de los procesos de creación de significados. También explica la propensión a actuar narrativamente en la cultura desde una edad temprana. Sobre todo, contribuye a la idea de que la vida y el yo[3] son producto de una construcción narrativa. El yo se define como simultáneamente "externo e interno, público y privado, innato y adquirido, el producto de la evolución y la progenie de la narrativa" (Bruner, 1997a, p. 159). Los seres humanos deciden que ciertas narrativas de su yo constituyen ontológicamente sus vidas, que son relatos, sin importar cuán incoherentemente se narren.

El concepto del yo posee indicadores tales como la agencia (actos de libre voluntad, acciones voluntarias e iniciativas que se emprenden libremente en la consecución de un objetivo); el compromiso (adherencia a un curso de acción intencional); los recursos (poderes, privilegios y bienes internos que la agencia aporta o desea aportar), la referencia social (real o simbólica a la que la misma agencia); la evaluación (signos de valoración); las sensaciones vitales (subjetivas y sensibles al contexto); la reflexividad (metacognición del yo); la coherencia (integridad *idem-ipse* de los actos); y la posicionalidad (locación temporal, espacial y social). Los indicadores de la identidad abarcan a los elementos clásicos de la narrativa en términos de una persona protagonista en su agencia y que acciona bajo el dominio de estados intencionales, con cierto grado de libertad y que emprende una acción con una meta que se compromete a alcanzar, mediante recursos que despliega en un medio que afecta a los componentes anteriores, junto con una pre-

3 El inglés exhibe tres formas morfológicas para denotar pronominalmente a la primera persona del singular. Las dos primeras son de fácil traducción—*I* = yo (sujeto); *me* = mí (objeto). En otros idiomas, la tercera forma (*self*) no refiere a un pronombre sino a conceptos sobre los cuales existen discrepancias. Para la psicología de la personalidad, el *self* es tanto sujeto y proceso (yo) como objeto y producto de la reflexión del yo (mí) (McAdams, 2001). Puede traducirse, a veces, como 'el yo'.

suposición de legitimidad que pone todo en riesgo al haber sido violada (Bruner, 1997a).

La autobiografía como constructora de las individualidades y de sus mundos constituye la forma en la cual las personas narran su yo. Cuando Bruner (1997b) expone el octavo postulado de los nueve que orientan su perspectiva psicocultural de la educación, refiere a la identidad y la autoestima. El yo se conoce a partir de las experiencias, mientras (re)conoce a las demás personas como otros tantos yos. Posee dos formas. La primera es la agencia, la capacidad de sa(be)r haser, iniciar y finalizar acciones siempre dentro de la cultura. El sujeto sintáctico, protagonista o agente individual, del predicado, que es la acción, supone un objeto sintáctico receptor, directo o indirecto. Las personas llevan registros narrativos de su agencia pasada que constituyen la memoria autobiográfica autoral que se recrea y compone, proyectándose hacia agencias futuras. En síntesis, "la agencia implica no sólo la capacidad de iniciar, sino también de completar nuestros actos, también implica *habilidad* o *saber-cómo*" (Bruner, 1997b, p. 55, su énfasis). Por su parte, la autoestima incluye la competencia, o la eficacia, agencial y su autovaloración de lo que espera ser o devenir.

La dimensión culturalmente compartida de la narrativa significa que los relatos no se cuentan aisladamente, sino que se entretejen con otros tantos. Las investigaciones sobre relatos de vida indican que, para quienes las narran, sus vidas contadas son efectivamente sus vidas vividas (Bruner, 2004). Por eso, somos siempre narradores y narradoras de las historias que nos rodean tanto como nos envuelven las historias de las demás personas. Vemos todo lo que sucede a través de ellas y tratamos de vivir nuestras existencias tal como si las relatáramos (Sartre, 1979/1938). En este sentido, lo que torna significativa a la autobiografía no es su referencia a una verdad, sino su excepcionalidad

canónicamente anticanónica con puntos de inflexión en la existencia narradora-protagonista. Esta autocreación narrativa se nutre de interpretaciones (co)autorales, negociadas y entretejidas con las propias.

En síntesis, la vida y la autobiografía se crean mutuamente en el tiempo. Seguramente, somos más lo que contamos en lugar de contar lo que somos. Pero no sólo vivimos y relatamos nuestras autobiografías, sino que habitamos en medio de las ajenas, donde somos un conjunto autoral-protagonista implicado en la perpetua creación de significados.

La identidad docente en la indagación narrativa

La indagación narrativa acuñó la categoría del conocimiento práctico personal (derivado del conocimiento práctico de Elbaz, 1981), concebido narrativamente y entrelazado con la noción de la identidad docente. La indagación narrativa investiga la expresión de ese conocimiento práctico personal y las formas en que éste se manifiesta en las prácticas mediante el enfoque de la "práctica narrativa reflexiva", estructurada en "tres conceptualizaciones narrativas" (Clandinin, Steeves & Chung, 2008, p. 62). La primera conceptualización visualiza al conocimiento docente como práctico personal (encarnado, emocional, moral, particular y versado), basado en la continuidad de la experiencia:

> El conocimiento práctico personal reside en la experiencia docente pasada, en su mente y cuerpo actuales y en sus acciones y planes futuros. El conocimiento práctico se encuentra en la práctica docente. Es... su manera particular de reconstruir el pasado y las intenciones futuras para enfrentar las exigencias de la situación presente. (Connelly & Clandinin, 1988, p. 25)

Este conocimiento se (re)encarna y se (re)construye en los relatos de vida docentes narrados una y otra vez,

imbricándose con aquellos de otras personas en contextos definidos por la metáfora del paisaje de conocimiento profesional, "compuesto de relaciones entre personas, lugares y cosas" y considerado "un paisaje moral e intelectual a la vez" (Clandinin & Connelly, 1995, pp. 4-5).

La segunda conceptualización es "la vida como relato que vivimos" (Clandinin, Steeves & Chung, 2008, p. 63), en la (re)creación del conocimiento práctico personal dentro de los paisajes de conocimiento profesional. Las tramas de estas vidas no sólo las urden quienes las narran, sino que requieren la coautoría de quienes les rodean, en un proceso individual, institucional, cultural y social. De esta manera, "pensar la vida como un relato es una forma poderosa de imaginar quiénes somos, dónde hemos estado y hacia dónde vamos... La gente actúa como personaje en sus relatos de vida y en los relatos ajenos. Vivimos relatos" (Connelly & Clandinin, 1994, pp. 149-150).

La tercera conceptualización narrativa "es la visión de la formación docente como un sitio posible para la [indagación] narrativa sostenida acerca de la vida docente y estudiantil" (Clandinin, Steeves & Chung, 2008, p. 63). Esta formación (y desarrollo) abarca a la segunda, a la tercera y a la cuarta cronología de la formación (Britzman, 2003), donde un coro de personas 'reales' y una multitud de teorías, libros y prácticas (con)viven, narran y se enriquecen volviendo a (con)vivir y volviendo a narrar (Huber, Caine, Huber & Steeves, 2014). Estos actos de vivir, contar, volver y vivir y volver a contar constituyen etapas fundamentales en la ontología y la epistemología de la indagación narrativa, prestando atención no sólo al currículo educativo sino también al currículo de vidas—entendido como un viaje o transcurso vital experiencial y conocedor.

La identidad docente imbricada con la personal se concibe como "la composición narrativa de la vida" (Clandinin, Cave & Cave, 2011, p. 1). Se manifiesta, entonces, mediante "relatos con los que vivimos" (Clandinin, Dow-

ney & Huber, 2009, pp. 141-142) y a través de los cuales devenimos. Ellos tornan posible la existencia docente y personal, historiando su devenir a través de múltiples tramas configuradas durante toda la vida. Existe así una dialéctica de transformación entre la existencia vivida en los paisajes de conocimiento profesional y la construcción narrativa de las identidades.

El énfasis de la indagación en la continuidad de la experiencia vivida ubica ontológicamente a la agencia en el centro de tales vivencias (Clandinin & Rosiek, 2007). Igualmente, la vida es un relato que vivimos porque la agencia opera dentro de esa continuidad experiencial. Además, el profesorado actúa agencialmente dentro de los paisajes de conocimiento profesional donde no sólo habitan sino donde también son y participan activa y colaborativamente.

Investigaciones afines a la indagación narrativa en nuestro medio aportan dos módulos para un *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas* (Suárez, 2003a, 2003b). El primer módulo es, sobre todo, un ensayo teórico que argumenta a favor del registro narrativo de experiencias y prácticas de enseñanza para el desarrollo escolar y docente. Destaca la ubicuidad de la narrativa en las escuelas inspirándose fuertemente en, por ejemplo, textos seleccionados de Jackson (1996/1968) o Bruner (2003). El segundo módulo es más orientador y operativo respecto de la implementación de procesos graduales de aproximación a la escritura narrativa para reconstruir el conocimiento docente proveniente de los relatos, sin perder el carácter de convite democrático y dialógico, valorando el conocimiento docente en las escuelas. Su rumbo se orienta hacia una "búsqueda [que] consiste en 'hacer transparente' la experiencia, tomando la forma de un relato" (Suárez, 2003b, p. 11) confiando en la fuerza de la palabra tanto escrita como oral. La narrativa se instala así en la formación inicial docente y su desarrollo, valiéndose de aportes teóricos y guías organizativas (Suárez, 2005).

De esta forma, en nuestro país, el "espacio (auto) biográfico", la "investigación educativa" y la "formación docente" han devenido "*un territorio en expansión*" (Suárez, 2014, p. 763, su énfasis). Las investigaciones narrativas "están sacudiendo con fuerza no sólo los modos convencionales de pensar y hacer la formación [del profesorado] sino también las estrategias metodológicas más usuales en materia de investigación pedagógica", pues se hallan

> empeñadas en intervenir y trastocar las posiciones de *sujeto de la formación*, promoviendo figuras de sujetos relativamente autónomos que se autoforman y coforman, frente a la marcada heteronomía que provocan las modalidades de formación centradas en la capacitación en estrategias de enseñanza elaboradas por el saber experto. (Suárez, 2014, p. 780, su énfasis)

Estas investigaciones e indagaciones narrativas rupturizan con la "agenda convencional y canónica de la formación" al desafiar "el estatus de legitimidad conferido a algunos tipos de saberes y sus pretensiones de verdad científica". Lo individual y privado "atraviesa la construcción de las biografías escolares". Las vidas y experiencias relatadas impregnan "la configuración de las identidades" (Suárez & Dávila, 2018).

Por su parte, la formación docente en inglés tardó en hacerse cargo de investigar el conocimiento práctico de sus miembros. Un estudio pionero sobre el conocimiento práctico personal de docentes de inglés se realizó al investigar a dos maestrandas, ayudantes graduadas de un curso de oralidad para auxiliares docentes internacionales. La recolección de datos se efectuó mediante observaciones no participantes de las clases de estas auxiliares, entrevistas luego de estas sesiones, otras conversaciones, videos de una clase y recuerdos estimulados por éstos. El conocimiento práctico personal se desglosa en diferentes categorías. La

primera es el conocimiento del yo que emerge tras reconstruir las experiencias de clase, cuando las entrevistadas se revelaron cono maestrandas, auxiliares y esposas. La segunda es el conocimiento de la materia igualado con el conocimiento disciplinar utilizado en el aula. La tercera es el conocimiento sobre la instrucción equiparado con el conocimiento pedagógico, general o específico. La última es el conocimiento de los contextos institucionales y sociopolíticos de la enseñanza. El conocimiento práctico-personal docente en inglés como segunda lengua no pareció aquí diferir de aquél de este idioma como primera lengua siendo "personalmente pertinente, situacional, orientado hacia la práctica, dialéctico y dinámico, así como moralista, emotivo y trascendente" (Golombek, 1998, p. 452). Su relación con el conocimiento impartido en los programas de formación y su contextualización en la práctica implican la reflexión respecto del conocimiento docente en inglés.

En resumen, la conexión entre el conocimiento práctico personal, los paisajes de conocimiento profesional, las prácticas y las identidades como relatos vividos y por vivir articula también lo personal y lo social de la experiencia vivida y narrada (Huber, Li, Murphy, Nelson, & Young, 2014). Se trata de una (co)(re)negociación y (re)(co)construcción durable de la identidad, del conocimiento y de las prácticas que se funden en el conoser y el haser.

Redefinición de la identidad narrativa docente

La identidad narrativa docente se enriquece con las conceptualizaciones de la psicología de la personalidad (McAdams, 2001) por diversas razones. En primer lugar, asistimos a una revaloración de la personalidad en la psicología (Temporetti, 2007). En segundo lugar, existen trabajos, de corte verificativo no interpretativo y de descubrimiento inductivo, sobre la identidad manifestada en relatos de

vida que desarrollan instrumentos de recolección de textos narrativos que adaptamos en nuestro diseño metodológico (McAdams, 2012). En tercer lugar, se hallan contribuciones de este campo que incluyen desarrollos identitarios en el sector público (Baxter, 2011); narrativas alternativas en el desarrollo de la identidad docente (Watson, 2009); una articulación de la identidad educativa y el desempeño en las prácticas de terapistas ocupacionales (Stutz-Tanenbaum & Hooper, 2009); estrategias para la negociación de la identidad laboral (Adams & Crafford, 2012); y la agencia en el desarrollo de la identidad narrativa y la salud mental durante la terapia (Adler, 2012).

La identidad narrativa se ubica en un modelo de la psicología de la personalidad que define a esta última como "*la variación única de un individuo en el plano evolutivo general para la naturaleza humana, expresado como un patrón en desarrollo de caracteres disposicionales, adaptaciones características y relatos de vida integradores situados compleja y diferencialmente en la cultura*" (McAdams & Pals, 2006, p. 212; siempre su énfasis). Este modelo consta de cinco principios. El primero señala que *"las vidas humanas son variaciones individuales de un diseño evolucionario general*" (p. 205) cuyo campo de estudio son las ciencias biológicas. El segundo lo integran las "*variaciones sobre un pequeño conjunto de rasgos temperamentales amplios implicados en la vida social*... [que] *constituyen el aspecto más estable y reconocible de la individualidad psicológica*" (p. 207). Los rasgos explican cómo, desde la infancia, las personas desempeñan consistentemente sus papeles de protagonistas sociales con diferencias individuales, según el guion que obtienen en los escenarios de sus contextos sociales. Sus rasgos, o caracteres, disposicionales son bastante estables y generales y operan siempre en el presente. El tercer principio postula que "*más allá de los rasgos temperamentales, las vidas humanas varían respecto de un rango amplio de adaptaciones motivacionales, sociales, cognitivas y en desarrollo,*

contextualizadas en tiempo, lugar y/o rol social" (p. 207). A partir de la niñez tardía y la adolescencia temprana, las motivaciones y las metas de las adaptaciones encapsulan los deseos y temores de actores y actrices, quienes en esta etapa se rearticulan como agentes sociales con motivaciones. Luchan así para obtener sus anhelos o evitar sus miedos respecto de determinados papeles sociales, cuyo guion ya dado readaptan mediante sus acciones en contextos específicos. La agencia posee autonomía y capacidad no sólo de actuar, sino también de sentir (deseo, pasión, imaginación, miedo) y de adaptarse mediante sus propias acciones (o su resistencia y pasividad).

El cuarto principio señala que "*más allá de los rasgos temperamentales y las adaptaciones características, las vidas humanas varían respecto de los relatos de vida integradores, o narrativas personales* [construidas] *para crear significado e identidad en el mundo moderno*" (2006, p. 207). Durante la adultez emergente, ese período señalado como distintivo entre la adolescencia tardía y la adultez joven (Arnett, 2000, 2014), las personas incorporan a sus protagonistas y agentes para adquirir autoría autobiográfica—seres que componen y construyen—con la capacidad para razonar sobre sí y forjar sus propias vidas. Dicho de otra manera, la autoría construye el relato de la agencia que realiza sus acciones, proveyéndole metas para su composición identitaria. La autoría de sí permite inferir, relacionar, encadenar en el tiempo, derivar lecciones, discernir, establecer causalidades y concluir acerca de la propia vida a partir de las memorias autobiográficas poseídas desde la niñez y de las capacidades de razonamiento biográfico, iniciadas actoralmente durante la niñez tardía y agencialmente durante la adolescencia temprana. Durante la adolescencia tardía y la adultez emergente, se tiene a disposición un tesoro de experiencias autobiográficas para expandir habilidades de razonamiento autobiográfico. Así, se despliega un guion autoral propio que permite construir múltiples

y posibles identidades narrativas en relatos que (re)crean, a diferencia de las crónicas meramente informativas. La adultez emergente—autorreflexiva, exploradora—reconcibe su temporalidad, deriva temas organizativos de vida; secuencia episodios personales para explicar su desarrollo; identifica comienzos y finales; e incorpora presagios y cavilaciones retrospectivas entre otras señales de autonomía madura—aunque la identidad narrativa sigue construyéndose durante toda la vida (McAdams, 2013).

La identidad resulta entonces la capacidad de mantener una narrativa particular en términos de

> ese relato que la persona trata de "mantener"—una narrativa internalizada y en evolución del yo que incorpora el pasado reconstruido y el futuro imaginado en un todo más o menos coherente para brindar a la vida de la persona cierto grado de unidad, propósito y significado. (McAdams & Pals, 2006, p. 210)

Esta identidad narrativa permite a las personas comunicar para sí y para el resto quiénes son, cómo llegaron a serlo y quiénes desean ser. La creación autobiográfica implica la autoría de la propia vida a través de múltiples borradores que comienzan a 'redactarse' en la adultez emergente. Pero esta 'escritura' y autoría no tienen libertad plena, ya que el mundo es su coautor no sólo al hacerles partícipes de los relatos ajenos, sino también al escuchar, mirar y leer sus propias historias.

Finalmente, en el quinto principio del modelo de la personalidad se observa el papel diferenciado de la cultura en los cuatro anteriores (McAdams & Pals, 2006). Aunque la composición autobiográfica está equipada con instrumentos actorales y agenciales, cuando desempeña su rol autoral necesita las reglas que le brinda la cultura para construir su identidad. Ésta ofrece regulaciones, horarios, guiones y prioridades para formular metas y valores. Su mayor influencia se ejerce en los relatos de vida autoral

autobiográfica, proveyendo los géneros, los temas y las tramas indispensables para la construcción de una identidad psicosocial. De esta forma, la cultura le brinda a la autoría un "menú psicoliterario" (McAdams, 2013, p. 286) con metáforas, imágenes, intrigas, motivos e historias para escribir su identidad narrativa. Por eso, todos los relatos son, en cierta medida, plagios al apropiarse del menú narrativo de la cultura y de la familia, sin dar crédito a esa 'carta' ni pedirle permiso.

De esta forma, la identidad narrativa (futura) docente resultarían los relatos vitales entramados de esas personas que han *llegado a ser*—al momento de la indagación—el grupo de docentes participantes (por *haser-se*), justamente en ciernes. Se trata de estudiantes en coautoría de sus vidas que se encuentran en pleno proceso temporal, social y localizado de devenir y (re)crearse-r. Se trata de seres *devinientes* pasados y presentes, que han estado *sobreviniendo* (*acaesiendo*) narrativamente en sus temporalidades, sus socialidades y sus localidades.

La identidad docente en el campo de la formación en inglés

La identidad del profesorado de inglés como segunda lengua o lengua franca es un área de investigación en pleno auge, que debería constituir parte de su formación y desarrollo (Tsui, 2011). En la relación que se entabla entre lenguaje e identidad, la segunda refiere "a las formas en las cuales la gente comprende su relación con el mundo, cómo esa relación se construye a través del tiempo y del espacio y cómo la gente comprende sus posibilidades para el futuro" (Norton, 1997, p. 410). Se han examinado el desarrollo del idioma inglés como lengua franca y las identidades lingüísticas de sus hablantes, aprendices y docentes sobre todo en lo concerniente al género, la clase social, la etnicidad y la lengua de origen, considerando u omitiendo la polaridad

nativa-no nativa o lengua materna lengua segunda o extranjera. Las investigaciones sobre la identidad docente de inglés han ido sucesivamente entroncando con la indagación narrativa (Bell, 2002).

La preocupación acerca del lenguaje y las sociedades ha abrazado los conceptos de discurso e identidad como centrales al campo de la sociolingüística y la enseñanza de las lenguas, con enfoques muchas veces posestructuralistas sobre el lenguaje, cargado éste de significado social en sitios de lucha por el poder entre sujetos cuyas relaciones determinan sus identidades. La subjetividad se define como múltiple y cambiante en lugares marcados por "el género, la raza, la clase, la etnicidad, la orientación sexual" (Norton, 2010, p. 350). Se han identificado áreas de investigación sobre identidad y motivación; identidad y membresía de comunidades imaginarias de hablantes de la lengua meta; categorías identitarias y cambio educativo; identidad y alfabetización; e identidad y resistencia estudiantil ante ciertos aprendizajes. Se percibe un énfasis (socio)lingüístico que combate desigualdades, asimetrías y resistencias étnicas frente al dominio y apropiación de una lengua como nativa o no nativa, mientras que las identidades construidas y en proceso de construcción que estudiantes (y docentes) traen a la clase implican fuentes de conflicto.

Varias investigaciones relacionadas con la identidad, la enseñanza y el aprendizaje de las segundas lenguas, lenguas extranjeras, o ahora el inglés lengua franca, abordan a las personas individualmente, pero sin desdeñar a la estructura. Por lo tanto, conciben a la agencia en términos de la "capacidad de cuestionar significados dominantes y resistir identidades esencializadas" (Norton, 2013, p. 5), asociándola inicialmente con la facultad de hacer oír la propia voz (Bakhtin, 1994). Por lo tanto, la agencia se relaciona no sólo con el deseo y la imaginación, sino que también se vincula con la capacidad de hablar, escribir, leer o escuchar en la clase de esa lengua otra. Finalmente, la agencia puede

ser más o menos frágil o vigorosa, pero existe invariablemente. Sería el deber de la didáctica de la enseñanza de lenguas potenciarla en sus aulas.

La exploración de la identidad en la enseñanza y el aprendizaje del inglés se ha expandido notablemente, logrando un sitio propio en la investigación y la docencia, mientras señala nuevos caminos en la formación y desarrollo docente (Varghese, Motha, Trent, Park, & Reeves, 2016). Desde perspectivas ecológicas (Edwards & Burns, 2016), afines a las tres dimensiones de la indagación narrativa (Clandinin & Huber, 2010), se destacan los procesos de negociación y composición de las identidades docentes. Por ejemplo, Barkhuizen (2016) acuñó tres niveles de relato emergentes de sus investigaciones con docentes en inglés. El primero es el 'relato' intrapersonal en su contexto inmediato; el segundo es el 'Relato' interpersonal en su medio institucional; el tercero es el 'RELATO' en su entorno macro. En otro caso, Han (2017) utilizó diferentes modos de relatos para conceptualizar identidades de docentes de inglés en Corea en términos de docente (de inglés) aprendiz, con una procedencia nacional, como miembro del sector público, con filiaciones de género y con aspectos personales.

La identidad docente se vincula transdisciplinarmente con el desarrollo de la buena docencia (Costa & Norton, 2017). La transdisciplinariedad implica el tratamiento de la identidad a niveles socio-políticos, institucionales y personales utilizando diálogos temáticos justamente más allá de las disciplinas. De esta manera, en la enseñanza y el aprendizaje del inglés y la formación de su profesorado, la identidad ha abandonado constructos puramente psicológicos, étnicos, raciales y lingüísticos para adoptar conceptualizaciones sociológicas, performativas, poscoloniales, descoloniales y sexogenéricas (Norton & De Costa, 2018). En el paradigma del inglés lengua franca, las identidades se definen como

> cognitivas, sociales, emocionales, ideológicas e históricas—se hallan tanto dentro de cada aprendiz como fuera en el mundo social, material y tecnológico. Las identidades... incluyen ser y hacer, sentir e imaginar, y narrar. Son lucha y armonía; el yo y las otras personas las impugnan y las resisten y también las aceptan, las reconocen y las valoran. Son centrales y periféricas, personales y profesionales. Son dinámicas, múltiples, e híbridas y ocupan primeros y segundos planos. Las identidades... cambian a corto y largo plazo—discursivamente en interacciones sociales con docentes, pares, docentes de la formación, administraciones y la comunidad más amplia, y en interacciones materiales con espacios, lugares y objetos en la clase, las instituciones y las redes. (Barkhuizen, 2017, p. 4)

En resumen, las identidades de estudiantes y docentes de inglés lengua franca comprenden tanto la estructura como la agencia, la cognición, las esperanzas y los deseos en un continuo temporal. Son intra e interpersonales, internas y externas, sociales y materiales. Implican fuertemente al devenir en su existencia personal, afectiva, académica, comunitaria e institucional. Su construcción discursiva se negocia en los contextos donde tienen lugar esas interacciones y abreva en las reflexiones intergeneracionales. Asimismo, las materialidades han cobrado importancia, ya que las prácticas con objetos también reflejan, y se reflejan en, principios y creencias. Las identidades de docentes y aprendices han surgido como un constructo potente que sustenta a la lógica de la enseñanza y el aprendizaje.

El abordaje de la identidad docente en el contexto argentino de la enseñanza y el aprendizaje del inglés puede recurrir a las actas de las Conferencia Anuales de la FAAPI (Federación Argentina de Asociaciones de Profesores de Inglés). Poco antes de iniciar nuestra indagación, el eje de la Conferencia 2013 presentaba su temática sobre "Raíces y rutas en la enseñanza de las lenguas. Bi/multi/plurilingüismo, interculturalidad e identidad" (Renart & Banegas, 2013). Allí, una contribución que emplea la iden-

tidad narrativa de Ricoeur para analizar las identidades estudiantiles, las identidades narradas y las trayectorias y proyecciones imaginadas de un grupo de docentes de inglés en formación. El estudio, de metodología mixta, abarca cuantitativamente a ciento diez estudiantes y cualitativamente a seis. Se utilizan narrativas como técnica de recolección de algunos datos para problematizar a la formación docente (Bonadeo e Ibáñez, 2013). En la Conferencia 2014—"La enseñanza del inglés en la era postmétodos" (Banegas, López Barrios, Porto & Soto, 2014) —se presentó un trabajo proponiendo actividades de reflexión en la formación docente para concientizar sobre el desarrollo de prácticas a la medida de la propia identidad, creencias y contextos (Cadario, 2014).

Una vez finalizada nuestra indagación, la Conferencia 2017 de FAAPI, "Autenticidad en la enseñanza del inglés" (Banegas, López Barrios, Porto, & Waigandt, 2017), en su conferencia de apertura, estableció vínculos entre su concepto central y la identidad de aprendices, hablantes y docentes (Pinner, 2018). La conexión de las experiencias de aprendizaje con la vida social, y la eliminación de fronteras entre la educación y la vida de Dewey, examinan a la autenticidad del lenguaje como núcleo para construirnos socialmente y negociar relaciones sociales. La utilización de una lengua otra interpela esas construcciones identitarias, en parte respecto del tipo de hablante que devenimos y los capitales que podemos desplegar. Estas nociones de autenticidad enfatizan su carácter existencial, relacionado con las identidades personales, lingüísticas, políticas y sociales que se (re)negocian en las clases de inglés.

Un estudio de caso de negociación de identidades culturales de estudiantes entre diez y once años de edad en la clase de inglés de una escuela pública de La Plata priorizó la construcción de sus identidades culturales en su sentido grupal y social, siempre respecto de la alteridad. El grupo participante se describió individualmente y se dibujó tra-

tando de utilizar el idioma inglés. Notando que las diferentes descripciones "no siempre fueron consistentes entre sí", Porto y Garbi (2014, p. 217) concluyeron que estos discursos revelaban "el carácter dinámico y fluido de la negociación de sus identidades en el aula a través de sus tareas escritas en esta ocasión" (p. 218).

Otro caso de identidad lectora de textos literarios en idioma inglés se estudió en el Profesorado y Traductorado de Inglés de la Universidad Nacional de La Plata (Porto, 2013b). La identidad se define como una construcción híbrida, múltiple y fluida, situada y relacionada en las identificaciones con el lenguaje y las alfabetizaciones donde la lectura reconfigura el texto y se reconfigura con él. A su vez, distintas lecturas evocan distintas identidades según resalten la religión, la etnia, el género, la clase social o integren todos estos aspectos. La construcción identitaria lectora elaborada para una estudiante del profesorado de inglés destaca a la agencia en este estudio, que se llevó a cabo en español con la traducción de la novela original en portugués *Mi planta de naranja lima* de Vasconcelos. La conclusión indica que

> cualquier lectura individual está determinada por un rango de identificaciones con la raza, la etnicidad, el género, la clase social, la religión, el lenguaje y otros parecidos. El estudio de caso en profundidad... muestra cómo lo local en el sentido de la identidad argentina se interrelaciona inevitablemente con lo local en el sentido de identificaciones con otros grupos sociales (género, religión, clase social, etc.). (Porto, 2013b, p. 106)

En este mismo ámbito, se realizó una experiencia *online* bilingüe de investigación acción sobre ciudadanía intercultural entre estudiantes del Profesorado y Traductorado de Inglés y estudiantes de español lengua extranjera en una universidad británica, explorando la identificación supra nacional con la Guerra de Malvinas en un repor-

te acerca de este estudiantado argentino. El lenguaje como transmisor y formador de identidades individuales y grupales supone que cada experiencia intercultural reconstruye dichas identidades y las reposiciona. En su auto análisis de los intercambios mantenidos con sus pares en el Reino Unido, el grupo local logró reconstruir y recrear sus identidades individuales y comunales primero confrontando la otredad y luego descentrándose y adquiriendo nuevas perspectivas (Porto, 2015).

Resultaría posible, entonces, construir una identidad nacional y ser hablante de inglés lengua franca. El inglés serviría para construir la identidad nacional sin responder al modelo 'extranjero', haciéndose cargo de la desterritorialización y desnacionalización del idioma. Se trata de apropiarse de la lengua "para significar lo propio, reconociendo en este ejercicio lo Otro, lo diverso" (Barboni, 2011, p. 15) y rescatando lo individual, lo local, lo áulico y lo comunitario. La apropiación se contrapone a la resistencia, porque implica "'empoderamiento'... la valoración de los sujetos en sus múltiples identificaciones de género, etnia, clase social, religión, generación, capacidades especiales, rasgos físicos, y otras identificaciones posibles" (p. 42). En ese contexto, el ejercicio activo de la ciudadanía requiere individualidades transculturales y plurilingües. Esta identidad plurilingüe no se construye sólo en la escuela sino en múltiples ámbitos donde resultan trascendentales la oralidad, la música, los entretenimientos y la lectura. Las comunidades de práctica son fundamentales para la construcción de la identidad docente en inglés y para la generación de conocimiento, donde lo subjetivo juega un papel muy importante.

También se investigaron las percepciones de un grupo de estudiantes y docentes respecto del nuevo currículo de formación en la Provincia de Chubut. Se examina aquí la necesidad de incorporar a los programas de formación una conversación sobre las biografías de docentes en cier-

nes, sobre sus propias teorías de enseñanza y sobre los conceptos científicos y disciplinares que aprenden (Banegas, 2016). Asimismo, se han reconocido, finalmente, los vínculos entre el conocimiento docente y las (auto)definiciones identitarias. Si la enseñanza es una actividad sociocultural situada, los conocimientos docentes en todas sus formas, construidas social y críticamente, son componentes plenos de su devenir identitario (Banegas, 2020).

Reconsideraciones y significancias

La complejidad de la identidad en la docencia y la formación del profesorado requiere una exploración previa del conocimiento docente, vinculándolo fuertemente con la buena enseñanza y la formación inicial, englobando distintas conceptualizaciones sobre el conocimiento de docentes de inglés. Frente a estas problemáticas, nos interpelan los desarrollos geopolíticos que tornaron al inglés una lengua franca, con nuevas y fuertes implicancias para su enseñanza y aprendizaje, lo que plantea, a su vez, retos didácticos e identitarios.

Muchos aportes conceptualizan a la identidad en su carácter único, experiencial y continuo en las tramas temporales configuradas de la identidad narrativa, refiguradas en coautorías que ofrecen infinitas posibilidades de construir narrativamente al yo. La indagación narrativa asiste con su visión de la identidad como un relato existencial (re)vivido y (re)narrado, enriquecido por experiencias locales y situadas témporo-espacialmente. Esta identidad se vuelve a nutrir en su carácter personal y sociocultural con los aportes de la psicología de la personalidad. Así, se recobra al conocimiento narrativo, a la vez que se recupera a la continuidad de la experiencia como fenómeno relatado para comenzar a urdir tramas identitarias temporales y justificaciones de las existencias narradas. En esta fuerte apuesta ontológica y epistemológica a la identidad como

narrativa internalizada en la evolución del yo, se desataca el valor de las existencias relatadas en la educación.

Estas conceptualizaciones permiten un acercamiento más fino a las personas protagonistas que actúan siguiendo un guion proporcionado por la sociedad; agentes con motivaciones, capaces de acción voluntaria y reflexiva; y autores y autoras de narrativas que evidencian su capacidad de coprotagonizar su existencia y de cocomponerse identitariamente al narrarse como docentes de inglés en ciernes o en ejercicio.

La identidad narrativa de docentes (en ciernes)—nuestro grupo de veinticuatro participantes—se constituye en los relatos vitales entramados de quienes—al momento de la indagación—han llegado a ser con sus s(ab)eres aquellas personas estudiantes-autoras en pleno proceso temporal, social y localizado de devenir y (re)crearse-r. La identidad docente concebida narrativamente implica simultáneamente vivir, haser, conoser, s(ab)er, autorizarse y protagonizarse mediante relatos. De esta manera, las tramas temporales, las relaciones interpersonales y las situaciones localizadas se incorporan al ser y al devenir, al acaeser, y al s(ab)er, así como a las imbricaciones del narrar, del conoser y del vivir en las temporalidades, socialidades y localidades donde son y devienen en cocomposición identitaria.

CAPÍTULO III: EL MARCO METODOLÓGICO: LA INDAGACIÓN NARRATIVA

Aproximaciones y lentes metodológicas

El enfoque de esta indagación—en consonancia con su temática, sus metas e interrogantes y sus encuadres teóricos y conceptuales—se inscribe bajo el 'paraguas' amplio de la investigación cualitativa, que constituye

> una actividad situada que... consiste en una serie de prácticas que tornan al mundo visible... Convierten al mundo en una serie de representaciones, incluyendo notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memos... En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo. (Denzin, 2008, p. 311)

En términos amplios, reconocemos una ontología relativista leve pero no escéptica (Smith, J. K., 2008), ni concebida en términos de 'todo vale', sino, por el contrario, en términos relacionales que intentan comprender los significados de las narrativas relativos a, y en relación con, los contextos específicos donde se cuentan. Esto no significa que 'todo es lo mismo', pues este relativismo es complejo, localizado y crítico. Acuerda también con la situacionalidad de la experiencia en el pragmatismo y con las tramas narrativas en la fenomenología hermenéutica. La

indagación narrativa como fenómeno devela su responsabilidad ontológica, ya que el conocimiento de la experiencia se relaciona (refiere a y se vincula) con las vidas de sus protagonistas, cuyos relatos les permiten existir. Sus tres dimensiones ubican al ser y al devenir de las historias en las temporalidades, las socialidades y las localidades donde se negocian (Clandinin & Huber, 2010). Esta cualidad ontológica relacional distingue a la *indagación* narrativa de las *investigaciones* narrativas que utilizan relatos como datos, analizando temáticamente sus estructuras y contenidos como formas de representación (Caine, Estefan & Clandinin, 2013).

También ampliamente, esta indagación se ubica en una epistemología constructivista transaccional, cauta y reflexiva (Guba & Lincoln, 2012). Precisamente en la *co*nstrucción se encuentra el significado literal de *co*erigir. Esta epistemología armoniza, nuevamente, con el pragmatismo, la fenomenología hermenéutica y la psicología cultural, que argumentan que las personas poseen una agencia que les permite construir significado y conocer narrativamente, participando de forma activa dentro de su medio y, a la vez, nutriéndose de éste. Por eso, implica un constructivismo tenue al reconocer la mediación social en la coconstrucción de significados, en armonía con la teoría biológica y sociocultural del aprendizaje de Vygotsky (1978). En otras palabras, no se trata de un constructivismo fuerte—pues no resalta la construcción puramente social de la realidad—ni radical—, ya que no pondera exclusivamente a la intersubjetividad (Pascale, 2011).

En una indagación narrativa, tanto indagadores e indagadoras como participantes fundan e interpretan el conocimiento que coconstruyen mediante la reflexión y la interpretación en el encadenamiento de sus temporalidades, la imbricación de sus socialidades y la especificidad de sus localidades. En otras palabras, los significados y los hallazgos se cocrean mediante la interacción participati-

va durante un proceso exploratorio, iterativo y dialógico. Por eso, adoptamos un modo *narrativo* de analizar a las identidades docentes (Connelly & Clandinin, 2006).

La interpretación para la comprensión de los significados en sus contextos específicos no constituye una vía unidireccional de elucidación indagadora desde los sentidos construidos hacia quienes participan, sino una reconstrucción (y coconstrucción) narrativa protagónica, que no agota las posibilidades de comprensión de las experiencias relatadas. La interpretación se basa en la experiencia hermenéutica, que permite la comprensión ontológica del ser y de su conocimiento. Esta interpretación es *de* la experiencia, *con* la experiencia y *en* la experiencia cuando se funden los horizontes personales. Constituye "el modo de toda la experiencia humana del mundo" que se "repite continuamente durante toda nuestra experiencia familiar" (Gadamer, 1977, p. 15). Cada nueva experiencia reconfigura a las existentes, demandando una recomposición o cocomposición interpretativa. En este contexto, la indagación narrativa subraya las infinitas posibilidades de vivir, contar, volver a contar y volver a vivir (Huber, Caine, Huber & Steeves, 2014), participando de los modos de interpretación y comprensión en la fusión de horizontes hermenéuticos.

Nuestra indagación intenta comprender narrativamente las identidades relatadas de veinticuatro estudiantes del Profesorado de Inglés mediante interpretaciones coconstruidas por, y con, todo el grupo. Esto requiere una reflexión sobre mi compromiso de indagadora-docente-participante:

> la escuela se torna una experiencia totalizadora en la vida infantil y juvenil. La escuela regula los tiempos, las tareas y buena parte de las relaciones. Se convierte en el referente para la familia y su ubicación social en el entorno más cercano. En muchos casos, condiciona decisiones futuras que marcan trayectorias personales, escolares y profesionales. ¿Hasta qué

> punto las estructuras escolares, los currículos, las tareas [docentes], están entendiendo este vínculo con la vida de [sus estudiantes]? (Rivas Flores, 2007, p. 132)

Estas palabras implican el respeto por la individualidad estudiantil y el cuidado de los relatos ofrecidos tan generosamente. Nuestra indagación narrativa semeja un extenso y complejo paño, tejido con hebras procedentes de diversos materiales y teñidas de variadas coloraciones. La subjetividad indagadora se transparenta a cada paso, cuando la urdimbre metodológica se entrelaza con concepciones personales entramadas durante el viaje de descubrimiento emprendido en conjunto.

Este marco metodológico posee una gran densidad teórica que sustenta el 'espesor' de los relatos que conarramos con el grupo participante. Nuestra metodología de la indagación narrativa se define en sus temporalidades, socialidades y localidades con sus basamentos y componentes indispensables. Nuestro contexto es una cursada de la asignatura Comunicación Integral (correspondiente al Plan de Estudios 1999 entonces vigente) del segundo cuatrimestre del segundo año del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Las personas participantes son el grupo de veinticuatro estudiantes de grado que cursaron la materia en ese momento, la adjunta a cargo, tres adscriptas y una becaria visitante, junto a quienes se transparenta mi rol como docente-indagadora partícipe. La indagación requirió la elección, el diseño, y la fundamentación de las herramientas utilizadas para recuperar las narrativas identitarias que cocompusimos mediante diversos textos de campo, incluyendo detalles de cómo se relataron, consensuaron, recolectaron y guardaron dichos textos. Los procedimientos para el análisis de los textos de campo explican sus tematizaciones emergentes de un análisis individual y grupal enteramente *narrativo* (Creswell, 2012). Finalmente, el proceso de va-

lidación y cristalización (Richardson & St Pierre, 2005) de este análisis narrativo de los textos de campo se detiene en las estrategias manifiestas adoptadas.

La narrativa como indagación, la indagación con la narrativa

La indagación narrativa es una manera de comprender a la ontología de la experiencia como un fenómeno relatado. Asimismo, constituye un programa de trabajo que indaga relatadamente en las experiencias que vivimos, contamos, volvemos a contar y volvemos a vivir. Implica también una relación indagadora participante en sus tres dimensiones—las temporalidades, socialidades y localidades. La indagación narrativa se define mediante la siguiente explicación:

> Los argumentos a favor del desarrollo y el uso de la indagación narrativa emergen de una visión de la experiencia humana en la cual los humanos, individual y socialmente, llevan vidas relatadas. Las personas dan forma a sus vidas diarias por medio de relatos de quiénes son ellas y las demás e interpretan su pasado en términos de estos relatos. El relato, en la expresión corriente, es un portal a través del cual la persona entra al mundo y por el cual su experiencia del mundo se interpreta y se torna personalmente significativa. Vista de esta manera, la narrativa es el fenómeno estudiado en la indagación. La indagación narrativa, el estudio de la experiencia como relato, entonces, es primero y principal una manera de pensar acerca de la experiencia. La indagación narrativa como metodología conlleva una visión del fenómeno. Usar la metodología de la indagación narrativa es adoptar una visión narrativa particular de la experiencia como fenómeno estudiado. (Connelly & Clandinin, 2006, p. 477)

Ambas, la narrativa y la indagación, son términos que conllevan igual importancia. La primera no constituye

una técnica ni una herramienta, ni tampoco un método de recopilación de anecdótas (Hendry, 2010). Por el contrario, se trata de "la cualidad estructurada de la experiencia", proceso y producto a la vez (Connelly & Clandinin, 1990, p. 2). La narrativa como indagación, y la indagación con la narrativa, permiten la creación de "texistencias" que participan en "construcciones narrativas complejas, cuasi literarias [que] 'componemos'... con la memoria y la imaginación a partir de las experiencias que constituyen nuestras vidas" (Randall, 2013, p. 165).

La *indagación* narrativa (*narrative inquiry*, Clandinin, 2013) se diferencia, entonces, de la *investigación* narrativa (*narrative research*, Caine, Estefan & Clandinin, 2013). Por una parte, la narrativa implica devenir, vivir y relatar. Se trata de experiencias privadas que se comprenden públicamente. Por otra parte, la indagación no resulta un sinónimo exacto de investigación. Tampoco es un método investigativo de menor calidad. De por sí, la escritura y el relato de narrativas de experiencias ponen en marcha un modo especial de inquirir. Se trata de una búsqueda que se autocompone y se recrea en una totalidad vital (Conle, 2000). Este sentido de búsqueda, exploración y atención a las vidas y experiencias—que se funda en contar y volver a contar relatos (co)construidos—manifiesta un compromiso con la praxis y con una ética relacional, vincular, de lazos estrechos entre indagadores, indagadoras y participantes (Caine, Estefan, & Clandinin, 2013). Por lo tanto, une a quienes indagan y a quienes participan en una misión vinculada de comprensión, fundada en esa ética de cuidado. Resulta igualmente un desafío epistemológico, porque devela voces y conocimientos que a menudo (se) callan (O'Grady, Clandinin, & O'Toole, 2018). Los textos de las indagaciones narrativas resultan, a la sazón, un encuentro de esas voces y una praxis transformadora de relaciones y formas de devenir, conoser y sentir (Bakhtin, 2010).

La indagación narrativa requiere un número de fun-

damentaciones que, simultáneamente, den cuenta de las implicancias teórico-metodológicas de sus exploraciones (Clandinin & Caine, 2013). Aquí, la crónica introductoria que narra la génesis de la indagación explica su construcción desde los inicios. Esta descripción también necesita justificaciones adicionales. En lo personal, la indagación emana de una pasión íntima y multilingüe por las narrativas de la Historia, la literatura, el cine y la vida. Tras supervisar la traducción de un artículo sobre la creación de espacios narrativos en la formación docente (Clandinin, Steeves & Chung, 2008), simplemente anhelé realizar una experiencia educativa vivencial similar en las aulas del Profesorado. No resultaba suficiente la colaboración voluntaria de estudiantes a quienes entrevistar individualmente o en grupos focalizados acerca de sus identidades, sino que necesitaba vivir el poder de los relatos en 'mis' aulas de formación del profesorado de inglés. Al respecto, hay unas palabras reiteradas en la novela *La pasión* que han perdurado en mi mente: "Les estoy contando relatos. Confíen en mí" (Winterson, 1988, pp. 5, 13, 40, 69, 160). En lo práctico-social, esta indagación resignifica debates sobre las reformas de nuestros Planes de Estudios. Sugiere la futilidad de establecer un único perfil egresado según la voluntad docente, quien compone sobre el papel la silueta graduada esencializada, que debe coincidir con dicho blanco fijo e inmutable al que apuntan las armas de la instrucción diseñada en el currículo.

Estas fundamentaciones se unen con mi existencia indagadora comprometida con el proceso y con las vidas participantes. La indagación narrativa en la educación no aísla a sus partícipes realizando entrevistas biográficas individuales fuera del ámbito familiar de sus aulas. Lo que otras metodologías denominarían 'sesgo' resulta aquí una ventaja de calidad, y cualidad, sumada a un compromiso ético. La primera solicitud se basa en el respeto mutuo, la confidencialidad y el consenso para corredactar identida-

des narrativas. En otras palabras, se asienta en el ejercicio de responsabilidades vinculares tales como la atención, el respeto y el cuidado prestados al grupo participante, a sus docentes, a sus vidas y a sus relatos mediante la escucha, la lectura y la cocomposición esmeradas.

Asimismo, la indagación se vincula con su comunidad receptora y de origen, el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Esta conexión significó interacciones colegiadas durante jornadas, seminarios, conferencias y congresos que implicó la atención hacia las posibles audiencias destinatarias de la indagación.

En un orden similar, se conegocian las relaciones en el campo. Estas transacciones vinculares empiezan antes del ingreso al aula. Durante el primer cuatrimestre, mantuvimos diálogos informativos y explicativos con la adjunta y las adscriptas de Comunicación Integral. Cuando pactamos un cronograma para recoger esas historias durante la cursada de la asignatura en el segundo cuatrimestre, la adjunta brindó su consentimiento para grabar las narrativas orales en el transcurso de diez de sus clases de dos horas de duración cada una. Estas conversaciones prosiguieron durante el cuatrimestre, personalmente, vía correos electrónicos, en la plataforma virtual de la asignatura, mediante narrativas escritas al finalizar el proceso, así como durante el análisis de los textos de campo y la coconstrucción narrativa de los relatos durante casi medio año tras el fin de la cursada. En cuanto al grupo participante, habían sido, eran, y serían, 'mis estudiantes' llegado un momento inevitable, ya que el Profesorado de Inglés no poseía en ese momento cátedras paralelas ni asignaturas optativas. El conjunto recibió una explicación oral sobre los alcances de la indagación en una reunión anterior al inicio del cuatrimestre, junto con un cronograma impreso y virtual de las sesiones narrativas. Al comenzar la primera clase, cada estudiante leyó y firmó el formulario de consentimiento informado donde se profundizaban las consideraciones e

informaciones de la explicación oral.

En este orden, también se funda la conegociación de las relaciones durante el trabajo de campo mientras se recogen los textos dentro y fuera del aula. Tras escuchar y compartir los relatos orales en el aula y recibirlos en forma escrita, devolvía a la brevedad los originales—luego de hacer fotocopias—con comentarios empáticos o preguntas genuinas que, a su vez, obtenían respuestas auténticas de mis participantes. Estos diálogos escritos y orales se sucedieron durante todo el cuatrimestre y se desplegaron vía correos electrónicos, en el aula virtual y en entrevistas personales y grupales, sin olvidar encuentros en pasillos y aulas, prolongándose durante toda la coconstrucción narrativa de la experiencia hasta finalizar la primera versión 'borrador' de la indagación.

La misma conegociación de relaciones en el campo instituye la salida y el alejamiento de éste en forma paulatina, desde y la recolección de textos y el fin de la cursada hacia la coelaboración de manuscritos de la indagación, primero interinos y luego finales. Estos últimos constituyen nuestros correlatos y tematizaciones narrativas emergentes, producto de la (re)negociación de las relaciones en el campo y de la (co)construcción narrativa. Al finalizar la cursada, cada estudiante recibió un correo electrónico personal, agradeciendo su colaboración, informando de los futuros pasos que implicaría la cocomposición de sus narrativas y las decisiones que podía tomar libremente respecto de seguir participando o no. La solicitud de realimentación sobre el proceso concluido obtuvo respuestas de una gran riqueza. Luego, cocompusimos y validamos los veinticuatro relatos que conforman el capítulo cuarto y compartimos las historias grupales que se incluyen en el capítulo quinto que muestran a las tres dimensiones de la indagación narrativa*:* las temporalidades, socialidades y localidades.

Por último, estas fundamentaciones demandan

responsabilidad para con la interpretación de vidas participantes en movimiento. La indagación 'congeló' identidades y existencias contingentes en el aula durante unos cuatro meses y medio y luego las coescribió durante casi otro año. Los relatos que ofrecemos no son los únicos posibles: sólo actuamos facilitando historias que podrá siempre recrear el grupo de participantes y refigurar la audiencia lectora.

La indagación narrativa también ofrece elementos para su encuadre teórico-metodológico que estructuran sus diseños, sus implementaciones y sus re-presentaciones (Clandinin, Pushor & Orr, 2007). En primer lugar, concebimos primero mentalmente y luego planificamos en papel con detalle y atención—fruto de lecturas previas y de la interacción en el campo—la ejecución de la indagación mediante herramientas de exploración en el aula. En segundo lugar, la reconstrucción y el análisis de los relatos coconstruidos son plenamente narrados, porque la indagación narrativa exige ontológica y epistemológicamente una re-presentación correlatada entramada en sus temporalidades, socialidades y localidades, evitando un análisis categorial de selecciones de extractos de opiniones o de anécdotas (Mann, 2016). En tercer lugar, pusimos a conversar teóricamente a, y nos pusimos a conversar con, la continuidad de la experiencia y el tiempo vivido que adquiere su sentido al narrarse. Igualmente, miramos al conocimiento sobre esta experiencia narrada en su tiempo humano bajo la lente de la psicología cultural. Estos diálogos permitieron comprender la ontología y la epistemología de la indagación narrativa. A su vez, exploramos los conocimientos docentes en general y aquellos del profesorado de inglés en particular, abordando el carácter experiencial y continuo de la identidad narrativa. Concebimos a la identidad docente en términos de un relato contado a través de los aportes de la psicología de la personalidad. Así, definimos a la identidad narrativa de

docentes (en ciernes), constituida en términos de los relatos vitales entramados de esas personas que han llegado a s(ab)er—al momento de la indagación—sus veinticuatro participantes.

Otro elemento es el carácter único de cada indagación, pues lo ocurrido en nuestras interacciones con el grupo de participantes es irrepetible. Durante todos nuestros intercambios, prestamos atención a las vidas estudiantiles dentro y fuera del aula de Comunicación Integral. Si, durante la indagación, estas personas confiaron en mí para pedir consejos externos a la materia los ofrecí lo más meditativamente posible.

Finalmente, existen consideraciones sobre las re-presentaciones de la indagación narrativa (Clandinin, Pushor & Orr, 2007). La primera implica pensar y actuar narrativamente. La segunda considera distintas formas textuales como instrumentos para recoger relatos, utilizando justamente narrativas para volver a contar y (re)(co)componer historias individuales y conjuntas. La tercera implica que toda nuestra escritura ha sido un acto narrativo colaborativo. Por eso, incluimos a las veinticuatro individualidades participantes, ya que la indagación resultó del fruto de su interacción grupal. La cuarta consideración involucra una escritura que tiene en cuenta a participantes, colegas, audiencia y a la propia subjetividad. La quinta consideración refiere a los criterios de evaluación de la indagación narrativa: la autenticidad de historias recogidas 'en medio de' un entorno áulico habitual y conocido para sus participantes durante su formación; la adecuación—mediante una conciliación teórica, conceptual, metodológica y ética—entre las identidades en las que se deseaba ahondar y las herramientas y procedimientos para explorarlas; y la verosimilitud que sugiere la credibilidad de la indagación al describir su marco metodológico denso (Geertz, 1973).

El contexto de la indagación

El territorio de nuestra indagación es el Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, el sitio habitual donde todas las personas involucradas participamos enseñando y aprendiendo diariamente.

El Plan de Estudios 1999 del Profesorado de Inglés vigente al momento de realizar nuestro trabajo de campo se divide en cuatro Áreas curriculares. El Área de Habilidades Lingüísticas está compuesta por diez asignaturas. Fundamentos Lingüísticos cuenta con seis asignaturas. Formación Docente consta de diez asignaturas. El Área Cultural tiene seis asignaturas.

El Plan de Estudios 1999, bajo el rótulo "Perfil del título a otorgar", determina los rasgos de la individualidad egresada en términos de: su manejo teórico-práctico del idioma objeto de enseñanza y de sus fundamentos culturales comparados con los nacionales; la adquisición de recursos pedagógicos para las prácticas docentes en distintos niveles de enseñanza; la posesión de una actitud de permanente búsqueda de conocimientos; y la capacidad de autoevaluar el desempeño profesional.

El contexto específico involucró a veinticuatro estudiantes cursantes de la asignatura Comunicación Integral del esquema de cursada del segundo cuatrimestre del segundo año en el Área de Habilidades Lingüísticas, cuyas asignaturas se dictan todas en inglés. Por eso, en dicho idioma se recogieron las narrativas en las sesiones áulicas. Los propósitos del Área de Habilidades Lingüísticas en el Plan 1999 incluyen: la promoción de un manejo fluido y eficaz del inglés en las cuatro macro-habilidades; la contribución, mediante los contenidos de las asignaturas, al dominio de la lengua-objeto-de-enseñanza; la generación de reflexiones metalingüísticas; y el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa escrita y oral.

Las asignaturas que comprenden el Área de Habilidades Lingüísticas son, secuencialmente: Idioma Inglés-Nivel Intermedio/Posintermedio; Idioma Inglés-Nivel Avanzado; Discurso Escrito; Discurso Oral I; Proceso de la Escritura I y II; Comunicación Integral; Comunicación Avanzada I y II.

Los propósitos de Comunicación Integral, expresados en su Plan de trabajo docente (PTD), abarcan las siguientes esferas: Comunicación, Culturas, Conexiones y Contenidos y Comparaciones. Sus contenidos mínimos incluyen el desarrollo de las cuatro macro habilidades a través de los contextos culturales en los que se utiliza el idioma y el desarrollo de habilidades para promover la interpretación de la realidad sociocultural, política y económica de pueblos de habla inglesa. La asignatura tiene una carga horaria semanal de seis horas reloj y exigía correlatividades de finales anteriores. Por una omisión en el Plan, nunca subsanada administrativamente, no resultaba correlativa de cursada de ninguna otra asignatura consecutiva.

Esta materia constituía, al momento de la indagación, una de mis cátedras en la formación del grado. Su particularidad dentro de su Área curricular es el compromiso de su equipo docente de abordar contenidos lingüísticos a la vez que culturales. Simultáneamente, la materia reflexiona en el aula, y fuera de ella en diversos foros, sobre los vínculos entre lenguajes, culturas y formación docente. Poseemos afinidad disciplinar con el equipo docente al compartir clases en otras asignaturas, habiendo realizado trabajos conjuntos acerca de estas experiencias (Álvarez, Calvete & Sarasa, 2012) y brindado cursos de extensión para la formación docente en el Profesorado de Inglés.

En estos sentidos, en Comunicación Integral ensayamos las primeras experiencias narrativas acerca de las vidas heroicas de personas cercanas a las vidas estudiantiles que suscitaron esta indagación. También nos interesan los devenires de las futuras identidades docentes en

el período intermedio que ofrece la asignatura en el Plan de Estudios, durante la segunda cronología de la formación de la mayoría participante en su adultez emergente—surgida de la *Generación X* de la década de 1990 y de *Millennials* antes de 2000 (Arnett, 2014). Finalmente, ya que Comunicación Integral ocupaba un lugar especial en la estructura del Plan de Estudios debido al error en las correlatividades de cursadas del Plan, quienes la cursaban lo hacían cuando lo decidían. Esta 'anomalía' otorgaba una gran variedad a las cohortes.

Partícipes en la indagación

El grupo de participantes incluyó veinticuatro estudiantes de grado del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, quienes finalizaron y aprobaron la cursada de Comunicación Integral. Las experiencias narrativas grupales tuvieron lugar durante las clases de la Profesora Adjunta—quien eligió llamarse Manuela. Junto a Manuela se desempeñaban (a veces dando clase en equipo) dos adscriptas alumnas—quienes optaron por denominarse Caroline y Jane—, una adscripta graduada—quien deseó ser reconocida como Graciela— y una becaria de intercambio—designada como Loretta—quien partió antes de finalizar la cursada. Las docentes cubrieron los requisitos de accesibilidad y disponibilidad cuando aceptaron que esta experiencia se llevara a cabo durante sus clases (Creswell, 2007).

En la indagación narrativa en especial, la subjetividad resulta una ventaja inestimable en lugar de una deficiencia que deba erradicarse. Es compatible con todos sus basamentos y encuadres, así como con nuestra ontología relativa y relacional y nuestra epistemología constructivista. Tanto la proximidad como la distancia indagadora plantean ventajas y desventajas: hay cosas que se saben (o se desconocen) al involucrarse o que se ignoran (o se cono-

cen) al no estarlo. La ubicación en un contexto presupone un punto de vista tomado desde el punto donde se ubica cada participante (Bourdieu, 1984). En un estudio sobre estudiantes de la UBA, Carli estimó que implicarse en su investigación con ex estudiantes, o personas conocidas, admitía "el impacto que puede haber tenido en las entrevistas mi investidura como entrevistadora-profesora" en términos de un "compromiso" facilitador del "diálogo" en los encuentros con "conocidos-desconocidos" (2012, p. 17).

El grupo recibió, entonces, su aclaración sobre la indagación en la reunión previa al inicio del cuatrimestre, con ampliaciones en la primera clase, donde les solicitamos su firma del formulario de consentimiento informado. Esta anuencia se renovó al terminar la indagación en clase, reconfirmándose en el proceso de coescritura de las narrativas y la validación de las categorías emergentes durante entrevistas y correos electrónicos intercambiados. Cada participante también completó una ficha de información personal. Al llegar la indagación a su fin, les solicitamos que eligieran un nombre para identificarse en las narrativas emergentes. A continuación, presentamos a cada partícipe individualmente.

Ant decidió su nombre por la Hormiguita Viajera. Nacida en un pueblo cercano a Mar del Plata, antes de ingresar el Profesorado intentó otra carrera en una institución superior. Poseía una experiencia variada en el aprendizaje del inglés durante ocho años previos y un nivel elemental de italiano. Había aprobado catorce materias.

Cas asumió el sobrenombre de Castiel, un personaje de la serie televisiva *Supernatural*. Nacida en una localidad de la Provincia de Buenos Aires, ingresó tras una exposición anterior al idioma durante más de trece años. Nunca concurrió a un instituto. Con trece materias aprobadas, tenía el promedio más alto del grupo sin ningún aplazo en exámenes finales.

Clara se identificó con el personaje de Clarissa Da-

lloway. Oriunda de un pequeño pueblo, necesitó tiempo para adaptarse a la vida en la ciudad cuando comenzó el Profesorado. Asistió a una escuela privada y aprendió inglés en un instituto durante seis años. Había aprobado dieciséis materias, incluyendo su Residencia Docente I.

Coty es su propio diminutivo. Nativa de Mar del Plata, acudió siempre a una escuela parroquial y concurrió durante nueve años al mismo instituto de Tute, quien le había dado clases. Registraba doce materias aprobadas.

Emma tomó su nombre de la novela homónima de Jane Austen. Nacida en Mar del Plata, hizo su escolarización en una escuela privada religiosa y estudió inglés particular y en institutos durante muchos años. Poseía trece finales aprobados.

Fátima optó por el nombre de la protagonista de la novela *La mano de Fátima*. Procedente de Mar del Plata, estudió otra carrera de la Universidad Nacional de Mar del Plata, luego se casó y vivió en España, donde aprendió inglés durante cinco años. Concurrió a una escuela parroquial en la primaria y a una pública en la escuela media (donde estudió francés). Acreditaba once materias aprobadas.

Grian eligió su nombre en irlandés. Ingresó al Profesorado luego de abandonar otra carrera. Su escolarización fue heterogénea, concurriendo a la misma escuela bilingüe alemana que Rose y a otras dos más. Estudió inglés durante doce años, aunque jamás en un instituto. Tenía un nivel intermedio avanzado de alemán y uno elemental de francés. Poseía quince materias aprobadas. Al finalizar la cursada, ganó un concurso público de antecedentes y oposición de ayudante alumna.

Haven (Refugio) realizó una adaptación de *Heaven* (Cielo), personaje de la saga *Crepúsculo*. Nació en una localidad provincial, fue a escuelas privadas y asistió a uno de los mismos institutos de inglés que Sofía. Su experiencia en los institutos se prolongó durante siete años. Poseía once materias aprobadas.

James Nicholas White combinó sus nombres con los del personaje Colmillo Blanco (*White Fang*). Nació en la Provincia de Buenos Aires e ingresó al Profesorado tras probar otra carrera en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Estudió en una escuela parroquial local. Aprendió inglés en el colegio durante nueve años, sin concurrir a un instituto. Había aprobado once materias.

Jo eligió un diminutivo de su nombre. Nacida en La Plata, asistió a una escuela parroquial y estudió en un instituto durante cuatro años. Tenía doce materias aprobadas.

Juana optó por el nombre de su tía. Nacida en Mar del Plata, se trasladó por el país debido al trabajo de su padre. Ingresó al Profesorado luego de probar dos carreras universitarias. Durante su escolarización, Juana cambió muchas veces de instituciones educativas. Estudió inglés durante un total de diez años. Había aprobado trece materias sin ningún aplazo.

Lily escogió a la madre de Harry Potter. Procedente de Mar del Plata, siempre concurrió a una escuela privada laica donde estudió inglés desde el nivel inicial durante trece años. Tampoco asistió nunca a un instituto. Había aprobado once finales.

Maggie favoreció el nombre de su perra. Nacida en el interior del país, la carrera le resultó difícil por su 'base previa' de conocimientos del idioma, adquirida durante cuatro años en un instituto. Maggie asistió a una escuela parroquial y aspiraba a ser intérprete. Poseía doce finales aprobados.

Marilyn optó por el seudónimo de Marilyn Monroe. Marplatense nativa, la carrera le resultó larga también por su 'base previa' de conocimientos y sus antiguas ocupaciones como princesa de belleza. Estudió en una escuela parroquial y asistió a dos institutos de inglés durante seis años. Poseía catorce finales aprobados.

Polka Dots (Lunares) decidió su sobrenombre al mencionar que me encantaba la cubierta a lunares de su portfolio.

Nació en la ciudad e ingresó al Profesorado tras abandonar dos carreras. Fue a una escuela primaria pública, a una secundaria privada y a profesoras particulares de inglés durante diez años. Tenía veinte materias aprobadas, entre ellas Residencia I. Poseía experiencia como adscripta alumna.

Rose tomó su apelativo de la rosa blanca. Oriunda de Mar del Plata, fue a una escuela bilingüe español-alemán donde estudió inglés durante siete años. Su nivel de alemán era avanzado, aunque hacía tiempo no lo hablaba. Contaba con catorce materias aprobadas.

Rusa eligió su apodo familiar porque es rubia de ojos azules. Nació en nuestra ciudad. Estudió en un colegio parroquial y concurrió a un instituto de inglés durante nueve años. Tenía catorce materias aprobadas.

Savannah escogió su seudónimo del personaje de la novela *Dear John*. Nació en Mar del Plata y fue siempre a una escuela privada laica donde estudió inglés durante nueve años, sin complementar con un instituto. Tenía catorce finales aprobados.

Sheila Tarnosky de Polasia evocó el nombre que le daba su padre en la niñez. Nació en la Provincia de Buenos Aires e ingresó luego de intentar en otra Facultad nuestra Universidad. Cambió muchas escuelas mientras se trasladó con su familia. Su contacto previo con el idioma abarcaba trece años y había asistido a tres institutos de inglés. Poseía veinte finales aprobados.

Sofía escogió el nombre de su hermana. Nació en Mar del Plata, donde acudió a un colegio parroquial y a dos institutos durante siete años. Uno de ellos fue el mismo que el de Haven. Tenía diez materias aprobadas.

The Married One (El Casado) se casó con una compañera. Nació en la ciudad e ingresó al Profesorado junto con su entonces novia. Invirtió tiempo y esfuerzos para casarse y proseguir estudiando. Concurrió a tres escuelas religiosas, incluyendo una técnica. Estudió inglés intermitentemente en varios institutos. Había aprobado once materias.

Tute eligió su diminutivo genuino. Nació en el Gran Buenos Aires y recursaba Comunicación Integral tras haber desaprobado el segundo parcial. Realizó las cursadas con lentitud mientras empezó a trabajar. Completó las Residencias I y II, habiendo aprobado veintidós finales. Acreditaba una experiencia de adscripto alumno.

Unnamed (Sin Nombre) nació en Mar del Plata. Concurrió siempre a escuelas públicas donde aprendió inglés paralelamente con un instituto durante nueve años. Tenía un dominio avanzado del italiano. Poseía once materias aprobadas.

Victoria se presentó con uno de sus nombres. Nació en Mar del Plata e ingresó simultáneamente al Profesorado y a otra carrera de Humanidades. Recursaba Comunicación Integral pues se había vencido su programa de final y no deseaba abordar sola los materiales nuevos. Estudió en la escuela privada religiosa de Emma y concurrió a un instituto durante nueve años. Declaraba un nivel preintermedio de italiano y uno elemental de francés. Aprobó las Residencias I y II. Acreditaba veintisiete finales.

Incluimos a la totalidad de participantes en la indagación cuando, al empezar los relatos en la primera clase, éstos se coconstruyeron hilvanadamente sobre los temas abordados, tanto en su discurso como en la reformulación de las narrativas por decisiones (co)autorales. Los relatos obtenidos fueron así producto de la interacción de esas veinticuatro personas. La becaria Loretta, la observadora más 'externa' al contexto y estudiante de Ciencias de la Comunicación, brindó su punto sobre la interacción grupal:

> cada vez que los y las estudiantes accedían a la clase, siempre insistían en sentarse cerca de sus amistades... Muchas veces, si alguien se trababa intentando expresar una palabra o una frase, se inclinaba hacia su amigo o amiga para solicitarle su apoyo.

Vemos cómo el grupo estudiantil pensó en conjunto

las historias que fueron urdiendo durante los procesos narrativos generados. Recapacitando con los relatos propios y aquellos del resto (incluso a veces de las docentes), discurrieron acerca *de* sus propios significados como narrativas pertenecientes a todo el grupo, al cual me integré como docente-indagadora participante.

El rol de la indagadora participante

Reconocerme abiertamente como indagadora narrativa participante indica que me hallo plenamente implicada en el contexto y que nos conocemos con docentes y estudiantes, involucrándonos conjuntamente en los horizontes de la indagación (Caine & Steeves, 2009). El rol de indagadora narrativa participante involucra una relación de poder—como profesora titular e investigadora con extensa antigüedad—existente en mis vínculos con el grupo estudiantil, la adjunta y las adscriptas (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 1999). Esa autoridad demanda conductas éticas frente al bienestar del conjunto participante, mediante una presencia empática y un registro discreto de las interacciones. Al comprometernos en el propio ámbito de la formación del profesorado, oscilamos entre nuestros roles docentes e indagadores. Necesitamos abrazarlos conjuntamente en sus fortalezas y en sus debilidades porque "reconocemos nuestras tensiones y contradicciones y, dentro de estos cambios en posiciones, reconocemos que nuestro lugar es a la vez privilegiado y vulnerable" (Correa, Martínez-Arbelaiz & Gutiérrez, 2013, p. 7). Transitando esta posición, aventajada a la vez que frágil, acordamos con Stenhouse (1987), quien consideraba que la participación docente en la investigación de sus ámbitos no influye de manera ni positiva ni negativa, sino por el contrario significativa.

Antes de emprender este proceso en el aula de Comunicación Integral, (re)leímos indagaciones narrativas llevadas a cabo por partícipes en sus contextos. Si bien la más influyente

fue la de Clandinin, Steeves y Chung (2008), también recuperamos indagaciones narrativas participantes e implicadas sobre la identidad de residentes en Medicina dentro de sus sitios de trabajo (Clandinin, Cave & Cave, 2011). En otro artículo, conocimos aportes teóricos y prácticos derivados de talleres narrativos dictados en clases graduadas (Elbaz-Luwisch, 2002). A su vez, aprendimos de una indagadora en una escuela especial que coenseñó un curso semestral focalizado en las narrativas escritas de veintiocho adolescentes que resignificaron los riesgos que habían sufrido en sus vidas (D'Sa, 2014). En la formación docente en inglés, vimos cómo Barkhuizen (2011) indagó narrativamente en sus clases con estudiantes de posgrado acerca de sus experiencias de enseñar y aprender. En la enseñanza del inglés como segunda lengua, recobramos a Nelson (2011), quien utilizó críticamente las narrativas en el aula para explorar la diversidad sexo-genérica. Conocimos otras indagaciones narrativas y autoetnografías que implicaron a estudiantes de posgrado hablantes de inglés como segunda lengua (Trahar, 2011). Leímos sobre una docente-investigadora que examinó las identidades investigadoras de sus colegas docentes de inglés en la universidad (Xu, 2014). Finalmente, accedimos a una investigación-acción que analiza dialógicamente las biografías lingüísticas de doce estudiantes de profesorado, con énfasis en su aprendizaje del inglés lengua extranjera. Utiliza las actividades pedagógicas de la formación docente para recoger las narrativas, evitando comprometer en la investigación tiempo adicional del grupo de estudiantes fuera del aula y proporcionándoles un ambiente reflexivo para su formación pedagógica (Ruohotie-Lyhty & Moate, 2015).

En lo personal, la única preocupación íntima era que las narrativas suscitaran emociones incómodas. Esos escenarios conmovedores efectivamente ocurrieron desde el primer encuentro, aunque pronto los sentimientos se tornaron parte natural de los intercambios. Con el transcurrir de las sesiones, comencé a llevar paquetes de pañuelos de

papel y gran cantidad de golosinas, que fueron muy valoradas y que circulaban en una bolsa plástica. Estos elementos actuaban como corte y distracción en circunstancias emotivas. A su vez, el grupo demostraba turbación, pero igualmente humor. Por ejemplo, Sofía, en sus consideraciones finales, valoró "el hecho de que en la misma clase lloraras a mares y al mismo tiempo no pudieras dejar de reírte con los comentarios de Unnamed es algo que no experimentás todos los días".

Adicionalmente, diferentes partícipes reflexionaron sobre sus vivencias. La profesora adjunta Manuela explicó que había perdido sus dudas respecto de las prácticas narrativas áulicas. Inicialmente, no parecía cómoda con las grabaciones y con liderar experiencias basadas sólo en los relatos de estudiantes participantes. Siendo una persona que se conmueve abiertamente, la vulnerabilidad emotiva del grupo no le preocupaba. Al concluir la experiencia refirió que

> Las clases con narrativas estudiantiles solían al principio producirme cierta incertidumbre. La necesidad de participación docente se reduce tanto que, si el alumnado decide faltar, u opta por no contar nada, o hacerlo en forma muy resumida, la clase fracasa. Ya luego de varios años de experiencia con narrativas tengo la certeza—aún antes de la clase—que nada de esto sucederá y que siempre serán un éxito.

A medida que progresaba la indagación, si resultaba viable en su organización de la participación en clase, Manuela redujo las asimetrías de poder que le confería su cargo: "intenté también compartir alguna experiencia personal. Me parece que cuando les pedimos que compartan experiencias y traen al aula narraciones que pertenecen al ámbito de lo privado, es justo compartir las nuestras". La literatura señala que la exhibición de cierta vulnerabilidad y la revelación de aspectos personales no sólo retribuyen

la apertura estudiantil, sino que generan mayor confianza (D'Sa, 2014).

La adscripta alumna Caroline notó la evolución de la confianza del grupo desde sus inicios, "cuando no estaba del todo integrado". En la primera sesión, a pesar de que "la mayoría debía conocerse de otras materias... hablaban sólo de lo que habían preparado y en la mayoría de los casos no interactuaban entre sí". Rememoró la ocasión cuando se escribieron y leyeron ensayos identitarios en clase como intervenciones textuales y varias personas manifestaron que les parecía "muy difícil... porque no sabían qué escribir". En esa ocasión, Grian, la menos dispuesta a compartir su intervención textual, confesó que, tras esa clase, ella, Juana y Emma tenían un recuperatorio oral que no se sentían seguras de aprobar. Detuvimos las lecturas, preguntándoles cuáles eran los temas de su examen. Las adscriptas primero, y las docentes después, les dimos rápidamente—faltaban menos de quince minutos para terminar nuestro encuentro y para que partieran a dar su evaluación—consejos prácticos en base a nuestros conocimientos sobre los temas y las profesoras de la asignatura. Las tres estudiantes aprobaron su recuperatorio. Por su parte, la adscripta graduada Graciela nunca tuvo dudas sobre el éxito de la experiencia tras años de acompañamiento en la cátedra. Parecen gustarles los desafíos sostenidos que tornan a los intercambios áulicos de la asignatura en lo que ella denomina "un salto al vacío".

El foco estuvo siempre localizado en lo positivo (Goetz & LeCompte, 1988) para no instalar un clima traumático ni causar intencionalmente daño emocional, por lo cual no inquirimos sobre experiencias negativas. Al comienzo, hubo una contención de molestias personales, tal como como expresó Clara al final de la cursada:

> Debo decir que, al principio, no estaba segura de querer compartir experiencias de mi vida con personas desco-

> nocidas. Sin embargo, cuando transcurrieron las clases y conocí diferentes relatos, me di cuenta de que es bueno compartir conocimiento y conocernos mejor. A veces tendemos a juzgar al libro por la portada y es muy bueno ver una parte diferente de cada estudiante.

Iguales sentimientos expresó Ant: "al principio no me gustaba mucho contarles las narrativas a todo el mundo. Sin embargo, ahora que terminamos, me doy cuenta de que se creó una atmósfera distinta en la clase, algo que no pasa en otras materias". Estas acotaciones permiten re-evaluar el clima de los encuentros iniciales, apreciar el incremento de la confianza grupal y estimar la colaboración participativa.

Los instrumentos de recolección de los textos de campo

La indagación narrativa utiliza la categoría de los textos de campo (Clandinin & Caine, 2013) para definir a los documentos que proporcionan los tradicionales 'datos'. Su carácter de textos situados implica su coconfiguración discursiva indagadora y participante así como su posterior refiguración durante la lectura de los trabajos publicados.

La elaboración e implementación de instrumentos para la recolección de los textos de campo reflejan la idea de que la educación del profesorado requiere oportunidades para componer narrativas dentro de las propias aulas y para lograr coestructurar experiencias formativas en sus contextos genuinos. Estas herramientas para recoger historias también se inspiraron en las palabras citadas de nuestro profesor memorable: "no puedo olvidarme de sus vidas. Pienso más en sus vidas que en la materia que estoy dictando" (Sarasa, 2014b, p. 162). Los y las estudiantes no sólo entran a las aulas de la educación superior buscando respuestas teóricas y prácticas, sino que se interrogan so-

bre sus vidas durante la adultez emergente, esa etapa de exploración de las identidades y de las experiencias, antes de asentarse en la vida plenamente adulta. Sin embargo, las carreras universitarias suelen otorgar conocimiento vocacional, en lugar de ontológico-vital, 'iluminando' rara vez a quiénes sus estudiantes son y desean ser (Whitcomb, Borko & Liston, 2008). Las narrativas compartidas son mutuamente transformadoras para quienes las cuentan y quienes las escuchan. Por ejemplo, tras la cursada, Unnamed reconoció que "estos escritos me permitieron desplegar mis alas—una tendencia marcada—a veces inevitable—en mí y entonces me convinieron más que la escritura académica".

En el Profesorado de Inglés, resulta pertinente sostener estos relatos en la lengua inglesa—medio y objeto de enseñanza—, acompañados de textos inspiradores como suplementos de los materiales del Plan de Trabajo Docente de Comunicación Integral. Al vivir, escribir, hablar, relatar, escuchar, leer, responder, volver a vivir y volver a relatar, componer, departir, atender, observar, y así sucesivamente, nos descubrimos tanto en nuestra individualidad como en nuestra socialidad en lo que poseemos de único y de común. Al respecto, en una investigación sobre las ideologías, usos lingüísticos e identidades construidas de estudiantes de China continental y de Hong Kong se les solicitó que redactaran un diario personal en inglés, ya que la escritura en la segunda lengua brindaría lo que podría considerarse una representación más 'genuina' de la identidad (Gu, 2014). Estas afirmaciones se basan en trabajos sobre experiencias de escritura 'no nativa' en inglés (Norton, 2013), destacando que la reflexión sobre la identidad se enriquece al manifestarse en la lengua meta cuando las autorías capitalizan sus recursos lingüísticos develando sus voces. Por otra parte, la utilización del inglés compromete a la identidad docente-estudiantil, cuyo uso súper consciente del idioma quizá torna a sus relatos más 'verosímiles'.

Tampoco podían afectarse a las clases de Comuni-

cación Integral para hablar en español pues la adjunta, las adscriptas y el grupo de estudiantes se hubieran opuesto, considerándolo 'una pérdida de tiempo'. Por lo tanto, la indagación narrativa debía efectuarse en inglés 'en medio de' esas vidas en sus propias aulas de formación. La utilización de esta lengua habrá facilitado a veces tratar cuestiones que no se hubieran abordado en la primera e, inversamente, habrá bloqueado otras temáticas que se hubieran visto en la lengua materna (Pavlenko, 2007). Los correos electrónicos intercambiados durante la coconstrucción de los relatos y la validación mediante las respuestas escritas, las entrevistas y los grupos focales utilizaron el español con algunas mezclas en inglés. En tal sentido, la indagación se tornó bilingüe. A su vez, si nuestra cohorte estudiantil podía 'ganar' algo con la experiencia, la práctica intensiva de la oralidad y la escritura en la lengua meta constituyeron una ventaja. Existe literatura que afirma que la práctica sostenida de la escritura personal influye positivamente hasta en la escritura más académica y científica (Bain, 2012). Así ocurrió para Ant: "Pienso que estas narrativas también me permitieron practicar mis habilidades de escritura". Tras enviar estas palabras, aprobó un final de escritura en inglés que había aplazado al menos cuatro veces anteriores. El interés compartido por las temáticas personales, más que por la forma de su expresión, fue otro beneficio que, según Polka Dots, implicó "la oportunidad de expresar mis sentimientos con libertad y... prestar más atención a los relatos que conté que a la manera en que los expresé con palabras (algo bastante inusual en esta carrera)".

El equipo de la cátedra valora al contenido de los relatos por encima de su forma de expresión lingüística. Según Caroline:

> Como estudiantes del profesorado de inglés, la mayoría de las veces nos evalúan cómo nos expresamos oralmente (la forma en que nos expresamos) pero siento que muy pocas veces se toma en

cuenta lo que decimos, el mensaje que queremos dar.

También Graciela evaluó las oportunidades de comunicar significados:

> [La experiencia de la Caja de la Memoria] nos ayudó a ponernos al mismo nivel, a aprender en conjunto, y a decir cosas que nos importan y que nos interesa escuchar más allá de la riqueza del vocabulario, la fluidez (que de hecho fue maravillosa, creo que nos olvidamos de que hablábamos en otro idioma, sobre todo porque no nos encorsetamos por el cómo, más bien nos liberamos por el qué) y la corrección gramatical.

Por su parte, Jane subrayó que:

> La importancia de estas actividades en el aula no sólo condujo a cada estudiante a dar cuenta de sus propias percepciones como docentes de inglés en formación, sino que también utilizaron el lenguaje significativamente. En las palabras de Savannah: "sentí que no éramos un número, que somos personas diferentes y podemos expresar nuestras opiniones".

Finalmente, Manuela cedió tiempo de sus clases para la experiencia y lideró las sesiones donde se narraron y grabaron los relatos. Ella creía que la indagación debía ser también una instancia de pedagogía narrativa, por lo que destacó sus objetivos didácticos, lingüísticos y culturales:

> Comunicación Integral es una asignatura del Área de Habilidades Lingüísticas y por lo tanto uno de los propósitos más importantes de la materia es mejorar destrezas productivas y receptivas... Las narrativas contribuyen a lograr un mejor conocimiento de sí y poder también en el intercambio conocer al resto. Se genera un clima muy lindo en el aula donde el inglés es utilizado como medio de comunicación... A nosotras, las docentes, también nos permite conocer mejor a cada estudiante... este intercambio de narrativas tam-

bién contribuye a una mejor convivencia del grupo.

De esta manera, habiendo transparentado algunos relatos participantes acerca de nuestros instrumentos procederemos a explicarlos en detalle.

En primer lugar, recogimos variados tipos de textos de campo escritos, que se subdividen en:

Un formulario de consentimiento informado que revela el carácter de la indagación y asegura la anonimidad y confidencialidad de la participación.

Una ficha personal escrita de cada estudiante con datos demográficos y académicos. Incluye dos preguntas abiertas: una sobre las razones de ingreso al Profesorado y la otra sobre su mejor momento dentro de éste.

Mis notas de campo personales, escritas sobre todo en un cuaderno, comentando manualmente las interacciones grabadas en clase.

Relatos sobre la indagación en el aula por parte de la adjunta, las tres adscriptas y *la becaria*, escritos al finalizar la experiencia.

Correos electrónicos individuales y colectivos intercambiados con el grupo participante durante toda la indagación. Algunos fueron informativos y otros organizativos. Al concluir la experiencia, recibieron un mensaje agradeciendo sus aportes, solicitando realimentación y la renovación de consentimiento para continuar su participación. La mayoría respondió efectuando consideraciones finales. Al finalizar mi corredacción de cada uno de los veinticuatro relatos individuales, cada estudiante recibió otro mail solicitando la revalidación de su conarrativa identitaria. Un correo posterior convocó a entrevistas de asistencia voluntaria para validar las categorías emergentes, brindando la ocasión de realizar el proceso en forma escrita o grabada. Un mail final compartió las narrativas grupales del capítulo quinto.

Interacciones de todas las personas implicadas en el aula virtual Edmodo. Allí estaban disponibles los textos ins-

piradores y los temas de los relatos áulicos con su cronograma de realización. La cátedra también incluyó variados materiales para las clases de la materia donde no se abordaban las narrativas. Asimismo, tras los intercambios de los relatos en el aula, cada participante tenía la ocasión de postear comentarios o subir colaboraciones.

En segundo lugar, recogimos narrativas propiamente dichas que consisten en relatos escritos, narraciones y conversaciones en clase y transcripciones de sus audios. Estos textos de campo se coconstruyeron durante siete encuentros donde se mantuvieron diálogos—suplementados con una versión escrita impresa y otra electrónica de lo narrado, entregada y enviada por cada estudiante—de experiencias vitales y educativas durante las sesiones coordinadas por la adjunta o las adscriptas. El contenido de estos intercambios adaptó entrevistas de relatos de vida (McAdams, 2008). En algunos casos, y previo a las sesiones donde registramos las historias, proporcionamos textos inspiradores como un "menú psicoliterario" (McAdams, 2013, p. 286). La recopilación de los originales de las siete narrativas escritas—de los cuales guardamos fotocopias—conformó un portfolio individual en versión papel (Brookhart, 2008), conservado por cada participante. Tras responder manualmente a cada narrativa, escribí comentarios en los portfolios al finalizar la experiencia. Los temas de estos relatos versaron sobre las cuestiones que detallamos a continuación.

Relatos que leemos, miramos y escuchamos. En la formación inicial del Profesorado de Inglés, las novelas y los cuentos cortos se estudian en las Literaturas. También el Área de Habilidades Lingüísticas utiliza ficciones para promover la competencia comunicativa a nivel muy avanzado. Las narrativas solicitadas recuperaron preferencias y opiniones estudiantiles sobre relatos fílmicos, literarios y familiares (Britzman, 1992).

Biografías escolares y universitarias. Las vivencias de las enseñanzas implícitas en el noviciado de la observación

(Lortie, 1975) muchas veces se replican en las prácticas de quienes las reciben, y necesitan recobrarse al narrar la identidad de docentes en formación.

Biografías lingüísticas. Este tipo de biografía educativa acerca del aprendizaje de segundas, terceras o cuartas lenguas reconstruye trayectorias en el aprendizaje del inglés y de otros lenguajes. Permite tomar conciencia sobre los propios procesos de adquisición y sus influencias en las (futuras) prácticas docentes (Zacharias, 2011).

Docentes memorables. El recuerdo de memorables se hilvana con las biografías anteriores. Interesaba conocer si grandes maestros y maestras surgían también de las historias familiares ya que no todas las experiencias de aprendizaje ocurren en clase (Finkel, 2008). En cuanto a las evocaciones de memorables, denominamos 'especulares' a estas relaciones de armonía docente memorable-estudiante (Sarasa, 2008), que también han sido caracterizadas reproductivamente como donaciones o herencias (Bourdieu & Passeron, 2003).

Ensayos identitarios estructurados como intervenciones textuales (Pope, 1995), transformando y adaptando creativamente un texto identitario no ficcional (Patterson, 2006), cuyo escritor se autodefine desde sus espacios universales y públicos hacia los individuales y privados. La intervención textual es una forma no invasiva (Goetz & LeCompte, 1988) de evocar 'quién piensa que es' o 'desearía ser' cada estudiante en su 'traducción' al inglés (Gu, 2014).

Personas heroicas de la vida real. Sus biografías se originan en dos vertientes. La primera surge de la categoría de trayectos odiseicos (Álvarez, Porta & Sarasa, 2010a, 2010b). La segunda deriva de la primera, y se vincula con representaciones (anti)heroicas del cine irlandés en la segunda unidad del Plan de Trabajo Docente (Sarasa, 2014a).

Mayores desafíos superados. Éstos abrevan igualmente de lo heroico, al tratarse de historias personales sobre

retos vencidos por cada estudiante. Los relatos se fundan en experiencias positivas, con énfasis en la agencia (McAdams, 2013).

En tercer lugar, recogimos textos de campo de relatos e intercambios orales, para no sobrecargar las tareas de escritura. Los diálogos estuvieron conformados por un número de actividades.

Conversaciones informales bilingües dentro y fuera del aula con el conjunto de partícipes durante todo el proceso.

Una Caja de la Memoria, inspirada en la narrativa reflexiva (Clandinin, Steeves & Chung, 2008). Tras finalizar la lectura de la novela *El fundamentalista reticente* (Hamid, 2007), cuyo narrador-protagonista experimenta un momento decisivo en su vida, las adscriptas solicitaron al grupo que trajera a clase un objeto representativo de un punto de inflexión vital. Graciela, Jane y Caroline llevaron una caja donde colocamos objetos que encarnaban ese momento crucial. Tras sacar alguien voluntariamente el primero, quien lo poseía relataba su significado, extrayendo luego otro objeto. La persona dueña de éste, a su vez, contaba su sentido hasta concluir con todas las pertenencias.

Un juego de roles sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés para conocer opiniones participantes sin recurrir a entrevistas. El juego de roles posee una larga trayectoria educativa (Litwin, 2008). Brindamos orientación flexible en la prosecución del juego de roles y la elección de los papeles como protagonistas o reemplazos y asistentes, quienes recurrieron a sus identidades y conocimientos para elegir a sus personajes y componer su propio libreto. La división en parejas de protagonistas, con reemplazos o asistentes, se debió al tiempo limitado y al deseo de tornar al juego más colaborativo. El mismo finalizó con intercambios respecto de las temáticas y su dinámica. Éstas fueron las instrucciones brindadas en la plataforma virtual para coordinar la actividad.

Juego de roles: Panel experto acerca de la enseñanza

y *el aprendizaje del idioma inglés como lengua franca en el mundo de hoy.* Cada exposición dispondrá de un máximo de ocho a diez minutos para realizar su presentación. Cada rol podrá ser elegido por una pareja para prepararlo colaborativamente. Durante la representación, sólo una de las dos personas realizará la exposición, con la posible excepción de quienes presentanel panel.

Presentadores y *presentadoras:* liderarán el panel, decidirán el orden de las presentaciones, introducirán a cada participante, harán respetar los límites de tiempo y cerrarán el panel. Antes de la sesión, recibirán de sus asistentes una breve biografía y un resumen del tema a abordar.

Expertos y *expertas:* antes del panel enviarán a presentadores o presentadoras, vía email o *Edmodo*, una breve biografía y un resumen del tema a abordar. Luego de la presentación, subirán a *Edmodo* estos dos textos y otra contribución que estimen necesaria o interesante. De esta manera podrán compartir ideas e información acerca de sus 'personajes', a saber:

B. Kumaravadivelu: aprender y enseñar en un mundo posmétodo.

Suresh Canagarajah: la diseminación de los idiomas ingleses mundiales.

Adrian Holliday: los peligros del hablante-nativismo.

Diane Larsen Freeman: ventajas de hablantes plurinlingües y multicompetentes.

Michael Agar: una definición de la lengua-cultura.

Salman Rushdie: la literatura poscolonial.

Yueting Xu & Yongcan Liu: enseñar y aprender inglés en China hoy.

Declan Kiberd: lengua, literatura y cultura en Irlanda.

Alastair Pennycook: hacia una pedagogía crítica en la enseñanza del inglés.

Cristina Banfi: la enseñanza del inglés en la Argentina en la actualidad.

Finalizamos con un *debate participativo* en clase (Hollingsworth & Dybdahl, 2007) durante nuestro último encuentro. Su tema involucró las *decisiones más sensatas* (McAdams, 2008) tomadas en el Profesorado. Hablamos de sus experiencias en la carrera desde una óptica positiva, evitando un cuestionario más jerárquico e interpelador.

En cuarto y último lugar, recogimos textos de campo de validación de las categorías emergentes. Cuando abordamos la cocomposición de las veinticuatro narrativas con cada estudiante, le avisamos que deseábamos conversar en pequeños grupos para validar algunas categorías que surgían con fuerza a partir de los relatos. Aunque la participación fue de carácter voluntario, implicó a todo el conjunto. Según sus obligaciones horarias, respondieron a las preguntas por escrito, mediante un audio grabado, o presencialmente. Las narrativas grupales del capítulo quinto también fueron compartidas.

Finalmente, estos textos de campo poseen carácter performativo en dos sentidos (Denzin, 2001). El primer significado es el de actuación—*performance*, que comporta los actos de interpretación y (re)presentación (incluso actorales) —de esos textos, primero relatados frente a una audiencia en clase y luego entregados en forma escrita a la indagadora-lectora, oyente de grabaciones y cocompositora de narrativas individuales y grupales. Constituye una reivindicación de las personas como conarradoras de relatos, como coautoras y como cointérpretes de su propia obra y coadaptadoras de las ajenas (Arendt, 1998/1958). El sentido de la interpretación también juega con las posibilidades hermenéuticas de lo performativo (Gadamer, 1977). El segundo significado comporta la actualización de la realización, es decir la acción por medio del lenguaje, que hace 'cosas con las palabras', ya que en el decir está el hacer, que es también una *performance* (Austin, 1975) que crea actos de significado experienciales a través del

lenguaje (Bruner, 1990). Los significados de los procesos de negociación identitaria que emergieron de las narrativas participantes se constituyeron precisamente al relatarse, al nombrarse e interpelarse mutuamente en la *performance* total de narrar. En términos simples, al actuar la identidad estamos simultáneamente creándola, de allí el segundo sentido instituyente de lo performativo.

Los procedimientos para la recolección de los textos de campo

La mayoría de los textos de campo detallados fueron recogidos durante una cursada de Comunicación Integral, cuyas clases tienen una duración en bloque de dos horas reloj en aulas fijas. La cátedra siempre dispone las sillas de manera que estudiantes y docentes se sienten en un semicírculo, con las profesoras ubicadas cerca del pizarrón, localizado junto a la puerta de acceso. En mi caso, me situé hacia el fondo del salón, inmediatamente atrás del semicírculo, no formando totalmente parte, aunque tampoco completamente alejada. Con el transcurrir del tiempo, nos mezclamos en el semicírculo, realizando comentarios audibles, participando o haciendo preguntas hacia el final de la sesión—además de hacer circular las golosinas, el agua y los pañuelos.

El grupo de participantes conoció el programa explicativo previo para disminuir su incertidumbre respecto del desarrollo de las sesiones y del tenor de los relatos que les solicitábamos que compartieran. La posibilidad de anticipar y preparar el contenido y la estructura de sus historias brinda a quienes participan mayor confianza puesto que, previendo lo que van a decir, disminuyen su inseguridad (Hollingsworth & Dybdah, 2007). Igualmente, durante cada sesión o después de ella, fueron libres de cambiar sus relatos, rehilvanarlos con los del grupo, elegir contar por escrito algo distinto, así como de agregar u omitir detalles.

En todas las instancias, las narrativas escritas se tomaron como la versión final de los relatos ofrecidos. La adjunta y las adscriptas armonizaron los turnos que tomaba cada estudiante para narrar, pues era necesario que la totalidad lograra compartir sus relatos durante la clase. A tal fin, Manuela preguntaba quiénes debían partir antes de, o sobre, la hora por diversas razones. De esa manera, referían primero sus historias.

Anticipamos el hecho de que no siempre contaríamos con asistencia plena a todas las clases para compartir oralmente todos los relatos y que, por lo tanto, la recolección de los textos resultaría incompleta, reduciendo la participación de los miembros del grupo. Por esa razón, y ofreciéndoles desarrollar su práctica escrita en el idioma inglés (Ruohotie-Lyhty & Moate, 2015), solicitamos al grupo estudiantil que, días después de transcurrida la narración oral de cada relato según lo indicaba el cronograma pautado, entregaran una copia papel (a mí o a Manuela) y enviaran una electrónica a mi Hotmail. Así podríamos contar con todos los relatos escritos y orales. Al recoger cada historia, hacía una fotocopia y devolvía los originales, con comentarios interesados, ante los cuales recibía respuestas personales o vía mail. Al finalizar la experiencia, cada estudiante recopiló un portfolio con sus relatos originales, al cual respondí por escrito. En las sesiones orales de la Caja de la Memoria y el Debate en clase, excluyendo al Juego de roles, solicitamos a quienes habían estado ausentes si podían enviar un recuento escrito de la temática narrada, de manera tal que contáramos con todos los textos.

Fue importante ofrecer un "menú de textos" (McAdams, 2013, p. 286) literarios, fílmicos y educativos inspiradores para apreciar los temas de las historias personales no sólo en relación con las vidas del resto, sino también vicariamente a través de los textos sugeridos—aunque no todo el mundo los leyó. Asimismo, era una forma pertinente de solicitar historias que—pedidas abruptamente y sin justifi-

cación—resultarían demasiado íntimas, riesgosas e incluso penosas de relatar en clase. Fue igualmente una manera de compartir lecturas significativas efectuadas durante nuestras trayectorias en la enseñanza y la investigación. También distribuimos algunos de nuestros artículos sobre docentes memorables (Porta & Sarasa, 2014) para transparentar nuestras investigaciones.

El texto inspirador de los relatos que leemos, miramos y escuchamos, fue "El peligro del relato único" (Adichie, 2009). Las biografías escolares y universitarias tuvieron dos vertientes: un resumen sobre el noviciado de la observación (Borg, M., 2004) y una reflexión canónica sobre el carácter actoral de la docencia en inglés (Antier, 1976). La Caja de la Memoria sobre objetos que representan momentos decisivos en nuestras vidas se inspiró en *El fundamentalista reticente* (Hamid, 2007) y el texto de Clandinin, Steeves & Chung (2008). Las biografías lingüísticas se iluminaron con aquella de una docente de inglés en Indonesia (Zacharias, 2011). Los relatos sobre docentes memorables tenían como estimulantes diversos extractos sobre la buena docencia (Bain, 2007; Finkel, 2000; Jackson, 1999). La intervención textual en forma de ensayo identitario estaba directamente basada en un texto similar (Patterson, 2006). Las personas heroicas en la vida real abrevaban de los dos films que se veían en la asignatura, *Michel Collins* (Jordan, 1996) y *El guardián* (McDonagh, 2011). El mayor desafío enfrentado brindaba un cuento irlandés sobre un desafío tragicómico (O'Brien, 2000). Finalmente, para el debate sobre las decisiones más sensatas ofrecimos un cuento de Rushdie (1999) sobre la resolución inteligente de una joven pakistaní.

Los procedimientos para el análisis narrativo de los textos de campo

En consonancia con la ontología y la epistemología

de la indagación narrativa, nuestro análisis de los textos de campo abarcó al conjunto de participantes en coautoría de las tramas mediante las cuales coconstruyen sus (futuras) identidades docentes (Clandinin & Rosiek, 2007). Como indagadora narrativa, fue necesario refinar mis lentes para analizar los textos de campo recogidos ya que:

> la principal dificultad con los relatos de vida, por más fascinantes que sean, es saber qué hacer con ellos... Una vez que se los recolecta... las investigaciones noveles no saben qué hacer con ellos—no es inusual ver un resumen de las observaciones de participantes, abundantemente intercaladas con citas, presentadas como análisis. (Pavlenko, 2007, p. 163)

En la (re)(con)figuración narrativa de historias compartidas, subsiste la tensión entre, por una parte, avanzar hacia las tematizaciones y los diálogos con la literatura que exige toda investigación y, por otra, preservar su carácter único e íntimo. En el primer caso, un examen explicativo-descriptivo o causal de las narrativas, mediante la inserción de trozos seleccionados o cabos sueltos de voces recuperadas 'a medida' para luego categorizar sus contenidos y verificarlos en la literatura, constituye el estudio analítico *de* las narrativas (Mann, 2016). Por el contrario, la indagación narrativa se acerca al segundo límite de la tracción, promoviendo el análisis estrictamente *narrativo* e inductivo durante "un proceso interactivo de construcción e interpretación conjunta de la experiencia con las demás personas", que implica "potencialmente un medio de examinar los roles de cada participante en construir relatos y en negociar perspectivas y significados" (Cortazzi, 2001, p. 384). Los textos 'finales' de este análisis narrativo, para ser coherentes con su ontología y su epistemología, deben ser relatos (Clandinin & Murphy, 2007).

Por ejemplo, una indagación narrativa sobre jóvenes que no terminaron la educación secundaria (Clandinin,

Steeves, Mickelson, Buck, Pearce, Caine et al, 2010) explica la transición desde la recogida de los textos de campo hasta la negociación de los textos interinos con sus participantes. Luego, el equipo refiere cómo prosiguió con su lectura buscando manualmente hilos conductores o hebras de significado que señalan intersecciones y divergencias; presencias, ausencias y silencios; y congruencias, solapamientos y disonancias. Estas hebras-guías dialogaron con la revisión de la literatura, explorando más actualizaciones si eran necesarias. Los hilos surgieron de la complejidad de los relatos, con su carácter privado y único, para luego intentar responder a las preguntas de la indagación en el texto final. Este análisis narrativo se efectuó siempre de forma manual, sólo con la ayuda de procesadores de textos y diversas copias impresas de los textos de campo (Clandinin, 2013).

En esta vía, a la búsqueda de configuraciones historiadas que sortearan la categorización de fragmentos escogidos de sucesos, recurrimos a tres obras cuya arquitectura narrativa mostró un camino para entramar los relatos obtenidos. En primer lugar, la etnografía *La práctica hace a la práctica* (Britzman, 2003) sobre dos estudiantes de profesorado durante sus residencias narra las vivencias, experiencias y devenires de estas dos personas que se dan en los mundos públicos y privados donde fluyen sus identidades. La autora no olvida el examen de las construcciones discursivas de cada participante, al tiempo que recoge las voces de otras personas partícipes y observadoras en el campo. Si bien no podemos aquí replicar dicha polifonía para docentes o personas allegadas al grupo de veinticuatro participantes, sí podemos otorgar a sus relatos una dimensión individual y una coral desde donde emerjan tematizaciones identitarias.

La obra *Lo que hacen los mejores estudiantes universitarios* (Bain, 2012), relata en sus capítulos varias vidas estudiantiles utilizando el estilo indirecto en tercera persona, combinado con el discurso directo que reproduce las pala-

bras de cada protagonista en un texto que fluye sin citas textuales en párrafos aparte con sangría. Las características de cada estudiante dialogan teóricamente con revisiones de la literatura en un entramado de relatos y codas, que también intentamos al final de nuestros relatos individuales y grupales.

En tercer lugar, *Identidad y aprendizaje de lenguas* (Norton, 2013) constituye un estudio identitario pionero sobre inmigrantes que estudian el inglés como segunda lengua en Canadá. El texto presenta sus marcos teórico y metodológico, componiendo después la vida de cada mujer participante y examinándola teóricamente a la luz de la investigación sobre la enseñanza de segundas lenguas. Luego del entramado individual de cada relato, se reentraman grupalmente las narrativas individuales y se las reconceptualiza.

En nuestra indagación, para urdir las dos formas de los relatos que cocompusimos, pensamos metafóricamente en los siguientes términos:

> Un acolchado, por más loco que sea, tiene que emparejarse, modelarse y disponerse de forma tal que los pedazos calcen, hay que coserlo con firmeza para que dure y aleje al frío. Algunos acolchados requieren nuevos patrones. Componer una vida implica la apertura a posibilidades y la capacidad de unirlas de forma que sea estructuralmente sólida. (Bateson, 1989, s.p.)

En tal sentido, tejimos dos urdimbres para nuestras tramas: una vertical de relatos individuales cocompuestos con cada participante y otra horizontal y coral en torno a las tres dimensiones de la indagación narrativa. Asumiendo el grave riesgo de aplanar o domesticar las voces participantes a favor de una autoría omnisciente atrapada en su propio contar, hilamos respetuosamente esas historias verticales, cuidando de ejercer la hospitalidad narrativa. Se trata de "la posibilidad de que nuestro relato sea acogido en las palabras de otras personas y en una narrativa dife-

rente" y que, por lo tanto, "se asienta en las posibilidades que tenemos de narrar nuestros relatos en términos diferentes" (Pierosara, 2011, p. 74). También atendimos a esas historias en su contingencia y su fragilidad, con cuidado y minuciosidad. Por eso, para las personas que participamos de la indagación y nos conmocionamos con ella, estas tramas que urdimos pueden llegar a constituir:

> un sostén y un abrigo. Un abrigo que protege de la intemperie, desde esta perspectiva es un cobijo... lo que se hace es tejer una trama, una urdimbre, una red que se teje entre artesanos, con valores, creencias, palabras, gestos. Esa experiencia... vivida desde esa dimensión de la trama, eso que se va construyendo, es del orden del abrigo. Salva de la intemperie que produce la primera experiencia de tomar contacto con objetos que uno no conoce. La primera experiencia suele ser conmocionante, desasosegante... La trama ofrece suelo y cobijo para esa intemperie, por eso es un hecho cultural. (Porta & Flores, 2017, p. 270)

Los veinticuatro relatos verticales individuales escritos en tercera persona, cuya voz puede resultar un tanto omnisciente, utilizan frecuentemente las palabras de cada participante, en estilo indirecto y en discurso directo, para tratar de preservar su grado de autoría (respetando al lenguaje inclusivo) y de agencia. Ambas encarnan lo que viven, lo que saben y quiénes son y devienen los y las estudiantes 'en medio de' los relatos compartidos, coconstruidos y reconstruidos durante los encuentros en el aula y fuera de ella.

Estos relatos individuales recibieron igual tratamiento comprensivo. Presentan una estructura vertebrada cronológica y temáticamente alrededor de los textos de campo recogidos. Por razones de espacio y de igualdad en cada representación—y teniendo en cuenta el número de participantes, quienes no deseaban que se les excluyera de la indagación y cuya coautoría resultó fundamental para la coconstrucción áulica de los relatos producto de la inte-

racción contingente y situada del grupo—, cada narrativa tiene una extensión relativamente similar. Los relatos, entonces, se vertebran semi flexiblemente en torno a las siguientes guías:

Cita textual identificatoria de cada participante, extraída de una de sus narrativas, que actúa como título e hilo conductor del relato cocompuesto.

Seudónimo elegido con su explicación.

Lugar de nacimiento.

Biografía escolar primaria y secundaria, entrelazada con la biografía lingüística, las narrativas de docentes memorables, los ensayos identitarios y el mayor desafío superado.

Biografía universitaria y lingüística incluyendo razones de elección de la carrera, materias aprobadas y trayectoria en el Profesorado; momento decisivo en la vida; decisión universitaria más sensata; relato familiar significativo.

De la conarración de cada uno de estos veinticuatro relatos individuales emergieron cuatro tematizaciones de identidades en términos de deseadas, apasionadas, imaginadas y en tránsito, acentuando aquello que los relatos poseen en común dentro de su particularidad. Aquí, en vez de 'descubrir' autoralmente a estos temas, los temas 'me descubrieron' a mí de forma plenamente inductiva: surgieron y me hablaron mientras que otras cuestiones han callado y resistido. Nuevamente, esta tematización no fue previa, deductiva, de la indagadora hacia los textos de campo. Por el contrario, los textos y los temas tomaron la iniciativa, sin limitaciones ni anticipaciones autorales. Una vez que los textos me interpelaron con sus 'exigencias' temáticas, los puse a conversar con fuerzas poderosas que me rondan: pensamientos, autorías, discursos y teorías, así como audiencias futuras. En ese sentido, habito presencias y memorias de otros aprendizajes y enseñanzas, conversaciones imaginarias con escrituras y autorías; y monólogos silenciosos so-

bre respuestas imaginarias (Koro-Ljungberg, 2015).

Las urdimbres de las tramas horizontales grupales y polifónicas se hilaron alrededor de las tres dimensiones de la indagación narrativa—las temporalidades, socialidades y localidades (Clandinin & Huber, 2010) —para volver a narrar colectivamente las historias obtenidas en clase, agregándoles las instancias posteriores de diálogo y validación. Tornamos a contar otra vez—en consonancia con el espíritu de vivir, contar y volver a contar y volver a vivir—facetas de las vivencias estudiantiles redescubiertas al agruparse en relatos conjuntos, de donde surgen nuevas tematizaciones sobre la formación docente en inglés. Todas las voces participantes se hallan comprendidas—con mayor o menor locuacidad y hasta con silencios y, reiteramos, observando formas del lenguaje inclusivo—puesto que la construcción narrativa de la identidad se realizó en coautoría, sirviéndose de la 'carta' que ofrece la cultura, quizás al punto de llegar al 'plagio' (McAdams & Janis, 2004). Así, efectuamos una nueva reconfiguración de los relatos individuales en textos conjugados mediante nuevas tramas. En lugar de estar constituidas por fragmentos aislados de los textos de campo, estas narrativas entrañan intersecciones en diálogo coral, imponiendo otra vez sus propios temas.

De esta forma, nuestra textura horizontal polifónica de tramas narrativas, las entrelazó adrede como una labor de retazos (Sermijn, Devlieger & Loots, 2008) apretados y tupidos en torno a esos lugares comunes para recuperar múltiples hebras de vida y de experiencia, buscando lo que cada participante tenía que decir y honrando la complejidad de cada existencia. Este proceso de composición fue lateral, sin causalidad, sin tiempo linear. La escritura de cada pequeña trama rechazaba todo intento de articulación en el lugar común si antes no se habían habilitado todas las voces en esa labor de retazos, en narrativas del grupo tan desordenadas como las grabaciones de las clases donde hablaba todo el mundo a la vez. Por eso, para lograr la temati-

zación debemos interpretar qué nos dicen los relatos cuando se tejen juntos y se vuelven a narrar. Finalmente, en el 'dobladillo del cierre', en ese 'hilván provisorio', de cada micro trama para cada lugar común, se escurrieron diferentes codas a modo de 'costura' (Bruce, Beuthin, Sheilds, Molzahn & Schick-Makaroff, 2016)

En ambas urdimbres, verticales y horizontales, los relatos se examinan considerando implícitamente, según resulte necesario, tres enfoques (Riessman, 1993). El primero es temático y explora las hebras de sentido en el contenido de las narrativas. La segunda lente se concentra en aspectos del vocabulario utilizado en las narrativas y en las formas léxicas que éste adopta en nuestra traducción al español más allá de su aparente referencialidad, permitiéndonos justamente entramar los relatos en torno a cuatro identidades. El último es más intangible y subyace a la construcción de la indagación en su foco dialógico (Bakhtin, 1994) y performativo puesto que adopta el sentido de contar como hacer a través de la actuación pública (Denzin, 2001). Esta última luz alumbra simultáneamente el carácter de la cocomposición articulada de los relatos y la cocreación de identidades que éstos median. Todos los relatos participan del entramado sensible y contingente de sus participantes, quienes resaltaron el espíritu compartido de sus historias. Como vemos en las siguientes acotaciones, el grupo estudiantil ya había marcado la orientación del análisis narrativo coral, dialógico y grupal de sus re-presentaciones en clase, antes de que lo emprendiéramos.

Ant manifestó que "no solamente aprendimos de nuestro grupo, sino de nuestras profesoras, y ellas aprendieron de nosotras". Emma opinó que "fue una gran experiencia porque me ayudó a darme cuenta de que compartimos los mismos problemas y sentimientos".

Por su parte, Sheila fue muy enfática:

> me di cuenta de qué importante soy y de qué im-

> portante es la gente que me rodea y [de que] las experiencias que he tenido me han formado de la manera que soy. Descubrí que SOY UNA DE LAS personas que importan y que tienen muchas cosas que ofrecer a sus futuros estudiantes. (SU ÉNFASIS)

Las integrantes de la cátedra igualmente señalaron aquello que los relatos tenían en común. El camino que indicaron fue temático respecto del contenido de las historias; dialógico en su sentido compartido, coconstruido dialógico y performativo en cuanto a las posibilidades de ha*s*er-se-r mediante las narrativas. Los testimonios que siguen a continuación dan cuenta de estos procesos. Jane señaló que "la mayor parte... coincide acerca de que, si pudieron lidiar con situaciones difíciles en su niñez y adolescencia, podrán finalizar esta carrera tan exigente".

Respecto de la Caja de la Memoria, Graciela confesó que:

> Prácticamente me movilizaron todas las historias, más grandes, más chiquitas, la abrumadora presencia de la familia, de la necesidad de espacio personal, de reafirmar personalidades con esfuerzo... El clima que se fue generando fue de una increíble comunidad de intereses. Se escuchaba... con una profunda necesidad de descubrir la otredad, distinta de mí, pero igualmente valiosa... que me enriquece y me afirma como sujeto.

A su vez, Manuela estimó que "la mayoría... eligió miembros de su familia ... y por sobre todo muchos padres... valoraban los esfuerzos realizados para el logro de objetivos, el amor brindado". Finalmente, para Caroline:

> Tras escuchar las distintas historias [heroicas en la vida real], las características que destacaron... fueron la capacidad de sortear obstáculos, la perseverancia, el trabajo duro, la honestidad, el valor... luchar por sus ideales... cuidar a otras personas y defender los derechos de la niñez... Hubo quienes se sorprendieron cuan-

do descubrieron... que compartían historias similares.

La urdimbre de estas tramas se encuentra en el corazón del diseño metodológico. Así, hemos ovillado, hilado, tejido y bordado el edredón de las urdimbres narrativas. Para poder componer y coser esos retazos cortados de diferentes maneras, buscamos conexiones que sirven como marcadores epistemológicos, puntos de referencia ontológicos y preferencias personales para crear significados propios.

Los procesos de validación y cristalización del análisis narrativo de los textos de campo

En el enfoque cualitativo, la validación resulta un proceso ininterrumpido, un desarrollo sostenido, mediante el cual, en este caso, una indagadora participante fuertemente implicada da cuenta del proceso por el cual arriba a sus narrativas y tematizaciones (Creswell, 2012). En este sentido, pusimos en marcha un número de estrategias paralelas de validación.

La primera estrategia involucró la explicitación y transparencia metodológica, que implica el compromiso personal intransferible y sostenido con los fundamentos de nuestra indagación narrativa (Clandinin & Caine, 2013). Traslucimos los sustentos teóricos y conceptuales que iluminan y autorizan ontológica y epistemológicamente nuestra indagación. En lo vincular, interactuamos con personas (agentes libres, no sujetos impersonales, objetivizados, bajo el dominio de la indagadora) que denominamos partícipes o participantes, estudiantes-docentes-en ciernes, con quienes coescribimos los relatos que presentamos. Las aclaraciones teórico-operativas extensas, y muy densas, del diseño metodológico explican los procedimientos instrumentales y conceptuales llevados a cabo con estas personas

participantes. Se explican pormenorizadamente los instrumentos de recolección de textos de campo (coconstruidos, corepresentados, contingentes en lugar de datos supuestamente asépticos) y las razones de su (re)diseño y adopción. También se dilucida la recolección de esos textos en el aula y fuera de ella. Finalmente, se explicitan teórica, metodológica y discursivamente los procedimientos para el análisis enteramente narrativo de dichos textos.

La segunda estrategia concurrente implica al rol de la indagadora participante. Nos hemos esforzado en traslucir—más allá de las elecciones teóricas, conceptuales y metodológicas—este papel de docente-indagadora-participante ciertamente interesada. Quise revelarme como profesora e indagadora, explicitando mi rol en un entorno que me es familiar, que conozco y aprecio, tal como es la carrera de Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Los encuadres teóricos, conceptuales y metodológicos corren las cortinas de mi subjetividad, así como las confesiones acerca de lecturas, actividades, intereses personales y colegiados y puntos de vista. También en este sentido, al cierre de la obra, conceptualizamos las implicancias de las aportaciones experienciales a todas las personas que vivimos esta indagación mientras retrazamos el camino andado.

La tercera estrategia, superpuesta con la primera, implica la utilización de muchos, muy diferentes y muy ricos (en cantidad y calidad), instrumentos para recoger textos de campo en tres medios (oral, escrito y virtual), que involucran narrativas personales y grupales que nos permiten coentramar a la identidad narrativa docente. Esta multiplicidad, riqueza y cuantía permitió luego 'anclar' a nuestras tematizaciones narrativas como emergentes de los relatos coconstruidos.

Nuestra ontología es de carácter relacional y acuerda con el pragmatismo y la fenomenología hermenéutica. Paralelamente, nos ubicamos en una epistemología construc-

tivista que acuerda con la psicología cultural. En este sentido, Bruner (1986) señala precisamente que significamos y construimos al mundo a través de un *cristal*. Las investigaciones cualitativas han retomado esta metáfora del cristal con muchas caras para oponerla la triangulación plana, que indicaría la existencia una sola 'realidad' externa y verificable (Guba & Lincoln, 2012). Al respecto, la concepción de la enseñanza como la relación de una tríada docente-estudiantes-contenido impone un número de límites, puesto que:

> Las dos dimensiones de las figuras de la geometría plana sujetan y oscurecen las relaciones pedagógicas; el tratamiento por pares de relaciones, par por par, no ilumina el significado de la situación pedagógica como un todo, aquel que constituye la oportunidad para que florezcan o estallen las acciones y experiencias de enseñar y aprender. (Camilloni, 2014, p. 30)

Justamente, la cristalización es la metáfora de esa complejidad, que no se agota en la deducción-inducción-abducción (Samaja, 2004). El cristal es "una muestra simultánea de realidades múltiples, refractadas", imposible de plasmar en un texto lineal si no es precisamente a través de la metáfora (Denzin & Lincoln, 2005, p. 6). Este cristal adopta infinidad de formas y colores transparentándose u oscureciéndose—ya sea en reposo o en movimiento—desde distintos ángulos que permiten muchas miradas. Resulta así que:

> el imaginario central para la 'validación'... no es el triángulo—un objeto rígido, fijo, bidimensional. Por el contrario, el imaginario central es el cristal, que combina la simetría y la sustancia con una variedad infinita de formas, sustancias, trasmutaciones, multi dimensionalidades y ángulos de acercamiento. Los cristales crecen, cambian y se alteran, pero no son amorfos. Los cristales son prismas que reflejan externalidades y refractan dentro de sí, creando diferentes colores, patrones y presentaciones que se proyectan en diferentes direcciones. Lo que vemos

> depende de nuestro ángulo de reposo—no triangulación sino más bien cristalización... nos trasladamos de la geometría plana a la teoría de la luz, donde la luz es a la vez ondas y partículas. (Richardson & St. Pierre, 2005, p. 963)

Este proceso de cristalización no resulta ajeno a la tridimensionalidad de nuestras temporalidades, socialidades y localidades de la indagación narrativa, bajo cuya luz tramamos nuestras urdimbres horizontales y volvimos a contar identidades y experiencias grupales en forma coral, con palabras y silencios.

Paralelamente, la cristalización aportó a la cuarta estrategia que involucra mi solicitud y empatía hacia cada participante mediante la atención y la seriedad con las que escuché, leí y respondí a sus narrativas. Recíprocamente, las docentes y el grupo de estudiantes manifestaron escrupulosidad y consideración en sus interacciones. Este cuidado y respeto implica hacer oír ininterrumpidamente todas las voces participantes (brindando no sólo relatos sino también realimentación) desde el diseño metodológico. Al finalizar el entramado vertical de los veinticuatro relatos individuales cocompuestos con cada protagonista a partir de sus textos de campo, volvimos a solicitar no sólo su aprobación de la versión final, sino que reiteramos el pedido de su consentimiento informado—insistiendo acerca de la confidencialidad y el anonimato de los relatos coproducidos. El entretejido grupal y horizontal de los relatos del conjunto de participantes, siempre atendiendo a la tridimensionalidad de las tres dimensiones de la indagación narrativa, compartió nuevamente estas narrativas emergentes.

La quinta estrategia es metodológica y suministró pormenores 'densos', 'espesos', de todo el trabajo de campo (Geertz, 1973) para habilitar la adaptabilidad de nuestra indagación narrativa a, o su comparabilidad con, otros contextos.

La sexta estrategia implicó consultas con especialistas

(director de la tesis, docentes doctorales, pares en la docencia y la investigación). Otro 'control' permanente (más allá de las interacciones con partícipes estudiantes y docentes) ubicó a la indagación justamente bajo el cristal de la literatura actualizada y especializada. Si bien no involucró intercambios autorales cara a cara, deliberamos con muchos textos y los pusimos a dialogar entre sí. Igualmente, entablamos debates en el ámbito de congresos, seminarios, encuentros y otros eventos académicos.

Revisiones e implicancias

Nuestro marco teórico, nuestra elucidación conceptual y nuestro diseño metodológico participan del mismo entramado. Teóricamente, concebimos a la narrativa como fenómeno. Conceptualmente, la identidad narrativa encarna la experiencia vital de ha*ser*, cono*ser* y devenir. En el diseño metodológico, la indagación narrativa implica una ontología relativista leve, considerando a la identidad narrativa como fenómeno y como cualidad narrada de la experiencia en sus temporalidades. La epistemología constructivista tenue instala modos narrativos de conocer a las identidades que permite así comprender a la identidad relatada de docentes en ciernes.

La indagación narrativa vive 'en medio de' sus contextos. Desde su gestación, y durante el trabajo de campo y la posterior cocomposición y validación de los relatos individuales y grupales, interactuamos conjuntamente en Comunicación Integral. En mis acciones de docente-indagadora-participante incorporé muchas voces y dimensiones involucradas en la indagación narrativa como metodología: el contexto con sus temporalidades, socialidades y localidades; los instrumentos y procedimientos de recolección de textos de campo; los análisis plenamente narrativos y los procesos de validación. Por eso, las bases profundas de nuestros marcos teórico y conceptual resultan habilitado-

ras del soporte organizador de este marco metodológico para conducirnos a los relatos individuales y grupales que fuimos courdiendo.

CAPÍTULO IV: DESEO, PASIÓN, IMAGINACIÓN Y TRÁNSITO: TRAMAS NARRATIVAS DE LAS IDENTIDADES DOCENTES

Introducción a los relatos

Este capítulo presenta nuestra coconstrucción narrativa de los veinticuatro relatos identitarios que escribimos en conjunto a partir de las interacciones con el grupo de participantes. Para coestructurar estas historias, desentrañamos la trama—el tejido narrativo—de cada una de ellas utilizando las figuraciones—la 'materia prima'—de sus relatos familiares, escolares, universitarios, lingüísticos e identitarios, entre otras expresiones de las vivencias estudiantiles. Es de trascendental importancia para el grupo de docentes en ciernes—la mayoría en el dinamismo de su etapa adulta emergente—conectar sus vivencias hacia atrás y proyectarse hacia adelante en su devenir docente. Por estas razones, al comenzar a urdir los relatos, elegimos frases textuales extraídas de ellos para instaurarlas como hebras de significado, como hilos conductores de sentidos y 'vistas preliminares' de significaciones (Craig, 2017), que facilitaron primero deshilvanar esas tramas vitales presentadas en las narrativas recogidas para courdirlas nuevamente.

La puesta en relato de estas narrativas atravesó

figuraciones muy complejas. En primer lugar, todas las historias compuestas, oralmente y en los intercambios escritos realizados, fueron configuradas—puestas en relato y en intriga—en base a prefiguraciones cotidianas, prenarrativas, autorales. Luego, estos textos fueron refigurados por su audiencia en las clases y también por la autora como lectora. A su vez, en esta posición de lectora-oyente y autora-indagadora, (re)configuré por escrito los relatos configurados por cada estudiante (y refigurados en mis lecturas), conegociándolos con cada participante. Así surgieron estas veinticuatro narrativas de similar extensión cada una, por respeto al grupo y para preservar la igualdad de la participación individual.

Mientras cocomponíamos los veinticuatro relatos en su individualidad y singularidad, fuimos cristalizando nuestras complejas tramas de dimensiones (re)(con) figurantes mediante los tres focos de procedimientos para el análisis narrativo de los textos de campo. Hilvanando los hilos conductores de cada relato, respetando tanto sus particularidades como el uso del lenguaje inclusivo, utilizamos cristales que atravesaban y enlazaban esas idiosincrasias y unicidades. El primer foco, el primer cristal de la lente, es temático, centrado justamente en los temas propuestos para las sesiones narrativas. El segundo es lingüístico, concentrado en las formas que asume y repite el lenguaje narrativo en los significados de su vocabulario. El tercero es implícito en su carácter dialógico-performativo, pues las narrativas obtenidas derivan de los diálogos situados, contingentes y socializados durante los cuales cada participante actuó sus textos identitarios y coconstruyó su significado mediante la negociación con la audiencia de pares y docentes (Riessman, 1993). Las narrativas a partir de las cuales cocompusimos los relatos fueron posibles en el contexto de Comunicación Integral y resultan únicas para éste durante la interacción del total de participantes.

La lente del cristal temático condujo a entramar lógica y cronológicamente el contenido de las narrativas con las que cada estudiante vive y mediante las cuales deviene en su continuo experiencial. El foco lingüístico iluminó las frases y palabras claves elegidas como hilos conductores de las tramas que constituyen el título de cada relato identitario. Quienes estudian nuestro Profesorado de Inglés están construyendo su relación de por vida con el idioma a enseñar—la práctica con y del lenguaje en sí y el dominio de diversas competencias, incluyendo el conocimiento de variadas disciplinas en, y a partir del, inglés en relación con el español. Las identidades se negocian social y discursivamente desde las múltiples posibilidades que ofrecen los idiomas (Norton, 2013).

Finalmente, la óptica dialógica y performativa alumbró las narrativas coconstruidas y representadas por el grupo. Desde ese momento, en su contingencia situada, el conjunto de participantes 'hicieron' (realizaron y construyeron) identidades mediante el poder de sus palabras expresadas en la actuación, en la re-presentación identitaria narrativa (Denzin, 2001). Ese carácter performativo y actuado permite acceder a ellas y correpresentarlas nuevamente. Por eso, recuperamos a la agencia en la acción y al estudiantado en coautoría de su devenir, lo que no significa caer en idealismos reduccionistas o ingenuos negadores de la estructura (McAdams, Hanek & Dadabo, 2013). Frente a críticas acerca del carácter reproductivo y mecánico de la formación del profesorado, la agencia, socialmente situada y dialógicamente representada (Bakhtin, 1994), otorga a la construcción de la identidad en la formación un valor proactivo opuesto a un mero entrenamiento reactivo (Ruohotie-Lyhty & Moate, 2015).

Las identidades docentes en ciernes se construyen en una tensión entre lo dado, lo inalterable, lo (in) existente y lo percibido como (im)posibilidad. Cada relato

expresa ambivalencias, conflictos, esperanzas, fantasías, sueños, amores y antagonismos. Si bien existen hilos conductores para la redacción de estas historias, que se estructuran temáticamente, las identidades que asoman no son esenciales. Cada estudiante del Profesorado es un oxímoron, porque es simultáneamente aprendiz y enseñante: no es docente 'real' sino que deviene constructivamente, aunque deba comportarse a veces como 'profe de verdad' (Britzman, 2003).

Al finalizar la cocomposición de todos los veinticuatro relatos iluminados por nuestras lentes, surgieron de forma inductiva—es decir que brotaron espontáneamente y nos interpelaron con fuerza al finalizar de narrar—tematizaciones que ayudan a percibir seres y devenires estudiantiles. Así, dentro de la segunda cronología del aconte*s*er en la formación docente (Britzman, 2003) de estudiantes de segundo año (Milsom, Stewart & Zaitzeva, 2015) —la mayoría en su adultez emergente (Arnett, 2000)— nacían y nos requerían cuatro tematizaciones del devenir: desear, apasionarse, imaginar y transitar. Las denominamos identidades *deseadas*, *apasionadas*, *imaginadas* y en *tránsito* porque vimos que aprender a enseñar es una vivencia emocional (Britzman, 2003). Hemos cocompuesto, entonces, relatos que desean ser docentes; relatos que son el amor por la enseñanza; relatos que imaginan devenires docentes y relatos que dan cuenta de un tránsito aún fluido en la carrera. Estos procesos involucran, nuevamente, aprender a devenir docente al desear, amar, imaginar y transitar. Las cuatro identidades surgen así, inductivamente, de las narrativas configuradas por sus protagonistas considerando las posibilidades y fronteras desde donde las expresan. Por lo tanto, abordamos enunciaciones ontológicas (Clandinin & Rosiek, 2007) en estos relatos que (re)configuran *s*(ab)eres, (que)ha*s*eres, acae*s*eres y devenires docentes.

En primer lugar, Clara, Marilyn, Rusa, Savannah,

Tute, Coty, Jo, Sheila y Haven construyen su identidad expresando su deseo de ser profesoras y profesor de inglés en un futuro más o menos cercano o posible. Visualizamos así una identidad *deseada*—ansiada o anhelada. En segundo lugar, las vidas de Married, Rose, Polka Dots, Victoria, Cas, Sofía y Grian se hallan centradas en su amor por la enseñanza del idioma. Éste constituye identidades *apasionadas*, forjadas en etapas pasadas, presentes y futuras. En tercer lugar, James, Emma, Fátima y Juana visualizan en el presente a su identidad en términos de una tarea y un proceso de construcción hacia el futuro. Utilizando la reconocida categoría de Anderson (1983), las denominamos identidades *imaginadas*. Finalmente, Unnamed, Maggie, Ant y Lily expresan trayectos sumamente fluidos, todavía en construcción y movimiento, reflejando discursivamente su lucha en ese devenir docente. Inspirándonos aquí en Bhabha (1994), elegimos nombrar a estas últimas identidades *en tránsito*. Estas cuatro identidades emergentes—deseadas, apasionadas, imaginadas y en tránsito—permiten comprender, e incluso visualizar narrativamente, esos procesos de devenir docente a los cuales aludimos tan repetidamente.

Las identidades deseadas

Las identidades deseadas giran en torno al campo semántico del querer: aspirar, pretender, ambicionar, perseguir, anhelar y ansiar ser docente en la continuidad existencial. Según este grupo de nueve participantes:

Soy una persona que desea graduarse de la Universidad para ver realizado mi sueño y el de mi padre y mi madre (Clara).

En ese momento me di cuenta de que quería ser profesora de inglés. Soñaba con trabajar en la escuela y compartir mi conocimiento (Marilyn).

Esto es lo que quiero hacer por el resto de mi vida y

estoy en el camino correcto (Rusa).

El inglés es lo que quiero para mi vida (Savannah).

Quiero sentir el maravilloso orgullo del que uno seguramente disfruta al presentarse como un docente profesional de inglés (Tute).

Realmente siento que enseñar, especialmente en primaria, es mi vocación y quiero hacer esto el resto de mi vida (Coty).

Ser una profesora de inglés es lo que quiero hacer por el resto de mi vida (Jo).

Lo que verdaderamente quiero es ser una profesora de inglés (Sheila Tarnosky de Polasia).

Me gustan los idiomas y deseo dedicarles una gran parte de mi vida. También me gusta enseñar (Haven).

Estas identidades constituyen actos de deseo, provistos de una agencia habilitante de sus elecciones y de sus experiencias formativas (McAdams & Pals, 2006), en horizontes de espera con distintas cercanías y accesibilidades. El deseo resulta una fuerza poderosa creativa, en lugar de una carencia o una fantasía. Es productivo en su habilitación del devenir, seduciendo a la creatividad (Deleuze & Guattari, 2000), mediando encuentros con el conocimiento, la profesión, el idioma o las comunidades de práctica presentes y futuras (Wenger & Snyder, 2000).

Clara: Soy una persona que desea graduarse de la Universidad para ver realizado mi sueño y el de mi padre y mi madre

Clara eligió su nombre debido a Clarissa Dalloway en la novela de Virginia Woolf, que estaba leyendo en Literatura. Nacida en un pueblo al sur de Mar del Plata, hizo su escolarización en dos instituciones privadas en otra pequeña localidad cercana a la suya. Clara es la menor de cuatro hermanos y hermanas. Describe a su padre y a su madre como sus verdaderas figuras heroicas, trabajadoras

y muy esforzadas, que constituyen "las personas más especiales en mi vida, que siguen cada paso que doy y me han ayudado a ser la persona que soy hoy".

Los primeros años de la vida de Clara estuvieron signados por la enfermedad de su segunda hermana, quien falleció de leucemia a los trece años. Esta pérdida la ha acercado a su padre y su madre porque "trataron de mantenerse fuertes por mí y lo han seguido haciendo todo el tiempo", a la vez que "me han enseñado mucho". Cuenta que "cada vez que tengo un problema llamo al instante para saber qué harían en mi lugar". A la vez, las memorias de su escolarización temprana están matizadas con los recuerdos de Alejandra, su maestra favorita de Literatura en tercer grado, quien la alentó con paciencia a superar su timidez, continuando la relación con Clara y su familia más allá de la escuela.

Durante la primaria, Clara empezó a estudiar inglés en un instituto particular de su localidad. Confiesa que el día de su primera clase "recuerdo claramente cuánto miedo tenía. No podía parar de llorar" y "miré a mi mamá y mi papá pidiéndoles de alguna manera que me sacaran de ahí". Paula, su flamante maestra de inglés, la ubicó entre pares de su edad y les contó que cada fin de año viajarían a una ciudad próxima, más grande, para dar exámenes finales: "ese día fue el primero de seis maravillosos años en los que aprendí muchísimo". Las clases de Paula eran excelentes, con actividades muy variadas, aunque Clara recuerda con escaso placer la gran cantidad de tareas para el hogar dentro de un enorme módulo que preparaba el instituto y que cambiaba de tono cada año. Al iniciar sus narrativas en Comunicación Integral, "había pensado poco en esos años hermosos en que estudié inglés con Paula". Reconoció, sin embargo, que "no la he olvidado" porque no sólo le enseñó inglés de manera "divertida" sino que le enseñó a ser "sociable" y la hizo "sentir como en casa".

Durante esos tiempos difíciles, Clara encontró un

refugio en la literatura infantil. Miembro de la generación *Harry Potter*, desde los once años leyó esa saga, "que nos transporta a otro mundo, uno mágico, donde podés soñar que sos alguien distinta" y que aún lee "cuando me siento abrumada en mi vida diaria". En su adolescencia, si bien fue generalmente feliz en la escuela secundaria, sólo brinda el recuerdo desagradable de Marta, su profesora de inglés, una persona "desordenada", "resentida", "bastante loca", que les causaba "miedo" constante al punto que Clara venció un día su retraimiento y su temor para discutir con la profesora, quien le ponía siempre ocho a pesar de que sus exámenes eran totalmente correctos. El resultado de la disputa fue negativo y "nunca recomendaría a mis estudiantes que hicieran eso", porque jamás la profesora le otorgó otra nota que no fuera el ocho. Concluyentemente, no desea ser esa docente. Paralelamente, otro momento decisivo de su vida—simbolizado por un pequeño espejo de su familiar—se encuentra marcado por la nueva pérdida de una tía, quien era "fuerte", "honesta", "cariñosa" y "me ayudaba cada vez que mi padre y mi madre no me dejaban salir".

Clara empezó el Profesorado de Inglés porque "realmente me gusta el idioma y la cultura inglesa" a la vez que su padre y su madre la alentaron a "estudiar en la Universidad Nacional de Mar del Plata por el excelente nivel del Profesorado". Sin embargo, le resultó muy difícil la mudanza a la ciudad mucho más grande": "una nueva realidad en mi vida; algo que cambiaría todo para mí" y que "partió mi corazón" y el de su familia. Se autodefine en los siguientes términos:

> Soy una de las quinientas personas [de mi colegio] que decidieron ir a la Universidad después de terminar la secundaria.
> Soy una de las quinientas personas que tuvieron su fiesta al egresar y temían lo que les podía deparar el futuro.
> Soy una de las cien personas que dejaron atrás su hogar para estudiar en Mar del Plata y tener un título en el futuro.

> Soy una de las cien personas que lloró cada noche durante los primeros meses porque extrañaba a su hogar y a su familia.
> Soy la única persona [de mi pueblo] que decidió estudiar el Profesorado de Inglés en la Universidad Nacional de Mar del Plata.
> Soy una de esas personas que se encontró en una gran ciudad, llena de gente desconocida.
> Soy una de esas personas que ingresó en la Universidad y tuvo que hacer nuevas amistades, establecer nuevas relaciones.
> Soy una de las muchas personas a las cuales les resultó difícil acostumbrarse a la Universidad y a sus reglas.
> Soy una de aquellas personas quienes luego de muchos años de estudiar han encontrado un grupo increíble de amistades con quienes contar.
> Soy una de esas personas que ha aprendido a amar lo que estudia.
> Y, finalmente, soy una persona que desea graduarse de la Universidad para ver realizado mi sueño y el de mi padre y mi madre.

Cuenta que le resultó difícil al comienzo encontrar una buena residencia en la ciudad, y mucho menos un hogar estable, ya que en la vivienda familiar donde llegó como pensionista se sucedían graves problemas de salud de la pareja propietaria y su familia. Durante ese primer año, la invadió una tristeza tan profunda que pasó "todas esas noches llorando sola en la cocina o en mi cuarto", una experiencia que sin embargo recuerda como su gran desafío superado, "porque me ayudó a ser la persona que soy hoy y a darme cuenta de que era algo por lo cual tenía que pasar". Encontrar su auténtico hogar viviendo sola en un departamento desde el año siguiente la ayudó a lograr su verdadera libertad. En la carrera, al principio no sabía "dónde ir, con quién hablar, ni siquiera las materias que tenía que cursar". La profesora que reconoce como su memorable fue quien la ayudó a sentirse más "cómoda" y "más cercana a mi hogar". La docente no sólo es "amable", "motivadora" y "solícita" sino que ofrece también

realimentación valiosa, mientras intenta constantemente generar comprensión y aprendizaje en sus estudiantes. Por eso, "me di cuenta de la clase de profesora que quisiera ser en el futuro. Realmente admiro su paciencia y compromiso con sus estudiantes. Te das cuenta de que quiere que te vaya bien".

Clara halló su hogar en la ciudad y en el aula, pero fue su decisión acerca del empleo de su tiempo la que ha generado sus mejores momentos en la carrera y ha robustecido su confianza al forjar sus más grandes logros académicos. Apoyada por su padre y su madre, resolvió dejar de trabajar en el instituto de inglés donde lo hacía. Su actividad le demandaba mucho tiempo "y no le prestaba atención a la carrera", porque "llegaba a casa tan cansada que no tenía tiempo para leer para la Facultad". Hasta entonces, mientras trabajaba "pensaba que no era lo suficientemente inteligente para estudiar inglés en la Universidad". Sin embargo, la decisión de "no trabajar y enfocarme en mi futuro" implicó "darme cuenta de que si me comprometo con mis estudios lograré tener éxito" y que "obtener el título debería ser mi prioridad". Esta nueva actitud le significó aprobar ocho cursadas, un resultado que dedica a su padre y su madre, quienes siempre la apoyan. De hecho, al iniciar la cursada de Comunicación Integral, Clara tenía ya cuatro de esas ocho asignaturas en su total de dieciséis finales aprobados con un promedio general sin ningún aplazo. Entre las cuatro materias del segundo cuatrimestre, concluyó con éxito la Residencia Docente I. El sostén familiar le otorga "un poco más de confianza en mí misma, lo que me ayuda a mantenerme tan calma como sea posible para lograr todo lo que planeé en este año académico tan importante".

Marilyn: En ese momento me di cuenta de que quería ser profesora de inglés. Soñaba con trabajar en la escuela y

compartir mi conocimiento

Marilyn nació en Mar del Plata. Su nombre evidencia su admiración por la inteligencia de Marilyn Monroe, cuya cita evoca: "una chica sabia besa, pero no ama, escucha, pero no cree y se va antes de que la dejen". Su biografía escolar se nutre de sus experiencias con el inglés, mencionando fugazmente su escuela religiosa, la misma donde asistió Rusa en la etapa media.

Sus memorias comienzan en sexto grado, cuando "tuve dos profesoras que me hicieron darme cuenta no sólo de que quería ser profesora de inglés sino de qué tipo de profesora quería ser". Su maestra de inglés era "organizada y responsable" en su planificación y conducción de las clases, en la corrección de las tareas y en toda su disposición de las actividades en el aula. Fue así que Marilyn comenzó a escuchar canciones. Deseosa de entender las letras y entusiasmada por el sonido de la pronunciación, le pidió a su abuela que la enviara a un instituto. Allí conoció a Laura, la directora, quien le dio clases y muchas tareas extras para que pudiera entrar a un nivel más avanzado que el que le hubiera correspondido. A fin de año, "me enamoré del inglés. Laura me demostró que cuando una quiere verdaderamente algo, y hace un gran esfuerzo, puede lograr sus objetivos". Cuando afianzó su dominio del idioma, detalla cómo:

> empecé a darle clases a mi abuelo, que me había comprado un gran pizarrón. Planeaba todas las clases como mi maestra en la escuela y esperaba muchísimo de mi abuelo, como mi directora en el instituto esperaba de mí. También empecé a enseñarles inglés a mis amistades y todas dijeron que era muy buena profesora. Después de todas estas experiencias, me di cuenta de que quería seguir el Profesorado de Inglés y no voy a parar hasta alcanzar mi meta como Laura, mi directora, me enseñó.

Las figuras de sus abuelas y la de su abuelo materno

son muy importantes en la vida de Marilyn. Su abuelo y abuela por parte de su madre la criaron y, en cierta forma, "se convirtieron en mi padre y mi madre". Su abuela Nieves ha sido el puntal de su vida. Marilyn escuchaba desde pequeña los relatos que ésta le contaba acerca de su propia infancia, llena de sacrificios y privaciones hasta que logró recibirse de maestra. No sólo adquirió para su nieta instrumentos de estudio—"tres escritorios, muchos diccionarios y una computadora"—sino que la ayudaba con sus deberes y fomentaba su prolijidad y corrección en la escritura y presentación de sus tareas. Marilyn recuerda cómo su abuela paterna Sonia la guio con la lectura del *Martín Fierro*, del cual "no entendía nada". Le leía el texto en voz alta, utilizando énfasis y haciendo pausas para que Marilyn pudiera reflexionar acerca de los significados y explicándoselos si no lograba entenderlos. Pronto fue capaz de abordar el libro sola, imitando las acciones de su abuela. Simultáneamente, cuenta que:

> me precipité a contarles a mis pares, que estaban leyendo resúmenes, que tenían que leer el poema porque pensé que les resultaría tan interesante [enterarse de la sabiduría que el gaucho transmitía] como era para mí. Desafortunadamente, me dijeron que estaba loca... que era muy difícil y aburrido.

Su abuelo, de quien atesora un rosario, era menos "perfecto" pero igualmente "maravilloso", un luchador y un entusiasta del estudio. Como nunca logró recibirse en la Universidad prometió solventarle la carrera a su nieta. Aunque su abuelo ya no viva para asistir a su graduación, Marilyn evoca sus palabras: "vas a ser la mejor profesora de inglés de todas".

Casi paralelamente al inicio de sus estudios de inglés en el instituto, la madre de Marilyn la anotó como miembro de un grupo de desfile coreográfico musical que representa a la ciudad. Allí le inculcaron los valores

de “la responsabilidad, el orden y la puntualidad”. El ingreso a esta agrupación significaba, para la mamá de Marilyn y en cierta manera para ella (que aspiraba a ser modelo), un paso previo a su inscripción al concurso de belleza cuya soberana—elegida entre jóvenes de dieciocho y veinticuatro años—representa a Mar del Plata. Desde los dieciocho años comenzó a resistir la presión incesante, opresiva, de su familia, de sus pares y de otras personas para que se presentara al concurso.

A los veintiún años—tras dejar el grupo coreográfico y para “saldar ese tema pendiente”—decidió anotarse de manera “privada”. Invirtió todas sus energías en el proceso de selección y llegó al grupo de doce finalistas. Entonces, describe cómo un modisto y un estilista reconocidos:

> me felicitaron por la manera en que me había dirigido a ellos... Crecí personal y profesionalmente: aprendí a hablar frente a las cámaras, cómo vestirme para cada ocasión y, lo más importante, a quererme a mí misma y a creer en mí misma.

La presión de su entorno familiar no cesaba, pues esas personas allegadas sólo esperaban que llegara a reina, y a nada menos. Cuando fue laureada como segunda princesa, experimentó el dolor de haber ganado a costa de desilusionar a su familia. Aprendió que era su triunfo, no el de su madre, y que no habría más concursos. Este trozo de su ensayo identitario resume justamente esas tensiones:

> Soy una de las chicas que empezaron a sentirse más confiadas bailando a lo largo de interminables calles; tenía que bailar con animación y mostrar una sonrisa amplia a la gente que me miraba críticamente. Tenía que lograr contacto visual todo el mundo. A veces sentía energía positiva, pero a veces era negativa. De todas maneras, eso me hizo sentir más confianza en mí misma y aprendí que siempre habría gente que me apreciaría y otra que no.

Soy la única que [se fue] sin realizar su último desfile...

> Soy una de las varias chicas que pensó que era muy joven para dejar de representar a Mar del Plata, entonces fui una de las ochenta chicas que finalmente se anotaron esperando ser la... Reina...
> Luego fui una de las doce chicas seleccionadas para llegar a Reina. Al fin, y por suerte, llegué a ser... segunda Princesa...
> Soy una de las varias chicas a quienes todo el mundo les dice: "tendrías que hacer sido Reina. Anotate otra vez". En consecuencia, soy la única que les dice que se callen la boca y agradezcan que gané el tercer lugar entre ochenta postulantes.
> Por último, soy una de las varias chicas que ha pasado casi ocho años de su vida representando a Mar del Plata. Ahora, puedo decir que soy la única que, si le preguntan si se va a anotar de nuevo para ser Reina, les dirá lo siguiente: "No, eso se acabó para mí".

Paralelamente, Marilyn se anotó en el Profesorado de Inglés. En su ficha personal, tenía catorce finales aprobados. Sus inicios le resultaron difíciles. Recursó hasta que aprendió "que no podía hacer todo", porque el sentirse abrumada la volvía "agresiva" y le impedía llevar "una vida social". Al año siguiente, estuvo a punto de abandonar, hasta que en el segundo cuatrimestre se anotó sólo en tres materias. Trabajó duro y recibió el elogio de sus docentes. Logró dos promociones y aprobó un final. Dos años después, cuando se sentía extraviada en una materia por haber perdido clases al viajar para cumplir con sus otras obligaciones, conoció a una profesora que le resultó memorable porque la comprendió y la alentó a proseguir en una cursada que resultaba compleja y demandante. Quizá al igual que su abuela, su directora del instituto y la propia Marilyn, esta profesora sólo esperaba "mucho de todo el mundo y especialmente de sí misma".

Marilyn refiere que trabaja en un instituto y da clases particulares:

> Trato de enseñarles de la misma manera en que aprendí. Les hago hacer un montón de deberes porque pienso que practicar mucho lo que aprendemos es productivo. Controlo que entiendan luego de haber explicado. Les leo cuentos en voz alta, utilizando entonación, movimientos corporales y gestos... Uso muchos colores.

Finaliza autoevaluándose: "me doy cuenta de que no aprenden de la misma manera en que lo hice y me desilusiono... [pero] cada estudiante tiene sus propias maneras de aprender y... como docentes, a veces debemos abandonar nuestras estrategias favoritas de enseñanza".

Rusa: Esto es lo que quiero hacer por el resto de mi vida y estoy en el camino correcto

Rusa, cuyo apodo familiar indica que es rubia de ojos azules, nació en Mar del Plata. Otorgando a su familia una enorme importancia, refiere a la película *Cinema Paradiso* y al libro *El diario de Ana Frank*. El film le resulta memorable a causa del vínculo padre-hijo que establece el niño con el operador del cine de su pueblo. El libro de Ana la impresionó profundamente, ya que al leerlo tenía la misma edad que su autora. Ambos le fueron recomendados por su padre y su madre y destaca que "los recordaré toda mi vida".

La relación más cercana de Rusa es con su padre: "si alguien me dijera que tiene el mejor padre, yo lo negaría porque estoy más que segura que yo tengo al mejor". Su padre debió superar la pérdida de su propia mamá a los seis años y sufrir un breve período en un internado religioso. Luego, no pudo vivir con su papá o su hermano, sino que se mudó con familiares. Posteriormente, se vio obligado a trabajar desde muy temprano, lo cual le impidió finalizar el nivel secundario. Este obstáculo para concluir sus estudios tuvo gran impacto en la educación de su hija. Igualmente, fue el papá de Rusa quien permaneció en el hogar cuidando de ella y de su hermana mientras su mamá trabajaba en

diferentes escuelas.

Rusa concurrió a dos establecimientos parroquiales donde cursó la primaria y la secundaria (esta última es la misma de Marilyn). Durante la primera etapa, rescata de todas sus maestras el hecho de que "eran las segundas madres de sus estudiantes cinco horas, cinco días por semana". Durante la primaria y hasta finalizar la secundaria, Rusa comenzó a estudiar inglés particular, pues le costaba aprenderlo en la escuela. Recuerda especialmente a una profesora como "una de las personas más influyentes de mi vida, ya que decidí entrar al Profesorado por ella". La docente era "dulce" y sus clases "dinámicas" y "didácticas". Esta profesora se transformó "en un miembro de mi familia"; "mi modelo, ya que me gustaría establecer una relación cercana con mis estudiantes y enseñarles no sólo a dominar el idioma sino a apreciar lecciones de vida que puedan recordar para siempre".

También en la primaria, Rusa venció su desafío más importante: a los once años viajó sola a La Plata para participar de un torneo provincial de gimnasia artística donde realizó su exhibición individual ante el jurado y el público, en un gimnasio enorme y desconocido, sin caerse en ninguno de los cuatro elementos de su demostración. Luego, en la escuela secundaria, donde considera que la mayoría de sus docentes tenían poca formación pedagógica, Rusa evoca a una profesora de Matemática a punto de jubilarse, quien destinó la totalidad de la primera clase a memorizar los nombres de sus estudiantes para poder acercarse desde el segundo encuentro. Se trataba de una persona de buen humor, "apasionada", "experimentada", "dotada para la enseñanza", y sobre todo "original", porque "actuaba como si fuera un número cada vez que explicaba un tema nuevo" haciendo que el alumnado también representara distintos números para comprenderlos.

Rusa decidió comenzar el Profesorado de Inglés poco antes de finalizar la escuela secundaria. Aunque "no sabía qué hacer", reconoce que "le gustaba el inglés". Al principio, la carrera resultó un cambio sustancial, ya que debió aprender a estudiar sola con un ritmo nuevo y tornarse más independiente. No contribuyó el hecho de tener que cursar Idioma Inglés Nivel Avanzado, pero sí aportó el consejo que le brindó una profesora de primer año, quien "nos dijo que en esta carrera íbamos a encontrar muchos obstáculos y que estaba segura de que los íbamos a superar. También dijo que muchas veces podíamos sentir dolor por algunos comentarios, pero que no lo tomáramos personalmente". Esta recomendación, asimismo, la ayudó a darse cuenta de aquello que deseaba hacer, y de lo que quería evitar, como profesora.

Otra decisión que Rusa tomó luego fue dejar de cursar una materia del Área de Habilidades Lingüísticas que la estresaba, y cuyos textos no la incentivaban, para retomarla al año siguiente con nuevos ánimos de forma tal que, esta segunda vez, aprobó la asignatura en cuestión junto con otras dos muy difíciles—un éxito que constituye uno de sus mejores momentos en la Universidad. Asimismo, otra influencia fundamental en la organización del tiempo de su carrera es la figura de su padre, quien la alienta a estudiar como él no lo hizo. Entonces, "cada vez que me siento frustrada, sobre todo con la Universidad, me dice lo mismo: '¿quién te corre?'".

Sólo recién en la cursada de la asignatura Metodología de la Enseñanza Rusa halló su verdadero camino docente por dos razones. En primer lugar, tenía que observar clases en primaria y enseñar dos de ellas, para lo cual eligió concurrir a primer grado, ya que es notable su interés por los grupos de edades tempranas. La maestra de inglés de este curso le pareció otro "excelente modelo a seguir" porque era "comprensiva" y "solícita". En segundo lugar, "cuando llegó el día de la clase, estaba muy

nerviosa porque no sabía si era capaz de arreglármelas con un grupo de treinta y cinco que tenían entre seis y siete años. Decidí contarles un relato". Para eso, explica que les hizo sentarse en un semicírculo sobre el piso, mientras narraba la historia con grandes dibujos de colores que iba pegando en el pizarrón. Refiere que:

> no podía creer que se interesaran tanto en la primera clase que daba en mi vida. Después hicimos unos juegos relacionados con el relato y mostraron su entusiasmo por participar. Nunca olvidaré esa experiencia porque fue el momento más decisivo en la Universidad.

Durante este recorrido transformativo hacia una mayor autoconciencia a través de sus modelos docentes y experiencias, continúa la influencia del padre de Rusa en los esfuerzos que ella ha realizado con esta guía familiar. Su ficha personal mostraba catorce materias aprobadas. Su padre, a quien distingue asimismo como "comprensivo, humilde y sabio", siempre repite otra frase favorita que la reconforta cada vez que encuentra un traspié en la Universidad: "'cuatro es nota, lo demás es lujo'".

El sentido de su vida se manifiesta en la temática de su intervención textual:

> Soy una entre miles de personas que comparten la pasión del fútbol con su padre. Cada fin de semana miramos los partidos de Racing. Mucha gente piensa que es un sufrimiento. No entienden que es una pasión. Soy una de las dos personas que sintió el orgullo de leer e identificarse en la secundaria con la parte de *El secreto de sus ojos* en la que un personaje principal es un fanático del Racing Club y dice: "se puede cambiar de todo, pero hay algo que no se puede cambiar. No se puede cambiar de pasión". Soy una de los miles de personas que gastan casi todo lo que ganan en conciertos de rock. Estoy orgullosa de compartir mi lugar de nacimiento con Spinetta y Charlie García, por mencionar sólo algunos nombres.
> Soy una de las muchas personas que empezaron estudiando inglés de chica por las bajas notas en la

> escuela. Después me di cuenta de que las canciones de los Beatles fueron una manera muy buena de introducir al inglés en mi vida...
> Soy una de las personas que decidieron seguir el Profesorado de Inglés unos pocos meses antes de entrar en la Universidad. No tenía opción de elegir entre estudiar y trabajar. Mi padre siempre me repetía que no tenía que cometer el mismo error que él.

De esta forma, Rusa manifiesta cómo encontró las herramientas para transitar su (futuro) camino docente con seguridad.

Savannah: El inglés es lo que quiero para mi vida

Savannah nació en Mar del Plata. Su seudónimo es el nombre de su heroína favorita de la novela de amor *Querido John* del escritor estadounidense Nicholas Sparks. Concurrió siempre al mismo instituto privado laico al norte de la ciudad. Recuerda a Anabella, su maestra de Lengua y Ciencias Sociales en quinto grado, una persona "dulce, solícita, comprensiva y amigable" que explicaba "de manera tan linda los temas... que todo el grupo... comprendía". Savannah enfatiza que "quiero ser como ella. Quiero tratar a mis estudiantes tan bien como sea posible... Quiero ser más que una maestra. Quiero ser una persona que estará siempre para cualquier cosa que necesiten". Estas cualidades de amor, solicitud, preocupación, ayuda y entrega se destacan en Marcelo, su director de enseñanza media, una persona "dedicada" para quien sus estudiantes "eran definitivamente su prioridad número uno dentro de la escuela". Savannah aprecia estas condiciones en el docente porque la ayudaron a superar el reto más grande de su vida en el último año de la escuela media. En ese momento, le resultó imposible partir de viaje de fin de secundaria. Presa de sentimientos encontrados—por una parte, temía las situaciones incontrolables que se suscitarían con el alcohol y las drogas y, por otra, aún

deseaba viajar—, ocultó sus sentimientos hasta que su comportamiento se tornó inestable y perdió la amistad de sus mejores compañeras. El director le ofreció un refugio, por lo cual ahora "sé que en el futuro quiero trabajar en un lugar donde la gente sea como él; un lugar donde mis estudiantes son la prioridad máxima".

Otro resguardo seguro en su vida ha sido su padre, su héroe más admirado. Para evocarlo, recurre a unas líneas de la canción "Desde el asiento de atrás" de la cantante y actriz estadounidense Lucy Hale: "aunque él detenía [el auto] en una parada, nunca retiraba su mano de su hombro [el de ella]". Para Savannah, estas frases encarnan el vínculo único con su padre, "quien siempre ha estado allí para mí", que incluye compartir el silencio. En su opinión, la primera parte de la frase alude al momento cuando ella tenía dieciséis años y su padre su madre se separaron, 'deteniéndose' el vínculo matrimonial. La segunda parte sugiere la idea de que su padre permaneció junto a ella en una relación basada en el amor y el respeto que no cesará jamás.

Sus lazos con el idioma inglés fueron siempre muy poderosos. Hoy atesora aquellos momentos de las clases que empezó en el jardín a los tres años. Reconoce a su modelo en Mariela, su docente más memorable, quien le enseñó inglés desde cuarto grado hasta finalizar la escuela secundaria. Brinda un testimonio extendido de esa relación:

> Para mí, la enseñanza tiene que ver con el amor y la pasión y mi profesora de inglés Mariela cumple con esos dos requisitos. Fue mi maestra desde cuarto grado en la escuela primaria hasta que terminé la escuela a los diecisiete años. En cuanto al amor, Mariela estaba y está siempre para mí. Toda su vida me trató (y trató sus estudiantes) como a sus hijos e hijas. Era siempre tan solícita y protectora; me sentía siempre en un refugio seguro cada vez que estaba con ella... Recuerdo un día cuando tuvimos una charla profunda, real y honesta en la que me contó acerca de su adolescencia... que había sido muy similar a la mía, lo cual me dio paz y

> fuerza... Nos mantenemos en contacto hasta hoy en día. Es definitivamente uno de los más grandes apoyos que tengo, junto con mi familia, para mi decisión de seguir esta carrera.
> En cuanto a la pasión, Mariela es definitivamente una de las docentes más apasionadas que he conocido. Sin embargo, no recuerdo sus clases como ejemplo de su pasión. Su amor por el inglés se demostraba en un proyecto que empezó en mi escuela hace ocho años. Cuando yo tenía once años, Mariela organizó la primera feria de inglés... Estaba completamente dedicada y nos lo transmitió de forma tal que anhelábamos participar. No sólo como estudiantes adoramos la feria, sino también nuestras familias, porque vieron nuestra felicidad. Hasta el día de hoy, cada noviembre, voy a mi escuela a ver lo magnífica que es la feria de inglés. Me llena el corazón de alegría verla con lágrimas en los ojos cuando sus estudiantes actúan...
> Me siento verdaderamente agradecida y bendecida al haber tenido una profesora tan buena. Me enseñó muchas cosas, me ayudó a crecer, pero lo más importante es que me quiso y yo la quise. Definitivamente nunca la olvidaré.

Esta docente evidencia muchas de las cualidades de Anabella y Marcelo, a las que agrega su pasión y su amor por el idioma, encarnados en esa legendaria feria de inglés que organiza todos los años. La influencia poderosa de Mariela hizo que Savannah deseara estudiar más inglés en un instituto, pero, como resultaba demasiado caro, prosiguió estudiando el idioma por su cuenta a través de canciones, películas y series además de seguir un curso por DVDs. Al cumplir los quince años, eligió "viajar a Disney en lugar de hacer una fiesta". Fue allí que se dio cuenta de lo que significaba entrar en contacto con el idioma y con sus hablantes nativos:

> me encontré sorprendida, muy feliz... Podía hablar en inglés todo el tiempo y lo mejor era que la mayoría de mis interacciones eran con quienes lo hablaban como lengua nativa. Entonces me di cuenta de que inglés era definitivamente una de mis pasiones y de que quería hacer algo con él por el resto de mi vida.

Savannah cuenta que lo que la había "sostenido en la escuela", luego de la situación traumática del viaje de fin de curso, había sido "la idea de ir a la Universidad, estudiar lo que me encantaba y conocer gente nueva". Su elección se basó en la "universalidad" del inglés como medio de comunicación y su deseo de "ayudar a la gente" a generar conocimiento y a "llegar a ser mejores personas". Un momento decisivo en la Universidad fue hacer tres nuevas amigas, una de las cuales es Sofía, con quienes se han mantenido "en las buenas y en las malas" Las cuatro están "obsesionadas con *Pequeñas mentirosas*, Ed Sheeran y la comida". De hecho, esta serie televisiva, basada en la saga homónima de libros de la autora estadounidense Sara Shepard, es la favorita de Savannah. Se trata de una producción de varias temporadas, que ha venido mirando desde los dieciséis años. Al principio de la serie, una chica de un grupo de cinco amigas desaparece, lo cual genera innumerables episodios de "misterio y suspenso", sin dejar de lado el tratamiento de "los problemas comunes" que todas "experimentan" en la adolescencia tardía. Otro libro favorito de Savannah es la novela *Las ventajas de ser invisible* del escritor estadounidense Stephen Chbosky, cuya adaptación cinematográfica eligió junto a Sofía para analizar en el segundo parcial oral de Comunicación Integral. Se trata de un adolescente esquizofrénico a quien felizmente, opinan las dos estudiantes, se le brinda la oportunidad de desarrollar su identidad.

En el Profesorado, Savannah cuenta acerca de su preferencia por una asignatura de primer año en el Área de Habilidades Lingüísticas, donde realizó un programa de radio con sus amigas y "lloraron lágrimas de alegría y risa". No ha llorado lágrimas de tristeza en la carrera porque explica que no dejó que su primer final desaprobado la afectara de manera negativa. Cuando entregó su ficha personal, contaba con catorce finales previos al aplazo.

Poco tiempo después, logró evitar el llanto y razonar acerca de que este aplazo en un examen no era el fin del mundo ni definía quién es en la Universidad. Por eso, durante el segundo cuatrimestre de nuestra indagación, logró cursar cuatro materias y tomarse una semana entera para irse de vacaciones con su familia. Considera que esta última es la decisión más sensata de su carrera.

Tute: Quiero sentir el maravilloso orgullo del que uno seguramente disfruta al presentarse como un docente profesional de inglés

Tute utiliza el apodo con que lo llaman sus amistades. Nacido en el Gran Buenos Aires, recupera como a su héroe a su tío 'político' Ezequiel quien, tras una niñez difícil que lo obligó a trabajar desde muy joven, y esforzarse luego manteniendo a su propia familia, lidia con la enfermedad mental de su esposa, mientras se ocupa de su suegro y su suegra, de sus hijas y de su trabajo. Se trata de "un padre amoroso y un marido fiel en una situación delicada de la cual muchos hombres se escaparían". Ezequiel alentó la lectura en sus hijas y en su sobrino "prestándome libros e historietas de su colección y llevándome a la caza de tesoros en librerías de usados", ya que Tute es el único lector de su familia nuclear. Su libro preferido es la saga de *El Señor de los Anillos* de J. R. R. Tolkien, a quien "ama" por "los valores" que "incentiva": "el amor por las amistades y la familia y la importancia de las pequeñas cosas para vivir mejor". Desde 1994, su serie predilecta es *Friends*.

Tute indica que "cambié de escuelas muchas veces, concurriendo a instituciones rurales, privadas y técnicas, sumergiéndome en consecuencia en realidades completamente diferentes". Alude una y otra vez al instituto de inglés donde acudió durante diez años. Su paso como estudiante constituyó una experiencia "fantástica" puesto que la pareja de docentes propietaria

del instituto—que originariamente funcionaba en su casa—utilizaba diferentes actividades con materiales auténticos (proyectos, experimentos, presentaciones, juegos, producción de una revista, cine club, canciones, obras de teatro...). También había una biblioteca con libros e historietas en inglés. Tute declara que:

> me doy cuenta de que estas maneras alternativas de exponer al estudiantado al lenguaje tuvieron para mí un enorme impacto como alumno y como docente. Contribuyeron a que el inglés permaneciera como una cuestión personal en nuestras mentes, preservando nuestra motivación y alentando nuestra curiosidad para aprender más.

Su experiencia en la institución secundaria técnica fue radicalmente diferente, ya que el profesorado no tenía preparación docente, aunque Tute rescata que su trayecto "me enseñó a darme maña, y la habilidad para resolver problemas sin poseer un conocimiento específico sobre ellos". Tute ingresó al Profesorado de Inglés porque "ama al inglés", además de considerar que se trata de un idioma "que tiene un impacto internacional que ninguna otra lengua puede alcanzar". Asimismo, eligió la carrera porque cree que el "profesorado es el principal artífice de un futuro mejor". Empero,

> la transición desde la secundaria a la universidad fue ciertamente un desafío para mí. Durante mis primeros meses en la Universidad Nacional de Mar del Plata descubrí que mi dominio del inglés no era tan bueno como yo pensaba y que necesitaba trabajar más que en la secundaria para llegar a ser buen estudiante.

Tute destacó que ha realizado su carrera muy pero muy despacio: "soy una de las personas que ha estado luchando en el Profesorado de Inglés durante diez años". No obstante, sus relatos dan cuenta de los aspectos positivos de esta batalla, cuyo balance general es la idea de que "toda mi

experiencia educativa no sólo contribuyó... a tornarme un docente más dedicado y profesional, por una parte, sino también un estudiante más responsable y maduro por otra". Tute había aprobado veintidós materias, entre las que se incluyen las dos Residencias Docentes.

En esta larga carrera, Tute rememora la figura de la docente apasionada que "es una de las mejores que he tenido en mi vida". Se trata de una profesora que está "siempre de buen humor", "informada y actualizada", plena de recursos didácticos, hablante bilingüe y poseedora de un bagaje cultural que contribuye a su enseñanza de la lengua. Siempre inquieta por el desempeño y la participación del estudiantado, la docente les proporciona realimentación positiva y se preocupa por la intervención activa de todo el grupo en su clase, al punto de haber realizado su tesis de maestría sobre esta última problemática. Tute declara que "comparto estos ideales plenamente, ya que considero que el estudiantado debe protagonizar realmente sus clases y que el profesorado debe investigar sobre los problemas que encuentra" en ellas. Por eso, "ahora trato de emularla lo más que puedo en mi vida profesional". Tute no sólo ha disfrutado de estas clases como estudiante, sino que, en lo que considera a la vez su mejor decisión y su momento más feliz en la carrera, se desempeñó dos años como adscripto alumno en una de las asignaturas de primer año donde enseña la profesora. Sintiéndose frustrado tras recibir comentarios duros en la primera Residencia Docente, pensó en dejar la carrera. También abandonó la cursada de dos asignaturas y desaprobó otra, por lo cual se halló sin materias para tomar en el segundo cuatrimestre. En lugar de abandonar, prosiguió con su adscripción, donde confiesa que tuvo una experiencia aún más valiosa que la del año previo. Esta nueva vivencia le generó autoconfianza, mientras disminuyó su tensión interior y decidió continuar estudiando.

Durante siete de sus diez años en el Profesorado, Tute ha venido enseñando en el instituto donde aprendió inglés, ya que fue convocado por el matrimonio propietario. Asimismo, convertirse en el orgulloso dueño de un auto—"algo tan material y capitalista" que, sin embargo, ha cambiado literalmente su vida—le había permitido hacía escaso tiempo articular con tranquilidad los horarios de su carrera y los de su empleo. Su vehículo le facilita cubrir las largas distancias entre el Complejo Universitario y el instituto cercano a su hogar, contribuyendo así a su bienestar general. Con anterioridad, "tomaba colectivos y caminaba veinte cuadras, realmente era un suplicio para mí". Otro paso hacia su independencia, que lo tenía "extático", fue mudarse a vivir con su pareja: "ahora soy uno de dos".

El mayor anhelo de Tute era recibirse, y lo expresaba a cada momento:

> Ahora voy a explicar brevemente cómo la superación de este desafío [de recibirme] tendrá un gran impacto en mi vida. En primer lugar, abrirá muchas puertas en términos de oportunidades laborales y mejores condiciones de trabajo. Espero poder empezar mi propio proyecto independiente para ayudar a estudiantes de los primeros años de la Universidad Nacional de Mar del Plata con la escritura y la oralidad.
> En segundo lugar, tendré más tiempo para dedicarme a trabajar más (para empezar a ahorrar de nuevo) y para seguir con mis estudios de música. Solía tocar la guitarra, pero me he puesto herrumbroso desde que decidí enfocarme en mis estudios en la Universidad. Por eso, el año que viene voy a poder perseguir uno de mis máximos objetivos para enseñar inglés que es la creación de un enfoque que combine simultáneamente el aprendizaje del idioma con la música.
> Finalmente, aunque he sido profesor durante muchos años, todavía soy un estudiante de grado. Esto ha creado algunos momentos incómodos en mis clases cuando mis estudiantes preguntan sobre mi formación. Por eso, estoy realmente ansioso por finalizar mis estudios para sentir la alegría que uno experimenta al haber logrado un

> cometido tan grande. Quiero sentir el maravilloso orgullo del que uno seguramente disfruta al presentarse como un docente profesional de inglés.

Tal como manifiesta el extracto, Tute consideraba que su mayor desafío ocurriría con su "tan ansiada graduación", que finalmente le permitiría alcanzar un "logro social" atenuando la presión involuntaria de su familia, sus amistades y sus colegas. No sólo se sentía incómodo en reuniones en las cuales sus pares originales se habían recibido, sino que cuando cursaba sus materias debía adaptarse siempre a nuevos grupos y buscar nuevos equipos de estudio. Todo esto concluiría en el momento de aprobar su último final.

Coty: Realmente siento que enseñar, especialmente en primaria, es mi vocación y quiero hacer esto el resto de mi vida

Coty, cuyo seudónimo es el diminutivo de uno de sus nombres, nació en Mar del Plata. Su biografía escolar se organiza en torno a sus aprendizajes de idiomas. Siempre acudió a la misma escuela religiosa en el Puerto de la ciudad. Por ser una zona de descendencia italiana, Coty estudiaba este idioma a la par del inglés, pero—aunque su familia también hablaba a veces italiano—"no me gustaba mucho. La maestra... nos enseñaba reglas de gramática y vocabulario... Sólo disfrutaba aprender el idioma cuando mirábamos videos, jugábamos juegos y escuchábamos canciones". En primaria, Coty recuerda a una maestra de inglés. Inicialmente, el idioma le resultaba difícil y sus notas eran bajas. En cuarto grado, su nueva docente la motivó a aprender. Relata con cierto detalle que:

> aunque no comprendía ni una palabra de lo que decía, disfrutaba oyendo los sonidos que producía. Cuando llegaba a casa jugaba con el pizarrón y el libro que teníamos en la escuela. Imaginaba que era la maestra

> y... fingía hablar el idioma cuando, de hecho, estaba inventando... las palabras que usaba.

Concibió ser profesora de inglés porque su maestra "me influenció desde una edad temprana en lo que yo quería ser cuando creciera". Solicitó a su padre y a su madre que la enviaran a un instituto, donde las clases estaban basadas en la gramática y la repetición. Cuando la directora fue brusca con ella, Coty decidió mudarse a la misma institución de Tute, quien llegó a ser su profesor. Allí la enseñanza era participativa y se sentía apoyada por sus docentes. En secundaria, vio que no todo el conjunto de docentes había elegido la enseñanza por gusto, ni poseía formación. Cree que la buena docencia implica amar lo que se hace, disfrutar la disciplina a enseñar y, sobre todo, disfrutar el trato con estudiantes.

Su ingreso al Profesorado de Inglés le ha planteado muchos desafíos. Durante su último año en el nivel medio, aunque había deseado ser profesora de inglés desde pequeña, experimentó confusión viendo la indecisión de sus pares. Por algún tiempo dudó entre ser profesora de inglés o maestra. Cuando empezó la carrera vio que debía estudiar de manera independiente. Mostró como símbolo de su transformación el resaltador de textos que utiliza ahora. Previamente, había usado un lápiz y una regla para subrayar, pero en la Universidad notó el uso extendido de resaltadores. Otro cambio fue leer textos completos y disfrutar de ellos por primera vez. Antes de ingresar al Profesorado no le gustaba leer y sólo había leído resúmenes. Uno de los primeros libros que disfrutó fue *Expiación* del escritor británico Ian McEwan: "Cuando empecé a leer la novela no quería parar porque quería saber qué iba a pasar después... es un relato de amor, inocencia y culpa". La atrajeron las formas en las que el autor juega con los límites entre realidad y ficción: "sin duda me hizo disfrutar de la literatura de una forma que jamás había experimentado".

Coty tiene una estrecha relación con su familia. Distinguió como su héroe a su papá, que, como hijo mayor de una pareja divorciada, tuvo que comenzar a trabajar en la adolescencia mientras estudiaba. Su padre ha devenido un profesional esforzado y apasionado por su trabajo y su familia: "a veces, cuando pienso en lo que estaba haciendo a mi edad me sorprendo. Ya estaba trabajando y construyendo la casa donde vivimos". Ha legado a su hija la convicción de que "nada en la vida es fácil: necesitamos trabajar mucho para que nuestros sueños se hagan realidad".

En su primer relato familiar, Coty descubrió la figura de su abuelo y comenzó a prestar atención a las historias de este siciliano quien, nacido en Argentina, pasó su niñez en Italia y se vio forzado a pelear en el ejército desde los diecisiete años. Entonces, se separó de su hermano mayor, a quien jamás volvió a ver. Cuando retornó solo a nuestro país tras la Segunda Guerra, y su esposa italiana viajó para unírsele al poco tiempo, perdieron a su pequeño bebé en la travesía. El abuelo comenzó trabajando como cocinero en barcos petroleros hasta llegar a ser ingeniero mecánico naval. Tuvieron seis hijos con su esposa. Coty atesora una foto que tomó su abuelo durante uno de sus viajes en esos barcos. "Me gusta la imagen porque me hace reflexionar acerca de lo increíble que debe ser trabajar en el mar; ¡y además me hace pensar cómo llegaron hasta acá de esa forma!"

A poco de ingresar, el día anterior al que Coty debía rendir su primer parcial del cuatrimestre, falleció su abuela materna. Aunque se sentía "abrumada por los materiales de lectura y era difícil para mí acostumbrarme" a la vida universitaria, rindió el parcial y lo aprobó. La situación se repitió antes de su primer parcial del segundo cuatrimestre, al fallecer su abuela paterna: "la situación era delicada. Era difícil para mí estudiar y concentrarme en los materiales... Había empezado a estudiar antes y pude pasar los exámenes, aunque me sintiera emocionalmente

inestable". Estas pérdidas la hicieron ver su capacidad de apoyar a su padre y su madre.

En una de las primeras materias que cursó, conoció a un grupo de chicas, entre ellas Jo, que serían luego sus amigas. Su vínculo empezó cuando Coty se enteró de cómo ordenaban su cronograma y sus horarios de cursadas: "con su apoyo y su comprensión me fue bien". Decidieron organizar el número de cursadas en los cuatrimestres siguientes: cursando sólo dos materias en cada uno pudieron concentrarse mejor en aprobarlas. Coty estudia muy duro, tal como explica ampliamente:

> Todas mis experiencias y creencias probablemente afectarán cómo enseñaré. Tendré en cuenta las características positivas que admiro en la docencia y las incorporaré en mis clases. Como profesora de inglés, me gustaría alentar a mis estudiantes en sus procesos de aprendizaje de la misma forma en que lo hizo mi maestra primaria. En segundo lugar, espero disfrutar de la enseñanza. Por último, me gustaría tener conocimientos y experiencia para sentir confianza frente a una clase. Sin embargo, siempre habrá debilidades. No podemos alcanzar la perfección, pero podemos lograr nuestras metas de enseñanza cuando nos preparemos para aprender de nuestros errores y para trabajar mucho para alcanzar nuestros objetivos. Una mirada retrospectiva hacia mis días como estudiante siempre me alienta a seguir esta carrera que elegí. Realmente siento que enseñar, especialmente en primaria, es mi vocación y quiero hacer esto por el resto de mi vida.

Cuando refiere a su devenir en la Universidad, indica que, a diferencia de la escuela secundaria, "empecé a admirar y a respetar de nuevo al profesorado". Una de sus docentes memorables se destaca por su organización, dedicación, respeto y la provisión de realimentación positiva. No solamente recupera la "pasión y entusiasmo" del cuerpo profesoral—ausente durante su escolarización media—sino que destaca su especialización "en un campo de estudio". El hecho de "poseer experticia en lo que enseñan

ayuda al grupo de estudiantes a interesarse en el idioma".

Jo: Ser una profesora de inglés es lo que quiero hacer por el resto de mi vida

Jo, cuya apelación es el diminutivo de uno de sus nombres, nació en La Plata. Siempre concurrió a la misma escuela parroquial al noroeste de Mar del Plata, de donde guarda recuerdos positivos de su trayectoria. Los primeros años de la primaria le resultaron aburridos porque ya estaba alfabetizada. Tenía muy buenas notas y generalmente la designaban la "asistente" de la maestra. Cuenta que "quiero a todas mis maestras de la primaria y cada vez que voy a mi antigua escuela me saludan y me abrazan".

En la etapa secundaria prosiguió el mismo clima afectuoso y continuó sacando muy buenas notas. Jo atesora el momento en que fue escolta (había sido ya abanderada) y su novio abanderado. Eligió la opción Humanidades en el Polimodal porque le gustaban todas las materias, aunque era muy "mala en Lengua y Literatura". Rememora a una profesora de Historia y Sociología, disciplinas que había estudiado en la Universidad. La docente no solamente poseía conocimientos vastos, sino que, fundamentalmente, sabía cómo enseñarlos mediante estrategias variadas. Era exigente, por lo cual sus pruebas resultaban "muy difíciles". Jo recuerda con orgullo el día en que obtuvo un diez; la profesora le explicó que "había sido una de las pocas veces en que había puesto esa nota en un examen de Historia". Así, señala que:

> cada vez que pienso en una buena profesora pienso en ella porque aprendí mucho. Todo lo que sé de Historia lo aprendí de ella y fue la que me hizo interesarme en la historia. Todas las cosas que me enseñó en Sociología fueron muy útiles cuando entré a la Universidad.

Jo tuvo su primer encuentro formal con el idioma

inglés en cuarto de EGB. Se da cuenta de que el método que utilizaba la docente en los dos primeros años no era adecuado, aunque Jo sacaba buenas notas y se sentía interesada. Fue una sorpresa en sexto ver el shock de su nueva profesora cuando ésta se dio cuenta de que "sabíamos muy poco inglés. Poco a poco nos fue enseñando los temas básicos". Menciona al pasar a "uno de los mejores profesores que tuve", su docente de inglés en la escuela media. Empero, Jo había tenido ya una larga exposición informal al idioma en su hogar porque su madre miró las quince temporadas de la serie *ER Emergencias*. No recuerda cuándo empezó a ver los programas con su mamá, pero sí rememora haber aprendido a leer español con los subtítulos de esa serie. Recuerda que, a la sazón, "empecé a escuchar a gente hablando en inglés". Emotivamente, la conclusión de *ER* "marcó el final de una etapa en mi vida" y ahora experimenta la suerte de ver "las primeras temporadas que no recuerdo" repetidas en varios canales.

A los quince años, Jo comenzó a aprender inglés en un instituto privado a causa de una operación que afectó sus actividades deportivas. Hasta ese momento, había practicado patín artístico durante unos siete años cuando empezó a sentir un dolor insoportable en su rodilla, tratable quirúrgicamente. Luego de la operación, "el proceso fue largo y cansador... Me llevó seis meses recuperarme y llevar una vida normal". Cuando al año siguiente experimentó dolor en la otra rodilla—esta vez simplemente a causa de una inflamación—Jo prácticamente abandonó toda actividad física. En esos momentos, su madre le indicó que no podía quedarse en su casa sin hacer otra cosa que no fuera la escuela, ofreciéndole la posibilidad de hacer un deporte más liviano o de concurrir a un instituto de inglés. Jo confiesa que ella "siempre había querido ir a un instituto, pero no había podido". Una vez que ingresó, tuvo profesoras extraordinarias (una fue la mamá de Juana). Fue entonces que quiso llegar a ser como ellas algún día. En

este “momento decisivo” que identifica para su vida, “me di cuenta de que quería ser profesora de inglés”. Además, “todas mis profesoras me aseguraron que iba a ser muy buena alumna en la Facultad.

Jo posee un gran ejemplo de superación de condiciones desfavorables de salud en la figura de su padre, que recupera en su auto-identificación:

> Soy una de muchas personas que trabajan realmente duro en el verano y en realidad no pueden disfrutar para nada de la playa.
> Soy una de las muchas personas que luchan cada día en el Profesorado de Inglés.
> Soy una hija de dos estudiantes de medicina que abandonaron sus sueños para buscar una vida mejor para su familia.
> Soy una de las personas que es exactamente igual a su padre, loca y perfeccionista, tan similar que a veces da casi miedo.
> Soy una de las personas que creen que hay que trabajar mucho para realizar nuestros sueños y que nada en la vida es gratis.
> Soy una de las mujeres cuyo sueño más grande es ser madre.
> Soy una de las personas que se obsesionan con series médicas.
> Soy una de las personas que realmente no tiene talento artístico.
> Soy la única persona que duerme en mi cama con mi perra Frida y le da el desayuno cada mañana.

Reconoce a su padre como a su héroe, ya que ha progresado frente a “muchas experiencias difíciles en la vida sin dejarse caer”. Durante su niñez, la familia de su padre llevó una vida muy inestable, mudándose constantemente a distintos lugares. Mientras tanto, éste sufrió herpes en el rostro que eventualmente le causaron la pérdida de visión en un ojo, tras lo cual recibió tratamientos para optimizar su visión monocular. En su juventud, para intentar recuperar su ojo perdido, se sometió sin éxito a dos trasplantes de córnea. Sin embargo, esto no “afectó

su vida" porque ha logrado sacar su licencia de conductor y está a punto de graduarse como profesor de arte. En la actualidad, se ha hecho también cargo de su propio padre, quien sufre un desorden psiquiátrico muy difícil para toda la familia. Jo concluye su descripción expresando que "teniendo en cuenta todas las experiencias que atravesó mi papá, ha sido capaz de realizar sus sueños sin sentirse derrotado y por esa razón lo considero un héroe".

A pesar de que deseaba estudiar el Profesorado de Inglés, Jo también ansiaba seguir periodismo. Como para cursar esta segunda carrera debía mudarse lejos de su casa—"y no estaba lista para eso"—se inclinó por la primera opción. Sus experiencias iniciales en el Profesorado no resultaron muy positivas. Tras haber rendido en forma libre el examen de Idioma Inglés Nivel Intermedio con un nueve, pensó que le resultaría igualmente fácil aprobar seguidamente el Nivel Avanzado. Cuando fracasó en el oral, y las docentes le explicaron que debía cursar la asignatura para sentirse cómoda en las materias del tercer esquema de primer año, Jo se sintió "terrible". Sin embargo, en Nivel Avanzado conoció al grupo de amigas que integra Coty y con quienes se han apoyado mutuamente en la carrera desde entonces, manejando sus horarios y trayectorias de cursadas. Además, Jo se dio cuenta de que esta materia le sirvió de base para las subsiguientes y recupera favorablemente esta experiencia. Ha aprobado trece finales con sólo dos traspiés. Jo concluye su biografía escolar sintetizando sus vivencias en la Universidad hasta el momento:

> a pesar de que no tuve la mejor de las impresiones en la Facultad, amo lo que estoy estudiando y, mientras avanzo en la carrera, me doy cuenta de que hice la elección correcta y que ser una profesora de inglés es lo que quiero hacer por el resto de mi vida.

Sheila Tarnosky de Polasia: Lo que verdaderamente quiero es

ser una profesora de inglés

Sheila Tarnosky de Polasia nació en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, aunque desde pequeña habitó al norte del Gran Buenos Aires. Refirió en un correo personal que:

> mi padre trabajaba en Buenos Aires durante la semana cuando nos mudamos a Mar del Plata. Todos los días llamaba para decirnos cuánto nos extrañaba y le preguntaba a mi madre dónde estaba yo...: '¿Dónde está mi reina, Sheila Tarnosky de Polasia, entre Polonia y Malasia?'... No me acuerdo por qué me llamaba así, pero me gustaba la idea de ser una reina y de tener un país (¡Polasia! Mi propio lugar inventado) para gobernar. Ahora me causan risa las cosas que decía mi padre, pero es un nombre especial para mí.

Sheila ha tenido una experiencia escolar variada con una biografía escolar centrada en su aprendizaje del inglés. Desde los cuatro hasta los siete años acudió a una escuela bilingüe. Su contacto temprano con el idioma ha sido fundamental: "en primer grado tuve a la maestra más memorable de mi vida". A la mañana les enseñaba el programa en español y a la tarde inglés. La maestra utilizaba canciones y juegos, pero, sobre todo, les "transmitía... valores". Sheila estima que "lo que me gustaba de Guadalupe era que le importaba nuestra educación ciudadana en la sociedad; creía que era mucho más importante enseñarnos el buen compañerismo... Aún recuerdo sus lecciones morales". Luego, cuando su familia se mudó a una ciudad-puerto de la Provincia de Buenos Aires durante un año, prosiguió tomando clases de inglés en un instituto. De regreso a su localidad previa, concurrió a un colegio religioso: "me encantaba la escuela y las maestras. Tenía una buena relación con ellas y me elogiaban porque sacaba buenas notas. Siempre fui una alumna responsable". Concurría a otro instituto de inglés

donde la maestra era cariñosa y aprendían de manera activa, creando sus proyectos y haciendo representaciones.

Sheila prosiguió el tercer ciclo de EGB y Polimodal en una escuela religiosa de nuestra ciudad. Recupera el nivel académico del colegio con su enseñanza de "valores morales". Fue primero abanderada de la enseña de la virgen patrona de la institución y luego segunda escolta de la bandera nacional. Rememora a su profesor de Química porque "nos enseñó a analizar las cosas antes de tomar una decisión. Cada vez que nos hacía una pregunta, nos instaba a que tomáramos nuestro tiempo para PENSAR. Al contrario de docentes... que nos hacían memorizar". Sheila también acudía a un laboratorio privado de inglés. Durante sus últimos años, recuerda a una "profesora apasionada" a quien le gustaba enseñar acerca de la cultura de los Estados Unidos y el Reino Unido, a donde viajaba con frecuencia y de donde traía elementos para sus clases. También miraban películas y escuchaban canciones. Empero, Sheila no disfrutó mucho al preparar el *First Certificate English* a causa de la presión que implicaba el examen y lo mecánico de los ejercicios de gramática que debía practicar.

Cuando finalizó el tramo secundario, Sheila se inscribió en la carrera de Psicología en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Había estado siempre "cerca" de los pacientes del héroe de su vida. Su papá es un "cardiólogo" honesto, leal, sincero, responsable y trabajador quien, junto con su madre, ha brindado a Sheila muchas enseñanzas. Sin embargo, ella "no quería viajar a Buenos Aires a estudiar Medicina". Tras haber empezado Psicología, experimentó dudas acerca de su elección. Tanto más vacilaba al recordar cómo había creído que nunca sería como sus primos mayores, quienes fluctuaban de una carrera a otra. Aunque le gustaba la teoría y sus notas eran buenas, "no me veía trabajando con gente que tiene enfermedades mentales tan serias sin sentirme afectada". A pesar de la sorpresa, su familia la apoyó en su decisión

de abandonar Psicología. Sheila se sintió aliviada al haber tomado una resolución que le permitió aprender de su error, mientras pensaba que "amaba el inglés y quería hacer algo con él". Hoy declara que "lo que amo verdaderamente en la vida es el inglés: hablarlo, escribirlo, enseñarlo. Me colma enteramente. No puedo imaginar mi vida lejos de esta profesión".

Antes de ingresar al Profesorado, Sheila cursó un taller de conversación en otro instituto privado en una atmósfera relajada. Desde entonces, "mi encuentro con el idioma inglés ha sido completamente distinto". Con veinte finales aprobados, tiene promedios con escasas desaprobaciones. Su tránsito, expresado en dos fragmentos, manifiesta sus sentimientos encontrados frente a su deseo de ser profesora y las dificultades de las cursadas:

> Soy una persona que cree que la educación es la única forma de mejorar la esfera política y social de las sociedades. Soy una de las muchas personas que piensan que la educación es la herramienta más importante que tenemos para pensar y para decidir por nuestra cuenta. Soy una de las personas que han decidido ser docentes para ayudar a otras personas a darse cuenta de los grandes alcances que tiene la educación para transformar al mundo.
> Soy una entre cientos de estudiantes que cursan el Profesorado de Inglés en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Soy una estudiante que puede decir que esta carrera es sufrida y difícil pero que vale la pena seguirla. Soy una de las personas que ha aprendido que no importa cuántos obstáculos haya en la vida, las metas se alcanzan sólo con determinación y tenacidad.

> Necesito expresar... lo que sentí este cuatrimestre. Es la primera vez que experimento algo así porque soy tímida y prefiero reservar mis sentimientos... Ir a clase cada semana fue una experiencia placentera para mí. En los cuatrimestres anteriores había cursado y desaprobado materias que me hicieron dudar de mi potencial para ser profesora de inglés. Entonces venía a la Universidad y estudiaba porque sí y no porque realmente lo disfrutara.

> Sin embargo, [todas las narrativas] fueron un momento decisivo para mí. Puede sonar tonto, pero para mí fue muy importante reflexionar sobre mi pasado, sobre mis experiencias de aprendizaje en la escuela, sobre mi familia. Antes no había tenido el tiempo de detenerme a pensar en eso, pero me di cuenta de lo importante que soy y de cuán importante es la gente que me rodea y las experiencias que he tenido que me han formado de la manera en que soy. Descubrí que YO SOY UNA PERSONA que importa y que tiene muchas cosas que ofrecer a sus estudiantes.

Sheila también manifiesta que: "he estado estudiando esta carrera hace ya cinco años y aunque es muy dura sé que vale la pena seguir luchando con algunas materias porque lo que verdaderamente quiero es ser una profesora de inglés". Ha superado desafíos y tomado decisiones que han impactado en su vida. Trabajando desde su ingreso al Profesorado, con su primer sueldo tomó lecciones de manejo para demostrarles a los varones de su familia que, a pesar de su desconfianza, ella podía aprender. El primer reto fue pasar el examen de conducir, el segundo fue ahorrar para comprar un auto junto con su novio y afianzar sus habilidades. Así, "no debemos escuchar lo que dicen acerca nuestro. Es importante confiar en nuestra determinación interior y pelear por nuestras metas. Tarde o temprano las alcanzaremos". Recientemente, Sheila se había mudado a vivir con su novio, a quien ayuda en su comercio, emprendiendo "un viaje para aprender" a "compartir tu vida con otra persona" y "adaptarte" a convivir. Sheila percibe a "la vida como un camino... es algo que mi familia siempre me ha inculcado". Se trata de un sendero "que aún debo recorrer hasta alcanzar los objetivos que deseo, pero también representa el camino que ya he recorrido y los logros que he alcanzado... No puedo definirme a mí misma si no tengo metas a las que llegar".

Haven: Me gustan los idiomas y deseo dedicarles una gran

parte de mi vida. También me gusta enseñar

Haven (Refugio) elige su seudónimo como adaptación de *Heaven* (Cielo), personaje de su creación que nació tras leer la saga *Crepúsculo*. Al respecto, escribió en una comunicación personal que:

> Leí la saga de *Crepúsculo* cuando tenía quince años... Así nació Heaven. Es una princesa-vampiro, que nació sacerdotisa, y cuyos poderes protegen a su reino. No se viste de negro sino de blanco ya que su gente ve a sus poderes como puros. No es mala, pero quienes no la conocen piensan que lo es... Esto se relaciona con mi atracción por la moda alternativa y con mi personalidad. La gente me ve de una manera... pero soy realmente diferente por dentro. Hice una exposición de poemas en la escuela secundaria y la profesora me dijo que pensara en un seudónimo y que le hiciera un relato... Heaven... no tiene realmente un relato propio porque es más parecida a mi alter ego... que no pertenece a esta dimensión. Decidí cambiar su nombre por Haven que es... más terrenal y se relaciona más con una persona que con la idea del Cielo. Haven también es 'mi refugio'.

Nacida en la Provincia de Buenos Aires, Haven concurrió hasta segundo año de EGB a una institución municipal-gremial de nuestra ciudad que luego cerró sus puertas. Allí, se sentía "como en casa". La nueva escuela privada laica, donde continuó hasta finalizar Polimodal, resultó traumática y le demandó mucho tiempo de adaptación. Desde pequeña, ponía esfuerzo en sus estudios: "para mí, el conocimiento definía a una persona". Fue cambiando en su adolescencia al desviarse de las exigencias impuestas por su padre, quien la ha estresado y ha obstaculizado hasta cierto punto sus relaciones interpersonales. En el último año de la escuela, se puso "un poco vaga" pues comprendió que el saber no era todo. Entendió que disfrutar la vida fuera del colegio sería más fructífero para su crecimiento personal que preocuparse exclusivamente por sus estudios.

Haven ha tenido buenas relaciones con maestras y profesoras—sobre todo si eran "maternales y accesibles". Acerca de las profesoras de inglés en la escuela primaria y la secundaria, recuerda que ella era "una especie de ayudante por *default*" de sus docentes. Evoca cómo:

> me gustaba ayudar a la maestra y a mis pares y era usual verme caminar de banco en banco cuando mis pares pedían ayuda. Siempre me gustó compartir mi conocimiento, pero más tarde razoné que no estaba ayudando si sólo les daba la respuesta... en lugar de explicar el porqué.

Mantuvo vínculos muy complejos con sus pares durante la primaria al cambiar de escuela y, sobre todo, en el nivel medio. En el nuevo colegio primario, su conocimiento del inglés le valió el apodo inexplicable de "hija de Hitler" por parte de un compañero. Más seriamente, durante su adolescencia, Haven fue víctima del *bullying*. Opina que era "la chica rara", quien "no encajaba a causa de mis preferencias, la música que me gustaba, la manera en que hablaba. Pertenecía a otro mundo, obligada a acostumbrarme a éste nuevo". El foco de las hostilidades eran sus sonrojos involuntarios cada vez que se convertía en el centro de atención durante las clases, cuando sus docentes le pedían que contestara preguntas o leyera un texto. Relata que "me molestaba porque me hacía sentir que algo estaba mal conmigo, pero aprendí que mis diferencias me hacen ser quien soy. Valoro mi individualidad, mi personalidad y mis gustos personales". Sólo bastante tiempo después, ante la perpetua inacción docente sobre un problema harto evidente en esa clase, "exploté. [Les dije] que sonrojarme estaba fuera de mi control... Simplemente sucedía. Ese episodio tuvo algo que ver con mis clases de canto y cómo me enseñaron a tomar coraje. Después de ese día, nunca más me molestaron". Desde entonces, "me sentí una persona diferente. Más fuerte, más sabia. Sentí

que podía eventualmente juntar suficiente coraje para enfrentar el mundo". Ha decidido que "me gustaría ser una profesora que pueda cuidar de sus estudiantes y actuar antes de que sea demasiado tarde".

Haven posee un dominio del inglés adquirido parcialmente fuera del ámbito escolar y de los institutos a los que asistió desde los seis años. Manifiesta que el idioma ha sido siempre "una gran parte de su vida", incluso "desde antes de nacer" ya que a su padre y a su madre les gusta escuchar música y ella comenzó a cantar desde muy chica sus "propias canciones" en inglés, en las cuales "probablemente inventé algunas palabras". De esta manera, su relación con el idioma se vincula con su "amor por la música". Ésta constituye una parte sumamente importante de la vida de Haven, quien ha logrado construirse igualmente como autora en todos sus refugios: "mis libros, mi escritura"; el idioma inglés que no es "sólo un lenguaje" sino "una forma de expresarme y conocer gente de todo el mundo"; y "el arte... [que] corre por mis venas". Haven empezó a tomar clases de canto por decisión propia a los quince años, en la instancia decisiva de su vida.

Tan significativa es la música en su existencia que, además de expresarse en dos idiomas a través de ella, el gran maestro que eligió es su profesor de canto. Se trata de una persona sonriente, de buen humor, apasionada y solícita: "aprendo a través de mis emociones. Si el entorno de aprendizaje... me hace sentir insegura o si un[a] docente me atemoriza, es hostil o no le interesan sus estudiantes, me resulta más difícil... aprender". Este profesor con sus clases la ayudó a enfrentar el *bullying* en la escuela. El siguiente extracto narrativo expresa sus convicciones acerca de las cualidades de la buena docencia:

> Para mí, la buena docencia representa una persona que puede interesar a sus estudiantes en el tema que está tratando. Cariñosa, solícita. Dulce, que habla a

> sus estudiantes y les demuestra interés. Una persona apasionada, que pueda conectarse o relacionarse. En mi caso, aprendo mediante mis emociones. Si el entorno de aprendizaje no es bueno, si me hace sentir insegura o si el profesorado es atemorizante o no le importan sus estudiantes, me resultará más difícil prestar atención o aprender. Valoro muchísimo al conocimiento. Me gusta aprender acerca del mundo, cómo funcionan las cosas, cómo piensa la gente y cómo sus pensamientos influencian sus acciones. Tengo preferencia por algunas materias... porque son mi fuerte. Pero si puedo establecer un vínculo con mi docente, estaré más interesada en su clase, me resultará más fácil relajarme y motivarme. Un entorno positivo de aprendizaje es vital para mí.

Al terminar el nivel secundario, Haven se sentía confundida e indecisa respecto de la carrera a seguir. Le hubiera gustado Veterinaria, pero las materias exactas y naturales nunca habían constituido su fuerte, al contrario de las humanísticas y artísticas. Al comenzar el Profesorado de Inglés, el primer cuatrimestre fue "un gran salto" desde secundaria porque, a pesar de que despliega condiciones de escritora bilingüe en la composición de poemas y narrativas, desaprobó dos de sus cuatro cursadas. Inicialmente consideró abandonar, pero su profesor de canto le aconsejó que continuara porque seguramente las cosas mejorarían. Así—gracias también a su entereza y al apoyo de su familia—ha podido "enfrentar y sobrellevar nuevos obstáculos sin olvidarme de recordarme a mí misma que todo saldrá bien y que estoy haciendo esto por mí y por mi futuro".

Las identidades apasionadas

La enseñanza apasionada es una categoría muy recuperada en entrevistas biográficas con memorables en ejercicio de su docencia universitaria (Porta & Martínez, 2014, 2015). En nuestro caso, la pasión por enseñar el idioma a estudiantes (por venir) es la tematización que

emerge como mediadora en la construcción de la identidad de este conjunto de docentes en ciernes. Así lo expresan los verbos utilizados en las narrativas: amar, encantar, fascinar, maravillar, gustar, apasionar o disfrutar. Según el conjunto de siete partícipes:

Hoy estamos estudiando y trabajando como docentes de inglés, nos encanta lo que hacemos y nos maravillan las cosas que la vida tiene para ofrecernos (The Married One).

Me encanta enseñar y me encanta el inglés. Mi meta fue siempre enseñar en primaria (Rose).

Me encanta el inglés, me encanta cómo suena, me encanta saber sobre el idioma y poder responder a mis estudiantes. Encontré algo en lo que sentía que podía llegar a ser buena y me aferré de eso con todas mis fuerzas (Polka Dots).

Me apasionan los idiomas. Deseo enseñar y tener el mismo impacto que tuvo en mi vida un grupo de docentes de secundaria en aquellas de mis estudiantes (Victoria).

Amo los idiomas y me gustó la idea de compartir conocimiento con otras personas (Cas).

Amo el idioma y la idea de transmitir lo que sé. También me fascina la idea de formar parte de la vida de mis estudiantes (Sofía).

Amo el inglés y realmente disfruto de aprender más acerca del idioma y su cultura. Al principio no estaba realmente interesada en enseñar, pero después de un tiempo descubrí que amo [hacerlo] (Grian).

La pasión por la enseñanza es el enamoramiento docente por las actividades en su campo de conocimiento. Se desarrolla en investigaciones sobre las emociones en la enseñanza (Hargreaves, 2001) y se la retoma para explorar las vidas docentes en ejercicio (Day, C., 2004). Esa literatura visibiliza las pasiones de docentes tras su graduación, en tanto Married, Rose, Polka Dots, Victoria, Cas, Sofía y Grian relatan sus emociones durante su formación inicial en el profesorado.

The Married One: Hoy estamos estudiando y trabajando como docentes de inglés, nos encanta lo que hacemos y nos maravillan las cosas que la vida tiene para ofrecernos

The Married One (El casado) eligió su seudónimo ya que pasamos el cuatrimestre agregando esa caracterización a su nombre para diferenciarlo de otro compañero. Married nació en la ciudad y concurrió a tres escuelas religiosas, siendo una de ellas un colegio industrial. Posee una admiración respetuosa por el trabajo de sus docentes. Fue dándose cuenta de que "son similares" a los padres y a las madres porque "invierten mucho tiempo tratando de enseñarte cosas interesantes, pero al mismo tiempo te enseñan valores y principios para la vida". Así, cuando mira a su padre "a los ojos", contempla "su verdad interior": la de un "hombre fuerte" (el hijo mayor de una madre viuda a quien debió ayudar como sostén del hogar, donde luego soportó a un padrastro alcohólico); "un hombre decidido" (que terminó la educación secundaria, tuvo muchísimos trabajos y finalmente se recibió de abogado en la adultez, sin abandonar su puesto en la fábrica); "un hombre generoso y el natural proveedor" de su familia.

En sus evocaciones de personas formativas, Married incluye a un docente de su secundaria técnica—donde la mayoría no tenía preparación pedagógica y el alumnado se conducía con poco respeto. El profesor de la asignatura Formación Ética y Ciudadana era severo, disciplinario, autoritario, memorista y apegado a las lecciones, los dictados de cuestionarios y los exámenes escritos. El grupo temía su mal carácter. Married indica que, en su caso, el "miedo cedió paso al respeto". Aprendió de este docente "una lección invalorable: a estimar a cada docente tal como es" en su humanidad. Cuando un día el profesor se hallaba hablando en clase sobre la dictadura militar, se le llenaron

los ojos de lágrimas y, antes de cambiar de tema, explicó que había perdido algunas de sus amistades. El resto de la clase no pareció muy afectada mientras que la situación generó en Married sentimientos que aún rememora. Asimismo, aprecia historias morales, como la trama de la película *La isla* de Michael Bay, una distopía acerca de una sociedad que 'crea' donantes de órganos y madres sustitutas. También se indigna ante un texto informativo sobre mapaches en China que son apedreados, pelados vivos y abandonados en su agonía.

Su relación con el inglés comenzó en primaria, donde "no entendía nada", por lo cual asistió a un instituto para tomar clases de apoyo. Su director lo impresionó profundamente, ya que era la primera persona que Married conocía que gozaba del tiempo libre y los recursos para viajar regularmente al Reino Unido: "está claro que, sin darme cuenta, este profesor... de alguna manera llamó mi atención y así influenció mi decisión de ser un profesor de inglés". Otra ascendencia más informal fue la del técnico informático que reparaba su computadora: un muchacho de veinte años con rastas y su propio auto que le contaba a Married cómo aprendía inglés. Married continuó luego con clases de apoyo en otro instituto particular y realizó un curso intensivo en una institución privada de educación superior, lo que considera tal vez su único año de preparación formal. Conocer a Marisa—"la persona que ahora es mi mujer"—reafirmó su decisión. La única diferencia es que ella le llevaba años de estudio del idioma y fue su mentora antes de entrar al Profesorado.

Married había aprobado once materias. Exterioriza profunda gratitud y elogios para sus docentes en el Profesorado. Su trayectoria de estos años no ha estado exenta de dificultades, en las cuales el tiempo y los intereses académicos se entretejen con los personales. Desde el momento en que se conocieron con su novia ansiaron estudiar y vivir en pareja, pero debían esperar

a recibirse tal como deseaban sus familias. Con el correr del tiempo, notaron que "graduarnos no era tan fácil como habíamos pensado". Para ser independiente económicamente y casarse (empezaron a adquirir los anillos en cuotas sin poder grabarles una fecha), Married obtuvo un empleo de tiempo completo en una fábrica. A pesar de que el puesto no lo entusiasmaba, creyó que era la opción correcta para alcanzar su matrimonio, aunque retrasara incluso más su carrera. Eventualmente, tomaron con Marisa la decisión de evaluar los consejos paternales y maternales desatendiendo aquellos basados en frustraciones pretéritas, porque los sueños frustrados de la generación adulta estaban confinando los suyos propios. Tras escuchar consejos de amigos, Married abandonó la fábrica. Cuatro meses después obtuvo trabajo en un instituto de inglés, se dedicó más a estudiar y pusieron fecha para su casamiento. Éste fue el momento determinante en sus vidas, cuando "según los muchos comentarios que he recibido, soy uno de los escasos argentinos jóvenes que han desafiado las formas modernas al casarme". A pesar de que sus familias no estuvieron inicialmente de acuerdo con esta decisión—insistiendo sobre todo en sus consejos de esperar a recibirse—les ayudaron para pasar su luna de miel en casa de una amiga en Londres. De esta forma, se convirtieron en parte de "una pequeña minoría argentina que tuvieron la posibilidad de cruzar el Atlántico y aprender que la civilización europea está a años luz delante de la nuestra" aunque "soy también una de las personas que, en lugar de criticar y maldecir nuestra tierra, aprecia el hecho de que continuemos con un estilo de vida extremadamente calmo y pacífico". Su ensayo identitario refleja estas vivencias:

> Uno de los más grandes desafíos que he superado fue decidir que era capaz de casarme contra viento y marea. ... Había estado saliendo ocho años con la chica que ahora es mi esposa. Día tras día, los dos soñábamos con

el día en que nos casaríamos. Pero había algo que nos lo impedía. En primer lugar, queríamos graduarnos de la Universidad para ser económicamente estables. Esperen un momento, eso es lo que querían nuestros padres y madres. De todas maneras, le hicimos caso a su experiencia y a sus advertencias...
Nos propusimos filtrar los consejos familiares y dejar de lado aquellos que estaban basados en experiencias negativas y/o frustraciones del pasado. Nos dimos cuenta de que, en cierta medida, lo que había limitado los sueños paternos y maternos en su momento también estaba limitando los nuestros. Pero, para poder impulsar nuestra decisión de casarnos y de 'tirarnos a la pileta', tuvimos que pasar semanas charlando íntimamente en soledad y decidir el consejo de qué personas debíamos buscar para erradicar dudas y miedos que todavía teníamos dentro. Es aquí donde decidimos llamar a uno de mis dos íntimos amigos y comentarle nuestros planes para luego saber su opinión. Mi otro amigo también contribuyó con su consejo... Ambos fueron momentos muy importantes, pero nunca dejamos de escuchar a nuestros padres y madres, lo que considero sería un acto de imprudencia total...
Finalmente, pusimos fecha para nuestra boda... uno de los días más importantes de mi vida. Después de eso les dimos la noticia a nuestras familias y vimos que tenían sentimientos encontrados... Pensaban que nos habíamos quedado con su consejo de recibirnos primero, y después encontrar un buen trabajo, y después encontrar un lugar donde vivir, y después casarnos. De todas maneras..., [con] su generosidad, nos ayudaron muchísimo...
Ahora mi esposa y yo podemos decir que el riesgo valió la pena; abandonar el trabajo en la fábrica, apostar a nuestra carrera y a lo que realmente nos gusta hacer. Hoy estamos estudiando y trabajando como docentes de inglés, nos encanta lo que hacemos y nos maravillan las cosas que la vida tiene para ofrecernos.

Married y Marisa disfrutan de sus estudios y sus trabajos, sin pensar que ya "deberían haberse recibido". La gente piensa equivocadamente que "los idiomas son fáciles" y que el Profesorado también lo es. Saben que, si continúan perseverando, alcanzarán su objetivo de graduarse, tras haber logrado la meta de poder vivir en pareja.

Rose: Me encanta enseñar y me encanta el inglés. Mi meta fue siempre enseñar en primaria

El nombre de Rose alude a su flor preferida, la rosa blanca. Nació en Mar del Plata y siempre acudió a la misma escuela bilingüe alemana. Allí tuvo su primer contacto formal con esa lengua a los cuatro años y medio, mientras recuerda cómo su madre le había enseñado con anterioridad frases en inglés. De esa prolongada exposición al alemán, que llegó a manejar con mucha fluidez, rescata a sus docentes. Se trataba de personas cuya lengua nativa era el alemán, que nunca traducían y que, a pesar de enfatizar la gramática y utilizar expresiones anticuadas, incorporaban su bagaje cultural a la enseñanza.

En su trayectoria escolar, Rose menciona a dos docentes de Ciencias Naturales. La primera fue su maestra en quinto grado, quien "todo... lo hacía con mucho amor y paciencia". Explicaba los temas una y otra vez sin, aparentemente, frustrarse y era "accesible y dulce". Rose evoca la noche cuando, antes de un examen para su certificado de alemán, esa maestra la llamó por teléfono para alentarla. "Hace once años que fue mi maestra, pero cada vez que la encuentro en el colegio me abraza y me pregunta cómo estoy". El segundo fue su profesor de Biología en la secundaria, una persona "estricta", "informada", "entretenida", "interesante" y de "buen humor" que "dibujaba en el pizarrón y a menudo traía soportes visuales". Del nivel medio, también narra acerca de "una gran docente", una arquitecta a cargo de Estética. En sus clases, enseñaba teorías culturales y estéticas contemporáneas aportando videos y láminas. Finalmente, en los últimos diez minutos, les permitía dibujar libremente, a menudo con música suave de fondo, confeccionando un portfolio cuya evaluación no condicionaba la nota del boletín: "Me gustaba su enfoque para enseñar la materia

y me gustaría recrearlo de alguna manera cuando esté frente a una clase".

Rose tuvo su encuentro formal con el inglés en cuarto grado, como manifiesta en su biografía lingüística:

> La primera vez que aprendí inglés fue cuando tenía cuatro años. Me acuerdo de que mi mamá me enseñaba algunas palabras cuando íbamos al jardín, tales como animales, colores y objetos: Me preguntaba, por ejemplo "¿cómo decís (mariposa azul) en inglés?". Entre los cinco y los diez años no me interesaba el idioma, aunque me gustaba mirar comedias estadounidenses con mi papá y mi mamá. En cuarto grado tuvimos inglés como una materia por primera vez. Me acuerdo de que era muy fácil para mí expresarme de manera escrita y oral, pero era muy difícil aprender algunos puntos de gramática. No me resultaba difícil aplicarlos, pero no podía memorizar ciertos nombres o categorías (por ejemplo, cuál pasado es perfecto y cuál es simple). Me acuerdo de que buscaba palabras en un diccionario inglés-español y de que imprimía letras de canciones en inglés y guardaba cada hoja en una carpeta. ¡Me parece que todavía la tengo por algún lado! Mientras crecía, cada vez me gustó más el idioma y para los quince años me di cuenta de que definitivamente quería seguir una carrera que incluyera al inglés de alguna forma. Ése fue el año en que me regalaron mi diccionario inglés-inglés, que me ayudó un montón. Ése fue también el año en que viajé por primera vez a los Estados Unidos. Fui a un crucero de una semana con mi abuela y todo el mundo era estadounidense. Ciertamente aprendí mucho comunicándome. Siento que nuestras clases de inglés en la escuela no eran muy buenas y que, si no me hubiera auto enseñado el idioma, probablemente no sería tan fluida como lo soy hoy. También pienso que la clave para aprender un lenguaje es la práctica.

Notamos cómo su madre le enseñó frases sueltas y, desde una edad temprana, miraban juntas comedias televisivas estadounidenses. No le resultó difícil expresarse en este idioma en los medios escrito y oral, salvo algunas cuestiones gramaticales. A los quince años tuvo dos experiencias que la convencieron de que ansiaba seguir

una carrera que incluyera al inglés. Primero, le regalaron un diccionario inglés-inglés. Segundo, tomó el crucero de una semana con su abuela. Comprendió entonces que podía ser autodidacta al intentar comunicarse con personas usuarias del inglés, como lengua nativa o franca, en situaciones reales que involucraran la interacción oral. De otra manera, no hubiera logrado ser "tan fluida como soy" ahora.

Estas convicciones se reforzaron cuando emprendió el viaje decisivo de su vida, que constituyó también su mayor desafío, el intercambio escolar en Alemania. "Fue una experiencia que moldeó y cambió mi vida" de "hija única y hablante de lenguas extranjeras". El conocimiento formal de una lengua no sustituye a la experiencia sociocultural de su uso en contextos auténticos. Rose hizo cosas que nunca antes había realizado sola: tomó trenes, pidió orientaciones en la calle, administró divisas y convivió con una familia receptora con quien no se llevaba bien. Confiesa que:

> hubo noches en las que me dormía llorando y otras en las que llamaba a mi mamá para pedirle que me mandara el pasaje de vuelta... Pero entendía que en esa familia tenían defectos [y] yo también. Pertenecíamos a culturas diferentes y vivir conmigo debe de haber sido difícil. Por eso me aguanté y me demostré a mí misma y al resto que podía enfrentar dificultades sin ayuda.

Fue así como le dijeron "que volví completamente cambiada... Ese viaje me ayudó a crecer como persona y me enseñó que puedo superar todos y cada uno de los obstáculos de la vida".

Rose parece haber heredado la determinación de Lucía, "la más 'genia' de las abuelas". Esta hija de inmigrantes de origen italiano (muy pobres, de carácter "distante y frío") desde muy chica se vio abrumada por problemas en la visión, sufriendo la presión de su padre

para estudiar y sacar siempre buenas notas porque era inteligente y lectora. Al terminar el nivel secundario se casó con un hombre mayor al que poco conocía y con quien tuvo dos hijas. Resultó ser una persona violenta de la cual se divorció tempranamente, a pesar del oprobio y la falta de apoyo familiar. Como madre soltera, tomó dos trabajos y estudió para recibirse de asistente social en la Universidad, mientras criaba a sus hijas y adoptaba a un bebé huérfano y enfermo. La admiración de Rose por su abuela—quien sólo hace pocos años fue capaz de ver realmente a su nieta tras una cirugía oftálmica—es inmensa: "todo lo que me queda por decir es que, si a su edad soy la mitad de lo que ella es ahora, seré muy feliz". Los textos que Rose indica como favoritos también recuperan itinerarios redentores. Escoge la semificción *Un millón de pequeñas piezas* de James Frey, "un largo viaje hacia la recuperación" de las drogas y "escrita de una manera inusual". En el mismo sentido, cuenta que su serie favorita es *Rescátame* centrada en la culpa y el estrés postraumático que sufre un bombero de Nueva York que sobrevive a los atentados del once de septiembre.

Mediante sus opiniones sobre lecturas y formas de aprender y enseñar los idiomas, indica que una de sus profesoras favoritas en la Universidad es una docente que "verdaderamente ama lo que enseña y lo muestra con orgullo". La profesora sabe mucho más de literatura que otra que Rose haya conocido. Sus clases son "dinámicas y atractivas y siempre aprendés algo nuevo... Algo que me gusta especialmente... es que nos pide nuestras opiniones y alienta los debates". En el Profesorado, Rose ha sufrido pocos contratiempos. Tiene catorce materias aprobadas. Cuando refirió cuál había sido su decisión más sabia en la carrera, indicó que fue su resolución, a partir de su primer cuatrimestre, de no cursar nunca más cuatro materias a la vez sino enfocarse realmente en dos o tres durante cada período. El máximo de cuatro asignaturas que establece el Plan de Estudios le resulta demasiado agotador física y

mentalmente. Resuelta a impedir que este ritmo la estrese, opina con firmeza que es mejor "recibirse más tarde, pero tener una vida fuera de la Facultad".

Polka Dots: Me encanta el inglés, me encanta cómo suena, me encanta saber sobre el idioma y poder responder a mis estudiantes. Encontré algo en lo que sentía que podía llegar a ser buena y me aferré de eso con todas mis fuerzas

Polka Dots (Lunares) nació en Mar del Plata. Optó por su seudónimo después de que yo elogiara la cubierta blanca con pintitas negras de su portfolio. Polka realizó la primaria en una institución pública del centro urbano. Considera que en la actualidad existen discrepancias en torno al respeto social del que gozaba la profesión docente en el pasado. Esto contrasta con la relación que ella mantiene ahora con los padres y madres de sus estudiantes. Polka cursó la secundaria en una pequeña escuela privada laica donde el trato era individualizado, aunque "no creo que aprendí mucho". Evoca la enseñanza moral que experimentó al copiarse en un examen de Biología cuando, tras sacarse un diez, le confesó a la docente lo que ella consideraba una falta grave, ante el asombro de sus pares. La profesora le otorgó un siete por su honestidad.

Esa firmeza en sus valores se evidencia cuando Polka describe a la maestra "especial" de sus cuatro hijas-alumnas quien resulta ser su mamá. Ella fue "quien me enseñó algunas de las cosas más importantes de la vida", una persona "trabajadora"; "pródiga", esforzada y hábil para con su familia. Se trata de una mujer "experta", llena de recursos que le permiten "hacer mucho con poco", incesantemente dispuesta a enseñar y aprender. Asimismo, Polka caracteriza a su padre como su héroe. Éste nació en 1956, cuando su hija considera que "la gente adulta era respetada y hasta temida, cuando no se contradecía a los padres y madres y los hijos y las hijas

no hablaban si no se les dirigía la palabra". La vida tornó a este hombre en una persona adusta, mientras "también le brindó cualidades dignas de admiración", tales como su "honestidad", su "espíritu de sacrificio", y su "lealtad". Su virtud reside en poner en práctica sus condiciones "no con palabras, sino con acciones".

Polka refiere que, cuando "oficialmente empecé a aprender inglés", le gustó el idioma "desde el principio" a pesar de que hoy en día que se da cuenta del hecho de que su profesora utilizaba una metodología anticuada y mecánica, mientras pasaba mucho tiempo hablando español durante las clases. Luego, concurrió con otra profesora particular cuyas actividades áulicas eran repetitivas y poco comunicativas, si bien Polka estudiaba mucho. Su última docente fue Mirta, la primera persona que Polka conoció quien estaba a punto de finalizar su formación universitaria. Esa trayectoria le brindaba "un amplio rango de técnicas de enseñanza y una metodología actualizada". Polka refiere que "pude hablar espontáneamente por primera vez en mi vida" con esa docente, tan especial para ella.

Tras finalizar la escuela secundaria, Polka intentó una carrera de chef internacional donde, rápidamente, se convenció de que no era lo que deseaba hacer. Luego abordó el Profesorado de Historia en nuestra Facultad, pero velozmente se aburrió. "Fue en ese momento en que estaba totalmente desesperanzada acerca de mi vocación en la vida en que empecé a pensar en estudiar inglés, [que] había estudiado con profesoras particulares la mayor parte de mi vida". El Profesorado le gustó desde el comienzo. Discernió tempranamente que el triunfo depende de ejercitar la paciencia y la determinación, trabajando duro para alcanzar habilidades de experticia en el aprendizaje del idioma más que para estudiar contenidos. Polka había aprobado veinte finales con muy pocos traspiés. De hecho, Comunicación Integral fue una de las últimas materias que cursaba.

El tiempo en la Universidad ha constituido una dimensión apremiante para Polka. Ésta parece ser una de las causas por las cuales no ha aprovechado otras maneras más informales de adquirir el idioma, tales como mirar televisión o ver películas. De todas formas, confiesa que le gustan los films y contó emotivamente acerca de su favorito *Persiguiendo mavericks*, dirigido por Michael Apted y Curtis Hanson. Se trata de un "chico muy bueno, que tenía una visión de quién quería ser y una gran determinación para llevarlo a cabo". Aunque no sea una "lectora ferviente", le gusta leer y refiere a una novela que abordó en una materia del Área de Habilidades Lingüísticas, *Cabalgar el viento* de Lucia St. Clair Robson, sobre las relaciones entre Comanches y gente blanca a partir del relato acerca de una niña raptada por el primer grupo.

Polka reconoce que "llegar a fin de mes, ir a trabajar temprano a la mañana y llegar sana y salva a casa a la noche, trabajar y estudiar simultáneamente" son algunos de los desafíos que enfrenta cotidianamente. Resolvió dejar su puesto de vendedora en un local de moda donde, además de sentirse "cómoda", "tenía pocas responsabilidades" y un "salario razonable". Sin embargo, tomó la decisión fundamental de seguir su vocación y ganar experiencia trabajando como docente, lo cual implicó "aprender a vivir con la mitad de mi sueldo". Simultáneamente, visualiza las enormes responsabilidades—y la tarea extra—que implica darles clases a estudiantes en edades tempranas. Si bien es un trabajo "exigente", resulta empero "muy gratificante". Se ha percatado igualmente de que no cesa de aprender en el aula. En la Universidad, tuvo que compatibilizar su trabajo con sus estudios y con una adscripción como alumna en una asignatura en el Área de Habilidades Lingüísticas durante cuatro años. Disfrutaba mucho de su adscripción y de las oportunidades que le brindaría en el futuro, hasta que estas obligaciones comenzaron a superponerse con sus horarios de cursada. Luego de contar con el apoyo de

la profesora titular, decidió concentrarse solamente en sus estudios y abandonar por el momento la adscripción.

Otra decisión vital que ha tomado es la de mudarse a vivir sola para llevar la vida de pareja que prefiere, y así evitar conflictos con su padre y su madre. En su ensayo identitario expresa que:

> Soy una de las personas que iban a estar casadas y ser madres a los veintisiete; una de las personas que tiene muchos planes y proyectos, pero se encuentran a los veintiocho inseguras de qué hacer en el futuro. Soy una de las pocas mujeres que odian mirar vidrieras, pero pueden fácilmente pasarse horas mirando productos y etiquetas de comida en el supermercado. Soy una de las muchas mujeres que se ponen a dieta el lunes a la mañana y una de las pocas que la abandonan al mediodía. Soy una de las personas que son felices andando en bicicleta en lugar de manejar un auto a pesar del frío, de la lluvia, del cansancio, de los baches, los perros que ladran...
> Soy probablemente una de las muchas, pero ciertamente una de las cuatro personas, que están agradecidas por tener una familia trabajadora, cariñosa y comprensiva. Soy probablemente la única que lloró en el cine cuando se dio cuenta de que *Piratas del Caribe en el fin del mundo* estaba doblada al español en vez de tener subtítulos. Soy ciertamente la única que lloró compartiendo su primera narrativa en Comunicación Integral. Soy probablemente la única que dijo "¿Llorar? ¡Yo no voy a llorar! ¿Por qué tendría que llorar?" cuando hablé antes de la clase con una estudiante que ya había tomado el curso. Soy posiblemente la única persona que duerme tres noches en su departamento, tres noches en la casa de su novio y una noche en lo de su padre y su madre cada semana. Ahora pueden entender por qué soy la única persona que parece estar mudándose todos los días.

De esta forma, sus decisiones laborales y las implicancias salariales que ellas comportan han impactado en sus formas de manejar sus propios recursos económicos y, sobre todo, temporales.

Victoria: Me apasionan los idiomas. Deseo enseñar y tener el

mismo impacto que tuvo en mi vida un grupo de docentes de secundaria en aquellas de mis estudiantes

Victoria se identifica mediante uno de sus nombres. Nacida en Mar del Plata, concurrió, al igual que Emma, al mismo instituto de orientación católica de gestión laica. De la primaria, recuerda los buenos momentos que pasaba con sus amigas en la escuela. Recupera las prácticas de una docente de Matemática en el tercer ciclo de EGB, quien las motivaba a aprender planteándoles la resolución de problemas. Victoria reconoce que jamás le gustó esa materia mientras reflexiona acerca de sus propias prácticas en el aula (es docente de inglés casi de tiempo completo en un colegio privado):

> ¿Le doy a todo el mundo la oportunidad de 'sorprenderme'? ¿Rotulo a estudiantes como 'promedio'? Tuve la ocasión de descubrir mediante otro tipo de ejercicio (resolución de problemas) que podía ser mejor en Matemática. ¿Estoy haciendo lo mismo con mis estudiantes?

En este sentido, también recuerda a un docente de Plástica que logró motivar al estudiante más problemático del curso al elogiar su producción.

Sus docentes memorables son sus familiares, quienes le brindaron un entorno facilitador del aprendizaje al ser la menor de sus hermanos y hermanas. Rápidamente aprendió a "atarme los cordones, cepillarme los dientes, leer [antes de empezar la escuela], buscar términos en el diccionario [cuando no sabía una palabra le decían que la buscara en el "mataburros" que la "cautivaba"], resolver crucigramas, aprender a ahorrar dinero". También recuerda estudiar las tablas de multiplicar en segundo grado, "canjear" historietas, y a su hermano Julián leyéndole *La historia universal* de Carl Grimberg, que aparecía como colección de la revista *Anteojito*. Así nació su fascinación con Grecia y Roma. Victoria se siente muy cercana a su familia.

Cuenta que su mayor desafío fue cuando pudo brindarle todo su apoyo a su padre al ser intervenido quirúrgicamente. Paralelamente, ayudaba a su madre con los trámites de autorizar y conseguir sus propios remedios que ella también necesitaba. Realizó todo esto balanceando sus tiempos de estudio y trabajo, recorriendo considerables distancias sin tomar taxis: "no tenía mucha plata porque me había gastado todo comprando euros para un viaje". En esta estrecha relación familiar, se autodefine como:

> la tía orgullosa de Agustín, un chico de cuatro años que es capaz de armar rompecabezas de sesenta y cuatro piezas y de cantar canciones en inglés que aprende [en la escuela], un chico que no hace mucho me dijo "yo sabo inglés y yo sabo español".

Victoria comenzó a aprender inglés formalmente a los ocho años en un instituto privado "y todavía sigo aprendiendo formal e informalmente" a través de sus viajes. Se da cuenta de que, ya a esa edad, "pensaba que el inglés era una herramienta importante de comunicación". Tuvo una estadía agradable en el instituto, aunque la enseñanza estuviera centrada casi exclusivamente en la gramática. Como le gustaba el inglés, los idiomas en general y diferentes áreas culturales, hace ya tiempo se anotó en el Profesorado de Inglés y en la carrera de Letras. Desde entonces, tuvo experiencias lingüísticas y literarias muy variadas, tal como refiere:

> Disfruto realmente de *Las penas del joven Werther*. Es una novela epistolar compuesta en 1774 por Johann Wolfgang Goethe. Se trata de un joven llamado Werther quien se enamora de Lotte. Werther escribe una serie de cartas a un amigo describiendo sus sentimientos y los varios encuentros entre Werther y Lotte. El final es trágico.
> La leí cuando era más chica y me sentí identificada con el sufrimiento de Werther. También, ya que sabía acerca del impacto que tuvo en la vida de la gente poco tiempo después de publicarse, estaba lista para la influencia que

> tuvo en mí. El libro había constituido un éxito enorme. La fama de Goethe era tan grande que Napoleón quiso conocerlo personalmente.
> Más específicamente, *Las penas del joven Werther* me impactó porque me hizo... reflexionar sobre el hecho de que, a pesar de lo distante que pueda resultar un libro, podemos encontrar maneras de relacionar sus historias con nuestras propias experiencias, tal como sucedió en la época de Goethe.

En la carrera de Letras, aprendió griego y latín con docentes que mostraban su pasión y cuyos métodos incluían "muchas traducciones, listas de declinaciones y reglas que necesitamos aprender de memoria". Simultáneamente, "relaciono con mis prácticas docentes el hecho de que mis docentes escogieron enseñar los idiomas usando textos auténticos. También enfatizaban fuertemente el contexto del cual fueron tomados". Menciona a su profesor de Lengua y Literatura Griega, un hombre "apasionado y entendido", quien "constituye nuestra idea cultural" de la buena docencia. Una tarde, cuando las luces se cortaron, este profesor continuó citando de memoria en griego y en español los versos de *La Ilíada*, el texto que se encontraban estudiando. Cuando terminó y "retornó la luz", Victoria había participado de "una experiencia maravillosa" que nunca olvidará.

Igualmente, debido a su interés por la literatura latina y el deseo de poder comunicarse al viajar a Roma, Victoria comenzó a tomar clases de italiano:

> ni bien comencé las clases me enamoré del lenguaje. La profesora era asombrosa... Sus clases proveían tareas orales, juegos, cuentos, canciones y películas... En retrospectiva aprendí... qué importante es [la motivación] y qué poderoso es el impacto que podemos tener. Fue muy fascinante porque vi en sus clases mucho de lo que estaba leyendo en la Universidad en mis cursos de pedagogía.

En ese mismo momento, y sólo por ese período,

también estudió francés para poder "al menos seguir direcciones en París". Comprendió que "tengo una buena memoria para las palabras y las frases si las puedo asociar con otros idiomas. Pensaba en raíces o verbos especiales que funcionan de manera similar en francés e italiano", mientras relacionaba "palabras francesas con las inglesas". Al respecto, "trato de utilizar en mis propias prácticas de enseñanza la idea establecer relaciones entre otros lenguajes que mis estudiantes puedan conocer".

Victoria acreditaba un total de veintisiete finales aprobados con y sin aplazos. Recursó Comunicación Integral porque, aunque había aprobado la cursada hacía tiempo, no deseaba estudiar sola el programa vigente abordando por su cuenta los nuevos materiales para rendir el final. Al retomar el curso, lo hizo como estudiante regular y logró promocionar. Considera que volver a la materia fue una de sus mejores decisiones académicas, porque tuvo la ocasión de aprender de sus pares y de reflexionar sobre sus prácticas como estudiante y docente. Pudo recapacitar sobre "mi vida educativa, mi sociedad, mis derechos y cuánto doy por sentado".

Victoria distinguió como su heroína en la vida real a Malala Yousafzai, la coganadora del Premio Nobel de la Paz en 2014. Su elección se basó en las acciones destacadas de esta joven a una edad tan temprana, la supervivencia al ataque que sufrió y su lucha continua, junto con su impacto mundial. Confiesa que había leído sobre Malala hacía sólo poco tiempo y que seguramente le gustaría incorporar su historia en sus clases. Aunque no trabaja con adolescentes en la actualidad, reconoce que podría "leer un texto sobre ella, tal vez incluso partes de su blog, en los últimos años de la escuela secundaria", haciendo hincapié, en consonancia con sus propias experiencias de aprendizaje, en el "contexto cultural" del país nativo de Malala.

Cas: Amo los idiomas y me gustó la idea de compartir

conocimiento con otras personas

Cas nació en el norte del Gran Buenos Aires. Amante del género gótico, se identifica con el diminutivo de Castiel, un ángel de la serie de televisión *Supernatural*. Este nombre alude a Castiel, uno de los siete arcángeles. A Cas también le apasiona leer. Una de sus obras favoritas es la novela de Antonio Santa Ana, *Los ojos del perro siberiano*, que explora la discriminación que sufre un joven con HIV. Al evocar sus relatos preferidos, descubre que la exclusión y la persecución se manifiestan en la mayoría de ellos, como es el caso de la serie británica *En vivo* que acababa de ver. No la considera una serie de terror con zombis sino "un relato acerca de segundas oportunidades..., sobre discriminación y aceptación", sobre la lucha de los zombis "para aceptar sus nuevas identidades". En este sentido, eligió como su héroe a un amigo de su edad, quien luchó para volver a "ponerse de pie". Sus dificultades incluyeron las relaciones conflictivas generadas por el divorcio de su padre y su madre, la pérdida real y simbólica de otras personas cercanas de la familia, el padecimiento de ataques repetidos de ira en la adolescencia y su adicción a las drogas. Actualmente, tras pelear "la peor batalla heroica que es aquella de su propia enemistad", este joven reside en Europa, donde ha comenzado a trabajar como disc-jockey con cierto éxito.

Cas ha tenido una escolarización sumamente variada. Sus escritos reflejan su interés por organizar la diversidad de sus trayectorias, tal como manifiesta al autodefinirse:

> Soy nómade. Una persona que ha vivido en muchos lugares. Alguien que vive lejos del sitio que llama su hogar. Alguien cuyas antiguas amistades están lejos. Una que continúa haciendo amistades en el camino. Soy imperfecta. Alguien que abrazó sus limitaciones y aprendió a reírse de ellas. Una persona socialmente tor-

> pe que se sonroja y divaga demasiado. Alguien que constantemente hace referencias a programas de televisión. Referencias que la gente comprende ocasionalmente. Soy amante de la naturaleza. Alguien que disfruta vagando por los bosques. Alguien que puede pasar horas mirando a la luna si fuera visible desde su casa. Alguien que ama la playa en invierno cuando hace viento y frío. Alguien cuya estación favorita es el otoño, cuando llueve con fuerza y los colores relucen con brillo. Soy yo misma. Una que trata sólo de complacerse a sí misma, que no cambia porque el resto desapruebe. Soy yo misma, nada más, nada menos.

Su trayecto durante los dos primeros ciclos de la EGB en una escuela bilingüe de un partido del norte del Gran Buenos Aires constituye su mejor experiencia académica puesto que:

> No me gustaba exactamente estudiar, pero aprendía rápido y por eso siempre estaba entre los primeros puestos de mi clase. Me gustaba leer y escribir y mis maestras de Lengua y Literatura pronto se convirtieron en mis favoritas. Elogiaban y alentaban mi deseo de escribir y me sugerían libros para leer.

Su existencia a partir del tercer ciclo de EGB y durante el Polimodal fue "mucho más agitada e inconsistente", ya que "estuvo plagada de cambios permanentes de entornos". En dos instituciones sucesivas, una religiosa y otra pública, sufrió agresiones que, en el caso de la segunda escuela, "aumentaron al punto de temer ir al colegio". Estas animosidades le mostraron "cómo las cuestiones personales pueden interferir con el aprendizaje y la adquisición de conocimiento". Antes de finalizar el último ciclo de EGB, su familia se había mudado nuevamente a una ciudad balnearia al norte de la nuestra. Allí tuvo durante un tiempo reducida la única experiencia educativa positiva de este lapso, antes de cambiarse dos veces más de escuela hasta finalizar la secundaria.

Respecto de su vínculo con el inglés, la experiencia de Cas ha sido igualmente heterogénea, incluyendo aprendizajes "formales e informales". Desde los seis meses hasta los cuatro años estuvo en una guardería donde, si bien no había enseñanza formal de ningún idioma, "las maestras nos hablaban en español y en inglés". Su educación primaria fue bilingüe, con materias en ambos idiomas y cuatro horas de inglés por día. A Cas le gustaba el idioma y la lectura de libros en el original, que incluían *Charlie y la fábrica de chocolate* y *El fantástico Señor Zorro* de Roald Dahl, al igual que *Harry Potter y el príncipe mestizo*. Fue así como "la educación en inglés que recibí durante este período es, creo, la columna vertebral de mi conocimiento del idioma".

Luego, durante los dos años que transcurrieron en las escuelas donde padeció hostilidades, Cas no pudo asistir a clases particulares de inglés, por lo cual "entonces practiqué sola a través de la música, libros y programas de televisión". Seguidamente, en la clase de nivel avanzado donde fue asignada en la escuela privada a la cual asistió al trasladarse a la ciudad balnearia, conoció a la profesora de inglés que se convertiría en su "mentora". Esta docente "atípica" fue "parcialmente la razón por la cual pensé en convertirme en profesora de inglés". Por ejemplo, "cuando corregía los "trabajos escritos" realizaba comentarios tales como '¡obra maestra!' si era muy bueno o simplemente 'OMD' si el trabajo necesitaba muchas correcciones". Alentaba a sus estudiantes a reírse de sus propios errores, creando un entorno positivo de aprendizaje con un enfoque bastante socrático: "lo que más admiro era su habilidad de enseñar contenido sin que sus estudiantes se dieran cuenta". Su profesora la convenció de presentarse para obtener el *First Certificate English*: "aprobar el examen fue un empujón para mi autoconfianza".

Finalmente, sus dos últimas escuelas públicas tenían un nivel de inglés por debajo del suyo. En tercero de

Polimodal, su mentora le ofreció clases para el *Cambridge Advanced English*: "gracias a la preparación de mi profesora mi nivel de inglés fue lo suficientemente bueno para entrar a la Facultad y pasar Idioma Inglés Nivel Intermedio e Idioma Inglés Nivel Avanzado en los exámenes de febrero". Sin embargo, Cas experimentaba reservas cuando ingresó al Profesorado de Inglés:

> luego de mis experiencias decepcionantes en las escuelas públicas era muy escéptica acerca de ir a una universidad pública. Cuando entré, sin embargo, me sorprendí agradablemente y me di cuenta de que las escuelas y las universidades públicas son mundos diferentes.

Con trece materias aprobadas, su promedio sin aplazos era el más alto del grupo. Sin embargo, refirió que—a diferencia de sus pares que toman como su decisión más sabia la de no abandonar la carrera—la suya ha sido permanecer, contra las instancias familiares para que renuncie a estudiar y busque un trabajo de tiempo completo. En su formación universitaria destaca lo siguiente:

> las evaluaciones constantes por medio de presentaciones orales y exámenes me han ayudado a relajarme cuando hablo en público; los debates diarios en clase son invitaciones permanentes a la reflexión; la pasión que impulsa a la mayoría docente de la carrera; y su deseo aparentemente inacabable de seguir investigando y aprendiendo.

Todas estas experiencias le permiten manifestar que "nuestras vidas privadas y académicas no pueden considerarse por separado... ambas tienen un impacto mutuo profundo. La educación, como la vida, está llena de altibajos, éxitos y fracasos y depende de cada persona sacar el mayor provecho".

Sofía: Amo el idioma y la idea de transmitir lo que sé. También

me fascina la idea de formar parte de la vida de mis estudiantes

Sofía nació en Mar del Plata. Toma de su hermana el nombre, que es también su favorito. Desde el comienzo, apuesta fuertemente al buen humor, a la espontaneidad y a la amistad:

> Escogí la película *Cómo entrenar a tu dragón* no sólo por el mensaje que deja hacia el final sino también porque es animada. Siempre me encantaron las películas animadas de todo tipo porque me hacen acordar a mi niñez y cómo, de chica, inventaba miles de historias gracias a las películas que veía. La película que elegí es acerca de un chico que vive en un pueblo vikingo experto en matar dragones. Este chico había querido matar un dragón toda su vida, pero su padre no lo dejaba, diciéndole que era demasiado joven y débil. Sin embargo, cuando finalmente tiene la oportunidad de matar a uno, se da cuenta de que no puede hacerlo y descubre que puede entrenarlo como si fuera una mascota. Así es como el chico y el dragón se convierten en muy buenos amigos y le muestran al resto de la gente que los dragones son aliados, no enemigos. Aunque la historia parezca bastante previsible, nos muestra cómo la gente—bueno, en realidad la mayoría—juzgamos a quienes no conocemos sólo a causa de sus posibles diferencias. La película nos enseña cómo escuchar a otra gente y conocerla puede ser una experiencia asombrosa [que nos permite] ganar muchas amistades inesperadas.

Sofía realizó toda su escolarización en la misma institución religiosa local. En sus narrativas escolares, el aprendizaje del inglés—en el colegio o en dos institutos—ocupa un lugar central. En el nivel inicial conoció a Valeria, su primera maestra de inglés, quien sería luego su profesora en la escuela secundaria. Del jardín de infantes, recupera al inglés como divertido cuando evoca cómo bailaba y cantaba al ritmo de una canción "sobre monos contando bananas". Entre los once y los doce años suplementó al inglés de la escuela asistiendo consecutivamente a dos institutos. Cuando evoca al primero, el mismo de Haven, relata que

"nos hacían buscar información sobre un cierto tema y, en los últimos treinta minutos de la clase, la profesora nos llevaba a la sala de computación para empezar nuestra búsqueda". Lo que más disfrutaba era el "kiosquito adonde íbamos en la pausa". Todo el mundo ansiaba comprar algo porque debían hacer sus adquisiciones en inglés "y teníamos la oportunidad de poner en práctica lo que habíamos leído". Cuando esta institución cerró, Sofía prosiguió en otra donde—si bien la "instrucción era buena y completa"—las clases sólo se basaban en "gramática y vocabulario". Esto resultaba "increíblemente aburrido". Mientras tanto, Valeria—la maestra de jardín devenida su profesora en el tramo secundario—le enseñaba de manera "más interactiva" mediante cuentos, películas y canciones. Recuerda particularmente el trabajo que hicieron en torno a una adaptación de la novela *Orgullo y prejuicio*. De esta forma, Valeria demostró que "si queremos enseñar algo, vamos a encontrar la manera, sin importar lo avanzado o complejo que sea". Así, aunque el contenido de las clases de inglés en la escuela secundaria no era totalmente nuevo para Sofía, "lo aprendí de manera diferente". Por eso, Valeria la "inspiró a ser una docente de inglés".

En el nivel Polimodal, Sofía nombra a Mario, el profesor de Historia que enseñaba Sociología, a causa de "su fuerza, su compromiso y su pasión por su trabajo". Las clases del docente eran distintas: reinaba "una especie de anarquía", pues no lo incomodaba ni ofendía el hecho de que la mayoría hablara entre sí sin prestarle atención. Mario concentraba su enseñanza sólo en sus estudiantes que mostraban compromiso con la materia, entre quienes figuraba Sofía. La clase se dividía en dos etapas: durante la primera, el profesor exponía en medio de las conversaciones y, durante la segunda, sus estudiantes escribían y entregaban sus respuestas a preguntas escritas en el pizarrón. Mientras quienes desatendían no sabían qué hacer, Sofía y su grupo terminaban la tarea

colaborativamente para luego dirigirse al escritorio a hablar con Mario "sobre nuestras vidas, lo que queríamos estudiar y nos contaba sobre su hija [que estudiaba el Profesorado de Inglés en La Plata], de la cual estaba muy orgulloso". Sofía desarrolló "un vínculo muy especial" porque se trataba de "una persona muy amable [que] me escuchaba".

Sofía entró al Profesorado de Inglés, tras sortear el gran reto de "decidir lo que quería estudiar, lo que quería ser en la vida académicamente hablando". Siempre le habían gustado las Humanidades y las Ciencias Sociales, pero—como su padre y su madre son docentes—se sentía incómoda frente al hecho de que ambas ramas incluyeran profesorados: "no era porque odiara o rechazara la profesión, pero porque no podía verme como [mi padre y mi madre]. No quería desilusionar". También pensó en ser intérprete de inglés, aunque no estaba lista para vivir sola en Buenos Aires. Promediando su último año de secundaria, permanecía frustrada y angustiada ante su indecisión, hasta que su padre y su madre "me hablaron y me dijeron que seguir una carrera era importante pero no crucial". Le prometieron su apoyo si necesitaba más tiempo y deseaba trabajar y, sobre todo, "me dijeron que sentía orgullo de quién era yo y que de ninguna manera podría desilusionar". Con este sostén—"si no fuera por su ayuda no sé dónde estaría yo hoy" —pudo relajarse y tomar la decisión de entrar a nuestra carrera.

En su trayecto por el Profesorado de Inglés, con diez materias aprobadas sin aplazos, Sofía encontró apoyo dentro del grupo de esas "cuatro chicas", entre las que se encuentra Savannah, quienes "aman mirar *Pequeñas mentirosas*, escuchar a Ed Sheeran y comer". Sus tres amigas la introdujeron a esta serie, que simboliza el "nuevo concepto de amistad" que forjó con ellas, en un encuentro que representa "el momento decisivo de su vida".

En el Profesorado, a Sofía le asombra todo lo que descubre y experimenta mediante el abordaje de nuevos

textos y cuestiones desde perspectivas que abren las puertas a distintos conocimientos. Aprendió a manejar los tiempos y las presiones que implicaban cursar siempre cuatro materias por cuatrimestre. Una vez, luego de estudiar durante todo el receso de invierno, decidió no rendir el primer final de su carrera. A pesar de las instancias de su madre, no se sentía "lista". Desconoce si fue una elección sensata o no, ya que le implicó volver a estudiar para el mismo final en septiembre cuando ya se había iniciado el cuatrimestre. Terminó aprobando el examen y, por lo tanto, se sentía bien al haber confiado en su instinto.

Finalmente, aclaró las razones por las cuales eligió a su novio como su héroe en la vida real: "una persona que admiro porque es alguien que ha pasado experiencias duras y ha aprendido de ellas en lugar de derrumbarse... ha enfrentado sus problemas con madurez, una madurez que yo no hubiera adoptado frente a esas dificultades". Es hijo de una madre soltera y de un padre biológico a quien sólo conoció en su adolescencia tardía, cuando su progenitor tenía otra familia completa. Fue criado con la ayuda de vecinas ya que su madre debía "trabajar de lo que podía". Atormentado por la culpa de ser una "carga" económica para ella, comenzó a trabajar a los quince años en un puesto que "a pesar de que lo odiaba, no tenía opción, porque necesitaba el dinero para ayudar a su madre" hasta que, finalmente, logró dejarlo. Sofía escribe que "SIEMPRE tiene una sonrisa en su rostro y si ve que estás deprimida por alguna razón, deja todos sus problemas de lado y dedica tiempo y esfuerzo a hacerte feliz". Pero, seguramente, lo fundamental es que no ha extraviado su identidad generosa porque "nunca perdió el sentido de quién es".

Grian: Amo el inglés y realmente disfruto de aprender más acerca del idioma y su cultura. Al principio no estaba realmente interesada en enseñar, pero después de un tiempo

descubrí que amo [hacerlo]

Grian, cuyo apodo consiste en la traducción de su propio nombre al irlandés, es nacida en la ciudad. Ha tenido una escolarización muy heterogénea: "tuve que cambiar tres veces de escuela" y "en dos de los casos el cambio fue bastante desafiante". Asistió a una institución católica durante los dos primeros ciclos de EGB, pero no le gustaba el currículo del colegio, en especial la instrucción en catequesis. Identifica al momento decisivo de su vida cuando a la edad de once años empezó a darse cuenta de la existencia de muchas otras religiones, a leer acerca de ellas y a cuestionar todo. Esto la puso en muchos apuros en clase.

Luego, enfrentando un reto positivo, partió hacia la misma escuela bilingüe alemana de Rose, institución que a Grian le gustaba muchísimo, y donde evoca a su profesora de educación física. Aunque detestaba toda actividad física, esta profesora logró hacerle ganar confianza para disfrutar algunos deportes. Desde allí, a los quince años, afrontó un desafío más complejo. Cuando su mamá quedó embarazada, Grian se cambió a una escuela pública donde al principio se sintió estresada e inquieta por el posible estancamiento de sus aprendizajes, que temía perjudicara su acceso a la Universidad—sin hablar del cambio de amistades, de rutinas y de tiempos escolares a los que había estado habituada. Empero, confiesa que "debo decir que mis docentes eran todas personas afectuosas que realmente querían que aprendiéramos". Considera que este trabajo "es mucho más admirable que el de quienes sólo enseñan en escuelas privadas".

Grian ha adquirido su dominio del inglés formal e informalmente. Comenzó en la escuela desde el nivel inicial, sin jamás concurrir a un instituto privado. En el colegio religioso evoca a *Miss Grace*, su maestra de inglés, una persona dulce que la presentó junto con otra compañera ante la audiencia para que recibieran un aplauso tras

haberse esforzado con la escenografía y el vestuario de una obra teatral representada por el grado. El resto de su aprendizaje lo realizó con su computadora: leyendo enciclopedias y diarios, jugando juegos, escribiendo mails y participando en foros y comunidades virtuales. En la escuela pública, menciona su docente preferida de inglés, la mejor de su vida, quien logró integrar los niveles múltiples de sus estudiantes brindándoles actividades variadas para que las resolvieran según sus competencias: "hasta quienes odiaban inglés la querían".

Igualmente, Grian adquirió el alemán jugando con sus primas "nacidas en Alemania de padre alemán" y durante dos años en la escuela bilingüe español-alemán desde donde partió hacia la escuela pública. Asimiló un poco de francés con su madre, quien le cantaba en este idioma y le enseñó a contar, junto con otras frases. Una vez en nuestra Facultad, aprovechó el cuatrimestre de nivel de francés como obligación curricular del Profesorado. Sus experiencias lingüísticas la llevan a reflexionar acerca de su rol docente:

> tengo que considerar las biografías lingüísticas de mis estudiantes para decidir cómo planificar mis clases. Además, voy a alentarles a aprender inglés, y cualquier otro idioma, informalmente. Considero que la clase es un espacio demasiado limitado para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua, y por lo tanto cada estudiante debe explorar su propio lenguaje por su cuenta.

Grian es una "ferviente lectora" confesa, entre cuyos favoritos se halla Cortázar. Por su parte, escribe textos literarios en inglés y en español. En una ocasión, compartió su obra en Edmodo con muy buenas recepciones de sus pares. Además de componer en prosa y en verso, Grian dedica una parte importante de su tiempo a la plástica y eligió a su "mentor de arte" como su 'gran maestro'. Así como deriva reflexiones en torno a sus aprendizajes lingüísticos, capitaliza las enseñanzas de su memorable

con la siguiente reflexión:

> a veces me pregunto si yo podría dar clases de inglés de la misma manera en la cual él da lecciones de arte... No en un entorno académico. Sin embargo, puedo tratar a mis estudiantes como él lo hace conmigo, con humildad y respeto. Sé que la presunción no me lleva a ningún lado y que si quiero crear un lazo significativo con mis estudiantes debo hacerles saber su valor. El solo hecho de ser profesora no me hace ser mejor y voy a aprender de mis estudiantes tanto como lo hacen conmigo.

Grian ha compartido también sus producciones artísticas, refiriéndonos a su sitio Web donde guarda y exhibe sus obras. El despliegue de sus trabajos tuvo una amplia acogida entre el grupo de Comunicación Integral.

Al concluir la escuela media, su primera elección fue la carrera de Derecho, pero abandonó después de un año. Le gustaba Historia Política y Filosofía y, sobre todo, la entusiasmaba el sueño de especializarse en Derecho Internacional de la Infancia. Sin embargo, pronto comprendió que "memorizar los códigos definitivamente no es lo mío". A su vez, no estaba segura de querer ser profesora, puesto que ambicionaba graduarse como traductora, aunque no podía estudiar esa carrera en una institución privada o en otra ciudad. Poseía quince materias aprobadas y ha superado grandes desafíos personales, tal como narra a continuación:

> El mayor desafío que he superado es aceptarme a mí misma... Ahora puedo aceptar mi identidad interna y externa, aunque todavía tengo que trabajar sobre algunos aspectos...
> Lo que era interesante de mis desafíos es que, aunque yo no los aceptara, otra gente veía que algo estaba pasando. Sin embargo, había otro aspecto que no podían ver... Desde la pubertad supe que me enamoro de la gente en general y no de un subgrupo específico caracterizado por los cromosomas XY y órganos reproductivos diferentes de los míos... Yo ni siquiera sé si mi próxima pareja será

> él, ella, elli, ellxs o el pronombre que prefieran.
> De todas maneras, ahora me estoy recuperando de mi depresión y estoy tratando de controlar mi desorden alimenticio. Revelar mis sentimientos y expresarme a través del arte y la poesía me han ayudado a superar mis dificultades cuando aparecían. Ahora trato de ayudar a gente que enfrenta desafíos similares y les muestro cómo pude derrotar a mis demonios. Aunque a veces vuelvo a caer, la vida es buena en este momento y puedo decir que finalmente me siento cómoda dentro de mi propia piel.
> *"¿Qué día es hoy?"*
> *"Es hoy", chilló Puerquito.*
> *"Mi día favorito", dijo Winnie Poo.*
> —A.A. Milne.

Alcanzó su momento decisivo en la carrera cuando realizó una adscripción como alumna en una materia del Área de Fundamentos Lingüísticos. Hasta entonces, no "estaba interesada en enseñar". A partir de ese instante, "descubrí que lo amaba". La adscripción "fue la experiencia más satisfactoria que he tenido. Amaba ayudar a mis estudiantes e incluso formamos vínculos muy especiales. Realmente confiaban en mí cuando tenían un problema sin importar que estuviera relacionado o no con la uni". A fines de ese año, Grian ganó el concurso público de antecedentes y oposición para cubrir el cargo de ayudante de alumna rentada en la misma materia. Estas vivencias la han hecho tomar conciencia acerca de la 'clase' de profesora que ambiciona ser:

> quiero dejar que mis estudiantes vean que me importan y que creo que pueden superar cualquier desafío que se les cruce en el camino porque sé que tendré un impacto positivo en sus vidas. Por esta razón, me di cuenta de que quería ser docente, y de que me gustaría dar clases en escuelas públicas. Creo que si cada docente realiza sus mejores esfuerzos para comunicarles a sus estudiantes que importan, podremos ver un cambio en la sociedad.

Las identidades imaginadas

Las identidades imaginadas surgen al vincularse con estudios sobre comunidades de práctica (Wenger & Snyder, 2000) que, a su vez, resignifican a las comunidades imaginadas de Anderson, cuyos "miembros... nunca conocerán a la mayoría de sus connacionales... pero sin embargo en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión" (1983, p. 6). Esta cita ubica a la imaginación como acto poderoso de creación—mediada por el lenguaje—y de visualización de pertenencia a una confraternidad. La identidad imaginada difiere de la 'imaginaria', pues no se trata de una fantasía, una elucubración o una quimera. Si bien esta identidad tiene un horizonte de logro relativamente distante, éste resulta pleno de esperanzas: es un acto de construcción que torna posible a la experiencia del presente al concebir una realización futura. Este poder de visualizar también reconoce un grado de agencia que habilita elecciones (McAdams, 2013). De esta forma se manifiestan las frases de cuatro partícipes:

No todo el profesorado puede ser divertido o simpático, pero con mucho trabajo y planificación estoy seguro de que podemos encontrar nuestro propio estilo y llegar a ser grandes docentes (James Nicholas White).

La carrera no ha sido fácil. Tuve que trabajar muy intensamente, pero pienso que ésta es la manera de lograr mi objetivo: llegar a ser una profesora de inglés (Emma).

Me he convencido de que me voy a esforzar, aunque recibirme me lleve tres veces más del tiempo que se supone (Fátima).

Puedo verme como una profesora de inglés en el futuro. (Juana).

Advertimos en estas frases un campo semántico de la imaginación, así como otro de la resiliencia (Day, C., Stobart, Sammons, Kington, Gu, Smees & Mujtaba, 2006),

concebida esta última positivamente como parte de la agencia de James, Emma, Fátima y Juana. Su ductilidad y resistencia indican sus capacidades de dirigir sus fortalezas. Así, mediante el esfuerzo y el trabajo, logran sobrellevar, o recuperarse de, las situaciones difíciles que les plantea su trayectoria en la carrera.

James Nicholas White: No todo el profesorado puede ser divertido o simpático, pero con mucho trabajo y planificación estoy seguro de que podemos encontrar nuestro propio estilo y llegar a ser grandes docentes

James Nicholas White nació en una ciudad al oeste de la nuestra. Su escolarización transcurrió en un colegio parroquial de Mar del Plata, excepto primer grado en una institución pública. Sus nombres son una traducción de los propios, mientras el apellido alude a su personaje favorito, Colmillo Blanco en la novela *White Fang* de Jack London.

James prefiere al género heroico que representa la "esencia humana": en *La Ilíada* o en la serie *Espartaco* se despliegan "las más grandes virtudes humanas, tales como el amor, la fraternidad, el honor y la perseverancia". En este sentido, el héroe que James escoge es el estadounidense Jacque Fresco, un autodidacta y diseñador social utópico, que ha ideado y planteado "un sistema socioeconómico global basado en la cooperación social y una metodología científica", sentando las bases para una sociedad eficiente, cooperativa y posible con la tecnología y los recursos existentes hoy en día.

James tuvo su primer contacto escolar con el inglés a los siete años, sin experimentar grandes dificultades, pero tampoco mayor entusiasmo. Tiempo después, se dio cuenta de que su hermano y su hermana mayores miraban diariamente comedias televisadas estadounidenses. Así empezó a distinguir mejor los sonidos del idioma y a relacionarlos con la traducción de los subtítulos en español.

A los once años jugaba muchísimos videojuegos, gran parte de los cuales eran en inglés, sin voces grabadas, pero con subtítulos en este idioma. Tomó la costumbre de leerlos en voz alta, representando una variedad de personajes e imitando las pronunciaciones de la televisión. Entonces, se dio cuenta de que:

> para los catorce años había aprendido más inglés en mi casa que en el colegio y no es de extrañar que me sacara buenas notas. Cuanto más aprendía inglés solo, más pensaba que tenía un don y más crecía mi motivación.

Su familia no podía enviarlo a un instituto, pero en los dos últimos años del Polimodal una profesora de inglés vio sus condiciones y lo motivó, alentándolo a seguir aprendiendo.

Sus docentes memorables son del área de las Ciencias Exactas. En noveno grado, una profesora realizó una transposición didáctica acorde con las edades de sus estudiantes para hacerles comprender la tercera ley de movimiento de Newton. Luego, en el Polimodal, el profesor de Física hizo que representaran corporalmente el movimiento circular para lograr entenderlo. Cuando James lo identifica como su profesor memorable, relata cómo este docente les explicó el concepto de la gravedad haciéndoles comprobar, mediante la experimentación, la teoría que estaba desarrollando para enseñarles a pensar de forma independiente.

James es muy consciente de las estrategias didácticas de sus modelos docentes, "más que de la enseñanza de una disciplina específica". Sin embargo, no todo resultó fácil en el tránsito escolar desde la prepubertad a la adolescencia temprana. Relata su mayor desafío superado cuando a los doce años, falto de un modelo paterno, se había convertido en un "traga", objeto de humillaciones y *bullying* e incluso despreciado por amistades tan impopulares como él. Se halló así en un "lugar oscuro", "deprimido", con malas notas y sin voluntad de asistir a la escuela. Casi milagrosamente,

empezó a jugar al básquet, se asoció a un club y comenzó a tener nuevas amistades, todo lo cual incrementó su autoconfianza de forma tal que:

> este nuevo 'yo' ahora tenía la autoestima y la fuerza para apartarme de la gente que me estaba lastimando en la escuela y lo que es más impresionante es que, en menos de dos años, me trataba con el grupo piola de la escuela. Sentí que me había elevado del fondo a la cima.

James tomó la decisión inicial de estudiar Bioquímica en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Preso de lo que ahora considera un exceso de confianza, a la vez que una falta de preparación, dio muchas cosas por sentadas, faltó a sus clases y desaprobó exámenes con la falsa idea de que podría pasarlos si estudiaba a último momento. Al año siguiente, su situación en la Facultad empeoró cuando se enamoró perdidamente de una compañera que al poco tiempo terminó la relación y lo dejó asolado. Tras un breve lapso, abandonó esa carrera definitivamente. En retrospectiva, "ahora que encontré lo que verdaderamente quiero no lamento nada, aunque sepa que hice muchas cosas mal, porque todas esas experiencias son lo que me llevaron a la enseñanza del inglés".

James entró a nuestro Profesorado porque estimó que siempre había sido bueno en inglés en el colegio y consideraba a su autodidactismo como un "talento que podía usar con una carrera futura". El siguiente relato identitario manifiesta sus vínculos con las Ciencias Exactas y Naturales y con las Humanidades:

> Soy una de los billones de personas a quienes les han roto el corazón, lastimado, sufrido *bullying* o abusado en algún momento de sus vidas. Soy una de las personas que aún siguen de pie. Soy una de las personas que ven cada experiencia difícil como una experiencia de aprendizaje y como una oportunidad de ser más fuerte. Soy una de las muchas personas que buscan desesperadamente encon-

> trar quiénes son y cuál es el propósito de sus vidas. Soy una de las personas que es reacia a recurrir a la psicología para esa clase de consultas en la creencia de que la respuesta está dentro nuestro y es nuestra tarea encontrarla solos. Soy una de las personas cuyas vidas se hacen más difíciles simplemente porque piensan todo demasiado. Soy una de cientos de personas que estudian el Profesorado de Inglés en la Universidad Nacional; uno de los pocos hombres que intenta ser un profesor de inglés y estoy en el grupo aún menos posible de docentes de inglés que tiene una educación previa con orientación en Ciencias. Soy una de las innumerables personas que tropezaron con el campo de la Pedagogía y se sorprendieron al darse cuenta de que amaban la disciplina... Soy una de las personas que cree que donde has estado y lo que has hecho no te define necesariamente. Soy ciertamente la única persona que tardó dos semanas y media en escribir esto. Soy la única persona (aunque sea ególatra pensar que lo soy) que ha sudado sangre escribiendo cada palabra hasta el momento. Pero, de todas maneras, me alegro de haberlo hecho.

Habiendo estudiado inglés en soledad, su mayor dificultad al comenzar el Profesorado fue superar la inseguridad de hablar en público. Había aprobado hasta el momento once materias con poca diferencia entre su promedio con aplazos y sin ellos. Tuvo dos experiencias formativas en dos asignaturas de primer año. En una de ellas, refiere cómo un profesor exhibía "técnicas pedagógicas un poco fuera de lo común... hacía chistes y daba ejemplos bizarros... su estilo hacía más fácil enfocarse en la clase". Siempre interesado por las estrategias didácticas, James se dio cuenta de que, "de alguna manera", el docente había planificado sus chistes y comentarios divertidos. Por eso, si bien se considera incapaz de reproducir ese humor, destaca el esfuerzo que el profesor realiza en sus clases. La segunda vivencia es haber leído en otra asignatura el texto *El profesor* de Frank McCourt. El libro confirmó que ha encontrado su lugar para llegar a ser el docente que imagina. Fre-

cuentemente, indica que su lectura fue una revelación que lo llevó a visualizarse como profesor al ver la pasión con la cual el autor narra sus experiencias. James considera que la obra debiera ser obligatoria porque McCourt le enseñó que "esto es lo que quiero hacer" permitiéndole darse cuenta de que "quiero seguir con esta carrera". Sin embargo, no ha abandonado por completo a la ciencia. Explica en una comunicación personal que su estado de ánimo armoniza "mi pasión por la enseñanza y mi aún vigente interés por las Ciencias Naturales".

Emma: La carrera no ha sido fácil. Tuve que trabajar muy intensamente, pero pienso que ésta es la manera de lograr mi objetivo: llegar a ser una profesora de inglés

Emma nació en Mar del Plata. Su alias remite a la obra homónima de Jane Austen, cuya obra *Orgullo y prejuicio* explica que es su favorita:

> la primera novela que leí que ocurría en Inglaterra en el siglo dieciocho... Me di cuenta de que ese período era más importante de lo que yo pensaba. También me gustó cómo Austen describía lo que era estar enamorada en esa época.

También le agradó *Sensatez y sentimientos*, aunque su preferida continúa siendo *Orgullo y prejuicio*.

Emma, al igual que Victoria, realizó toda su escolarización en un instituto de orientación católica laica de nuestra ciudad. De la primaria recupera a sus maestras de tercero y quinto grado. La primera relacionaba a su enseñanza con situaciones reales y "objetos cotidianos que usábamos". La segunda sabía cómo motivar a sus estudiantes para que aprendieran más. Entonces, "ambas maestras han impactado en mi vida, ya que me veo haciendo [lo mismo que ellas] en el futuro como docente". En la escuela secundaria, recuerda al profesor de Ideas Políticas, una persona muy preparada cuyas clases eran "tan claras y e inolvidables que a

veces no teníamos que estudiar para los exámenes" y quien era también capaz de relacionar sus temas con el presente y con los intereses del grupo.

Los aprendizajes más profundos de Emma han transcurrido desde que empezó Taekwondo a los dieciséis años. El logro del cinturón negro marcó el inicio de su nueva vida basada en los principios de esta disciplina: cortesía (humildad y modestia), integridad (moral), perseverancia (trabajo intenso hasta el sacrificio), autocontrol (físico y emocional) y espíritu indomable (para superar adversidades en todos los órdenes). Cuando evoca a su docente memorable y a su héroe en la vida real elije a su maestro de Taekwondo, quien encarna todos los preceptos de este arte marcial. A la vez, su padre también posee un pasado luchador: es veterano de la guerra de Malvinas, aunque sólo en una ocasión de la vida de su hija se ha referido a sus experiencias. Por su parte, el maestro "es un padre para mí... Nunca me ha mostrado soluciones, pero me ha hecho reflexionar sobre mi conducta y elecciones de manera que pudiera formular mi propia respuesta". Emma también posee un certificado de instructora internacional obtenido en la Ciudad de Buenos Aires al finalizar un curso, parte del cual fue en inglés. La ocasión de enseñar brevemente la disciplina le permitió "darse cuenta de que enseñar, sin importar cuál sea la materia, es lo que más me gusta".

Durante sus pasos iniciales en el aprendizaje del inglés a los cinco años, Emma "parloteaba en lo que yo pensaba que era inglés. Me encantaba hacerlo porque pensaba que era muy fluida". Empero, al comenzar a aprender el idioma en un instituto privado a los siete años, "lo odiaba totalmente" porque las clases le resultaban aburridas. Después de esa vivencia, no estudió más de forma particular hasta que requirió ayuda para el colegio a los diez años. Como hizo muchos progresos, seguidamente tomó clases con un profesor particular en la casa de sus primos, "en un entorno agradable... rodeado de libros (mi

tío y mi tía son docentes de literatura de nivel universitario que ahora trabajan en el exterior)". Entonces, cerca de los catorce o quince años, experimentó un momento transformador, que narra casi como una epifanía:

> no me acuerdo el punto gramatical que estábamos viendo, pero me acuerdo del tema: el comercio triangular. Me fascinó porque estábamos tratando ese tema histórico en la escuela. Entonces me di cuenta de que el inglés no era sólo gramática y vocabulario; me di cuenta de que había todo un mundo nuevo esperándome.

Cuando se inscribió en el Profesorado de Inglés, combinando su interés por la enseñanza que traía del Taekwondo y su afición por la "literatura, la historia y la cultura" del idioma, "originalmente pensé que sabía mucho, pero estaba completamente equivocada". Se dio cuenta de que, previo a su ingreso, no había aprendido tanto como suponía porque considera que no tuvo docentes exigentes en sus clases particulares. En la Universidad, aprendió rápidamente que la pasión por lo que hacemos (o estudiamos) no implica la posesión de talentos innatos, sino el esfuerzo tenaz.

Emma posee trece materias aprobadas. Ha tenido que recursar varias asignaturas, una de ellas aprobada luego de "tres largos años de frustraciones y trabajo muy duro". También aprendió a priorizar los tiempos que le exigen sus estudios sobre aquellos que le demandaban la práctica y el entrenamiento no sólo del Taekwondo sino también del hockey. En la carrera, destaca a una profesora quien la impresionó por su solicitud, atención y preocupación para con sus estudiantes y su realimentación abundante y positiva. Rescata las posibilidades que esta docente le brindó al permitirle capitalizar sus errores.

Emma no sólo ha superado las dificultades planteadas por la carrera. Se autodefine como "una de las personas que fueron maltratadas por la persona que amaban.

Una de las personas que tuvo que superar años de sufrimiento después de escuchar que nunca triunfarían". Al momento de su mayor desafío superado, Emma solicitó a su amiga Clara que leyera en su lugar el siguiente texto guardado en su teléfono celular, que luego reprodujo en su narrativa escrita:

> Las mujeres que viven con parejas controladoras han internalizado mucho de sus abusos verbales y creen que ellas son el problema porque su compañero abusivo les ha dicho eso continuamente. Lo que les resulta aún más difícil de reconocer es que a menudo el victimario abusivo puede rápidamente alternar entre conductas verbalmente abusivas o más solícitas, lo cual implica que la mujer se siente a menudo insegura de lo que espera y continuamente desequilibrada. Deirdre Murphy, responsable del Refugio de mujeres en [el condado de] Meath [Irlanda].

Emma se siente orgullosa de haber finalizado esta relación tan perjudicial, gracias al consejo de su mejor amigo—ahora novio—y a su propia fortaleza, como evidencia su auto-definición:

> Soy una de las personas que viven con su padre y su madre y les encanta pasar el tiempo con sus abuelos y abuelas escuchando sus relatos. Soy una de las personas que tienen que trabajar duro para lograr sus metas. Soy una de las personas que no son tan talentosas pero que son apasionadas por las cosas que hacen. Soy una de las personas que fueron maltratadas por la persona que amaban. Una de las personas que tuvo que superar años de sufrimiento después de escuchar que nunca triunfarían. Soy una de las personas que quiere ayudar a sus amigas cuando enfrentan problemas similares. Soy una de las personas que no va a dejar que nadie más vuelva a herir sus sentimientos. Soy una de las personas que ahora aprecia los consejos de sus amigas. Soy una de las personas a las que les gusta entrenar duro en el deporte que aman. Soy una de las personas que disfruta leer y soñar con los ojos abiertos acerca de protagonizar la historia. Soy una de las personas que piensa que el

sacrificio es la clave para lograr el éxito.

Emma ha logrado recuperar lo positivo de su experiencia dolorosa porque es capaz de ayudar a otras chicas que sufren las mismas dificultades. Concluye la narrativa acerca de su desafío superado manifestando que, respecto de estas jóvenes, "las aliento a que se quieran a ellas mismas, porque es la única cosa que las va a salvar. El tiempo nos ayuda a superar a la adversidad".

Fátima: Me he convencido de que me voy a esforzar, aunque recibirme me lleve tres veces más del tiempo que se supone

Fátima escoge su nombre de una de sus obras favoritas, *La mano de Fátima*, escrita por Ildefonso Falcones. Es su preferida después de las novelas históricas de suspenso de Ken Follett. Nacida en Mar del Plata, su padre y su madre se conocieron en Portsmouth en el Reino Unido cuando su papá, que trabajaba en la Armada Argentina, realizó un viaje en submarino que lo llevó a este puerto británico, el lugar de origen de su mamá. Sin hablar otra lengua que la respectiva propia, noviaron durante siete años, intercambiando cartas que su hija hubiera deseado ver, pero que dejaron en el Reino Unido al casarse y mudarse a la Argentina. Su madre aprendió español y solía hablarles en inglés a su hijo y a su hija, pero una maestra de jardín le sugirió abandonar esta práctica opinando que les perjudicaba. Incluso, no pudo llamarla Jennifer como hubiera deseado, pues los nombres 'extranjeros' se hallaban prohibidos en ese momento. Fátima nunca más utilizó el inglés con nadie, ni en su casa ni fuera de ella. Comprendía todo lo que su madre hablaba por teléfono con sus familiares cuando realizaba llamadas de larga distancia, o durante las clases particulares que daba. La última vez que Fátima habló inglés antes de comenzar a estudiarlo a los veinticuatro años fue cuando visitó a sus familiares en el Reino Unido a los

once años. Su madre recuerda que Fátima interactuó sin problemas durante un mes.

Fátima concurrió a una escuela religiosa sólo para niñas, una institución "dura y estricta" respecto de la disciplina, la apariencia y el uniforme. A pesar de todo, "el nivel académico de la escuela era muy bueno". Como el establecimiento no tenía nivel secundario, pidió que la enviaran a un colegio público donde bastantes docentes no tenían formación pedagógica. Allí, el "nivel académico no era muy bueno y entonces tenía buenas notas sin esforzarme", aunque "me aburría". Tuvo, empero, dos buenas docentes. La profesora de Literatura "estaba siempre de buen humor" y analizaban libros "más allá de las palabras", escogiendo sus lecturas y brindando sus opiniones. Le resultaron especialmente significativos *Mi planta de naranja lima*, *Relatos de un náufrago* y *Frankenstein*. La segunda memorable es de Historia, otra mujer alegre cuyas clases eran "entretenidas" pues "nos contaba los hechos históricos de manera que parecían cuentos". Le gustaba detallar "chismes" históricos y "llevaba láminas, posters o libros a la clase para relacionar las imágenes con lo que decía". En la escuela secundaria, Fátima no pudo optar por aprender inglés y debió estudiar francés todo el tiempo. "Fue irritante", lamenta. Por lo demás, "no aprendimos mucho ya que usamos el mismo libro durante los cinco años". Asimismo, "mis pares eran rebeldes y la profesora de francés tenía un carácter débil, lo cual quiere decir que no la dejábamos dar clase".

Al terminar el nivel medio, Fátima no había tomado ninguna decisión respecto de su futuro, pues no le interesaba carrera alguna: "me pasé un año sin hacer nada y mi papá y mi mamá empezaron a enojarse mucho". Como se vio obligada a estudiar algo, intentó Arquitectura durante un par de años, si bien abandonó al comprobar que no le gustaba. El momento decisivo de su vida llegó luego de casarse, cuando viajó a España y residió en Benidorm

durante cinco años. Fátima y su marido consiguieron trabajos, pero decidieron regresar a la Argentina para estar con sus familiares. En España, cuando Fátima empezó a estudiar inglés formalmente por primera vez en su vida a los veinticuatro años, se dio cuenta de que sus habilidades de escucha habían permanecido intactas. Asistió a sus cursos de inglés dos horas, dos veces por semana (con una clase extra mensual) durante cinco años. Sus docentes eran amables y el grupo de estudiantes cubría una gran variedad etaria.

Antes regresar a la Argentina, Fátima ya había decidido que iba a continuar estudiando inglés. Fue así que se inscribió en el Profesorado vía Internet desde España y completó la documentación necesaria al momento de su llegada. Tenía once materias aprobadas, con escasa diferencia entre sus promedios con y sin aplazos. Se explaya cuando indica que:

> me encanta la Universidad. Me gusta lo que estudio y la gente que conozco allí. Pienso que la mayoría de mis docentes en la Universidad Nacional de Mar del Plata son excelentes con un gran conocimiento del inglés. Sin embargo... hay un sector que no muestra su amor por lo que hace, y sus estudiantes lo notan fácilmente.

Su ensayo identitario exterioriza sus luchas en la carrera:

> Soy una de las personas que tuvieron la posibilidad de ir a la Universidad después del secundario, pero una que se perdió la chance porque no sabía qué carrera quería seguir. Soy una de las personas que, después de diez años, empezó a estudiar de nuevo en la Universidad. Soy también una de cientos (¿o miles?) de estudiantes que estudian el Profesorado de Inglés en la Universidad Nacional de Mar del Plata y que ansía graduarse en un futuro cercano.
>
> Soy una de las personas que aman mirar películas en inglés pero que tiene que mirarlas en español porque a mi marido no le gusta leer los subtítulos en la pantalla. En

> consecuencia, soy una de las personas que mira películas sola y que va al cine con su sobrina en lugar de con su marido. Soy una de las personas que disfrutan la soledad, leyendo un libro mientras toman sol y escuchando música tranquila en la cama. Soy una de las personas que sigue comprando libros que me gustaría leer, pero no he tenido tiempo para leerlos desde que empecé la Universidad. Soy una amante de los perros que recoge un perro herido o golpeado, lo postea en Facebook o se lo queda si nadie lo quiere. Soy una de las dos personas que duerme abrazada a su perrita Bebé, y una de las dos personas que salta de la cama a medianoche cuando Bebé tiene un ataque de epilepsia.

El reto más grande que ha superado es comenzar la Universidad "a los treinta, casada y con un trabajo", en el momento en que "había pensado que todo eso había terminado para mí". Indica que la primera parte del "desafío serio que creé para mí misma fue empezar la carrera". La segunda es, justamente, "terminar la carrera". Para ello, tomó la decisión de abandonar su empleo que le requería seis horas diarias de lunes a sábado. Esto significó renunciar a los beneficios económicos que le reportaba su trabajo. Sin embargo, reconoce que era imposible cursar con éxito más de una materia por cuatrimestre y trabajar a la vez. Después que dejó su puesto, incluso aprobó una materia muy difícil del Área de Habilidades Lingüísticas que se hallaba recursando. No obstante, Fátima es consciente de que su lucha no ha finalizado. Declara que "sé que es difícil, que hay algunas materias que son "imposibles de pasar" y que muchos estudiantes se han ido a otras instituciones "más fáciles" para recibirse. Sin embargo,

> me he convencido a mí misma de que me voy a esforzar, aunque recibirme me lleve tres veces más del tiempo que se supone. Sé que si pude pasar casi cincuenta por ciento de las materias podré pasar el otro cincuenta por ciento en algún momento.

Imbuida de estas creencias sobre el valor del esfuer-

zo y del sacrificio, Fátima describe a René Favaloro como a su héroe en la vida real, a causa de su "honestidad, trabajo duro y compromiso social". Opina que el médico fallecido debería ser considerado una figura argentina, debido a las cualidades citadas. Fátima valora también sus intentos de "pelear contra la corrupción del sistema de salud", su renombre "internacional" y la fundación de la "mejor clínica en su especialidad", donde operaba gratis a quienes no podían pagar sus honorarios, considerando estas acciones "la necesidad de sus pacientes y la obligación suya".

Juana: Puedo verme como una profesora de inglés en el futuro

Juana nació en Mar del Plata y ha elegido el nombre de una tía. Su biografía escolar resulta sumamente variada. Al sintetizar su tránsito por primaria, secundaria y la universidad utiliza la "regla de tres", con la salvedad de que "la tercera es la vencida" ¡en los tres casos! Las instituciones a las que Juana concurrió fueron diversas tanto respecto de su ubicación geográfica como de su nivel socioeconómico. Sabía que los cambios de colegio y de programas se repetirían cada dos años, incluyendo siempre "una nueva ciudad, una nueva casa, nuevas amistades, todo nuevo excepto mi familia más cercana". Nunca contaba con el tiempo suficiente—y por esa razón quizá tampoco deseaba hacerlo—para integrarse plenamente con la institución, con sus docentes y con sus pares.

Preocupada por adaptarse a la transitoriedad de su vida escolar, indica que "no tengo docentes memorables o anécdotas de clases". Empero, considera que todos estos desplazamientos han sido grandes maestros en su vida. Narra especialmente sobre su clase en una escuela católica de un pequeño pueblo correntino en la frontera con Brasil. Cuando "el gobierno mandó un cuestionario para que lo completáramos", sus pares marcaban opciones que indicaban la falta de comodidades imprescindibles para

ella. A esa escuela asistían grupos de variados sectores sociales, y nadie experimentaba discriminación alguna. Juana expresa que "estoy muy agradecida de haber vivido esta experiencia y espero que sus enseñanzas permanezcan conmigo por el resto de mi vida" y las recupera en detalle:

> Creo que la experiencia de aprendizaje más memorable que viví fue cuando nos mudamos a un pequeño pueblo en el límite entre Argentina y Brasil. Antes de mudarme ahí, vivíamos en un barrio acomodado en la Ciudad de Buenos Aires, lo que hizo que mi experiencia fuera más chocante. Cuando llegué, todo me parecía normal. Había vivido antes en Corrientes y estaba acostumbrada al clima y al campo. Pero la segunda vez que fui era lo suficientemente grande para darme cuenta de lo que sucedía a mi alrededor. Iba a una escuela católica en el centro. Recuerdo un momento en particular que no creo que olvide jamás. El gobierno le envió a la escuela un cuestionario para que lo completáramos. Las preguntas iban desde "¿tiene tu familia un microondas?" hasta "¿de qué está hecho el piso de tu casa?" y "¿tenés baño?" Al principio pensé que las preguntas no tenían sentido, pero, cuando miré a mi alrededor, algunos de mis pares estaban marcando las opciones que decían que no tenían lo que era para mí un equipamiento fundamental del hogar... En un momento alguien marcó la opción de "una habitación para toda la familia" y simplemente se rio de eso. No se sentía avergonzado, no se sentía mal. Yo tenía catorce años en ese momento y fue la primera vez que pensé que no podía dar por sentado todo lo que tengo.

También en esa escuela, Juana conoció a Catherine, una persona "única" a quien evoca con muchísima emoción. Aclara que no la considera heroica por los terribles problemas que ha sufrido desde chica sino por las acciones que realiza todos los días. Explica que conoció a Catherine cuando ésta tenía trece años y era la segunda de seis hermanas. Su madre, al enterarse de que su esposo la engañaba, se había suicidado de una forma horrible,

dejando a sus hijas solas con un mal padre. La hermana mayor ya no vivía en el hogar, por lo cual Catherine tomó el rol de madre de sus cuatro hermanas, cumpliendo casi todas las obligaciones de un ama de casa. Para Juana a la misma edad, ésta fue una experiencia muy poderosa. Permanece en contacto con Catherine, quien trabaja como maestra jardinera mientras se ocupa de alimentar a sus hermanas—una de las cuales fue madre muy joven—y a tres criaturas vecinas, cuya madre trabaja y no puede brindarles mucha atención. Juana concluye manifestando que "no creo que le haya dicho jamás a Catherine cuánto la admiro por lo que hace cada día. Es definitivamente una persona única y sin duda la más grande heroína que haya conocido".

Las experiencias de aprendizaje del inglés que Juana realizó han sido también múltiples—"inestables" en su opinión—, con la peculiaridad de que su madre es profesora de inglés. Convencida de las ventajas de aprender el idioma tempranamente, pero resuelta a no darle clases ella misma, su mamá la envió a estudiar desde los seis años en cada lugar donde la familia recalaba. Como algunos de los pueblos eran realmente muy pequeños, no había docentes con calificaciones para enseñar ni tampoco pares con quienes compartir las clases: "durante gran parte de mi niñez, las clases a las que asistí no estaban preparadas correctamente para mi edad o no tenía pares de verdad y por lo tanto odiaba al inglés". Más avanzada en la escuela secundaria, asistió a una escuela bilingüe en la Ciudad de Buenos Aires, donde compartía el mismo nivel de inglés con su grupo, con quienes seguía aprendiendo el idioma informalmente en sus casas escuchando música o mirando televisión. Veía semanalmente *CSI En la escena del crimen* en el canal Sony junto con su madre, quien también le compraba libros en inglés. "Llegada a este punto, me gustaba realmente aprender inglés y me gustaban las clases". Una vez en Mar del Plata, Juana finalizó sus estudios privados en un instituto.

Su tránsito por la Universidad igualmente siguió la regla de tres. De esta tríada, Juana derivó la sabiduría que viene luego de "aceptar las incertidumbres de la vida y los obstáculos inesperados". Como la mayor de su familia, era depositaria de grandes expectativas propias y grupales. Sin embargo, no estaba segura de qué carrera seguir y decidió probar en Arquitectura. Al poco tiempo le resultó detestable, aunque fue difícil comunicarles la decisión a su padre y a su madre, y confesarles que realmente no sabía qué otra carrera seguir. Su breve paso por Bioquímica fue igualmente desagradable y terminó empleada en un centro de llamadas. Allí sintió que todos los esfuerzos de su educación secundaria habían sido "inútiles", ya que sólo "desperdiciaba mi tiempo", en un trabajo que "odiaba". Todavía irresoluta ante la presión de su familia, optó por dejar de trabajar y anotarse para comenzar el Profesorado de Inglés. Fue el momento más definitorio de su vida al tomar la decisión que ahora considera también la más sabia, pero la más compleja de abordar ya que:

> pienso que mi historia lingüística inestable es la que me hizo amar el idioma inglés y, al mismo tiempo, lo que hizo para mí más difícil la decisión de si quería ser profesora o no. Las clases de inglés fueron parte de mi vida desde que puedo acordarme. Literalmente no puedo pensar en un período durante mi niñez y mi adolescencia en el aula en el cual no asistí a clases de inglés; entonces las consideraba una parte de mí en lugar de algo que podía estudiar profesionalmente. De todas formas, me alegro de haber estudiado inglés tanto tiempo.

Juana había aprobado un total de trece materias sin aplazos. Ha comenzado a trabajar dando clases de inglés y, si bien es consciente del tiempo transcurrido entre que finalizó la etapa secundaria y se anotó en la tercera carrera, ha aprendido a valorar los cambios en su vida y a evitar lamentarse sobre lo que podría haber

sido y no fue. Las enseñanzas que tantas mudanzas y transitoriedades le impartieron la han conducido al sitio donde hoy en día se siente cómoda, madura y abierta a otras transformaciones futuras.

Las identidades en tránsito

Las identidades que surgieron en un estado de tránsito son fluidas y presentan trayectorias menos lineales. Se inspiran en aquellos momentos "de tránsito donde se cruzan el espacio y el tiempo para producir figuras complejas de diferencia e identidad" (Bhabha, 1994, p. 1). Constituyen recorridos de viajes muy personales, que no implican un sitio de llegada, o siquiera un momento claro de partida. En sus derroteros, este grupo de participantes aún exploran "espacios intermedios [que] proveen el terreno para elaborar estrategias de individualidad—singulares o comunales—que inician nuevos signos de identidad" (p. 1). Mediante sus deseos, amores, visualizaciones y esfuerzos, el conjunto de partícipes evidencia una identidad muy dinámica, cambiante y en transición, pues hasta el momento luchan por negociar su pertenencia a la carrera, así como el control que pueden ejercer sobre ella. Su propio discurso insinúa los combates que sostienen:

No sé lo que el futuro tiene reservado para mí, pero ciertamente estoy feliz con el prospecto que me brindó mi decisión de entrar al Profesorado (Unnamed).

Estoy estudiando algo que no me colma ciento por ciento pero que allana el camino para lograr mi meta final. Estoy segura de que la alcanzaré, porque quiero seguir estudiando para ser intérprete (Maggie).

Creo firmemente que los desafíos son oportunidades basadas en decisiones y que, una vez que las tomamos, nos embarcamos en un viaje lleno de emociones e incertidumbres (Ant).

Soy feliz con quien soy ahora, continuaré hacia

adelante y, paso a paso, me convertiré en la persona que sueño ser, por más tiempo que lleve (Lily).

De esta manera, el devenir de Unnamed, Maggie, Ant y Lily resulta un punto intermedio durante el viaje en que han emprendido, un paraje contingente donde han tomado, y seguirán tomando, pausas y desvíos. Estar en tránsito les significa vivir un proceso de dejar de ser quiénes han sido y son, sin haberlo abandonado completamente y, al mismo tiempo, estar deviniendo alguien más sin serlo todavía plenamente.

Unnamed: No sé lo que el futuro tiene reservado para mí, pero ciertamente estoy feliz con el prospecto que me brindó mi decisión de entrar al Profesorado

Nacido en Mar del Plata, Unnamed (Sin Nombre) manifestó originalmente que deseaba ser reconocido como en el film *El hombre que no tiene nombre*. Tras persuadirse de las dificultades estilísticas que un apodo tan largo implicaría en la redacción de su historia, accedió a preservar una denominación más sucinta. Unnamed concurrió a dos escuelas públicas de nuestra ciudad. Lector tenaz, y a la manera de su favorito Borges, insiste sobre la poca fiabilidad de su memoria. Esto no le impide recapacitar acerca de sus fortalezas (Lengua, Literatura, Historia y Geografía) y "futuros problemas" (caligrafía y Matemática, la última representando a las "ciencias duras") en la primaria, evidentes desde esa temprana edad. Una vez en la escuela secundaria, "debo confesar que no era un buen alumno", aunque "tenía recursos y podía zafar sin estudiar".

Cuando evoca a sus docentes memorables, Unnamed—también cinéfilo—juega con la intertextualidad del título del film de Sergio Leone, protagonizado por Clint Eastwood *El bueno, el malo y el feo*. Como ya lo había hecho en su biografía escolar, alude a un profesor de Literatura

en secundaria, "una persona apasionada" que "amaba lo que hacía y logró transmitir su amor a sus estudiantes". El docente, "un profesional reconocido en su área", desplegaba un estilo "teatral" e "histriónico". Unnamed manifiesta que "me introdujo a muchas autorías y libros que se contarían entre mis favoritos y que actuarían como catalizadores en mi propia búsqueda lectora". Se presenta como "una de esas personas que gastan el mayor porcentaje de su sueldo en libros, películas, teatro o música. Soy una de esas personas que nunca pensarían en usar el mismo dinero para una necesidad más inmediata". Su libro preferido es *Un retrato del artista adolescente* de James Joyce porque "sentí como si Joyce me hubiera entrevistado a mí para escribir el libro". Igualmente, "nuestros [libros] favoritos son la expresión de quiénes somos en el momento o, en otras palabras, el resultado de los relatos que formaron nuestra personalidad mientras crecíamos".

Unnamed había estudiado inglés largo tiempo en un instituto y en sus escuelas, sin pensar que un día se anotaría en el Profesorado de Inglés. No recuerda claramente los motivos de su decisión, pero sí que le interesaban los idiomas, tanto como algunas asignaturas del Plan de Estudios, aunque confiesa que inicialmente no había considerado las implicancias de ser docente:

> Me anoté en el Profesorado de Inglés cuando terminé el secundario. No me acuerdo exactamente por qué elegí esta carrera, pero supongo que mi decisión estaba relacionada con mi interés por los idiomas. No creo que haya considerado en ese momento lo que implicaba ser profesor de inglés, pero lo aprendí durante los últimos años. Si me preguntaran hoy en día si me veo enseñando en los próximos diez años mi respuesta sería la siguiente: no sé lo que el futuro tiene reservado para mí, pero ciertamente estoy feliz con el prospecto que me brindó mi decisión.

Unnamed poseía once materias aprobadas. En

varias instancias, alude a su trayectoria en la carrera utilizando términos boxísticos (practica este deporte). Por ejemplo, manifiesta que "todavía estoy de pie a pesar de los golpes que me dejan fuera de combate", especialmente tras desaprobar repetidamente un final hasta optar por convencerse de que puede seguir erguido y, en definitiva, pasar ese examen y otros siguientes. En relación con estas ideas, escoge como su film preferido a *Toro Salvaje* de Martin Scorsese, su cineasta favorito, y protagonizado por Robert De Niro, uno de sus actores predilectos. La película es "perfecta" en todos sus aspectos: el film se condensa en términos de "un hombre solo, de pie, listo para enfrentar lo que el futuro le depare". En este sentido, mientras que elije primeramente a su padre y a su madre como sus figuras heroicas, ya que superaron circunstancias de desempleo cuando él era pequeño y su hermano estaba por nacer, también explica que "después de todo, cualquiera puede ser un héroe", por lo cual también se eligió a sí mismo. No lo hizo por egocentrismo, sino porque "durante nuestras vidas cotidianas hacemos cosas heroicas. Mencionamos las definiciones del heroísmo...: superamos dificultades y hacemos cosas admirables... Borges dijo refiriéndose a la épica que un héroe es el patrón para todos los hombres". Por eso, "somos, de una manera u otra, personas heroicas". Esos matices se expresan en su fragmento identitario:

> Soy un pecador. Soy un amante. Soy un soñador. Soy un ganador y, muy a menudo, un perdedor. Soy bueno, pero me sale mejor ser malo. Soy el mejor, pero, ya que soy el más humilde, otras personas deben decirlo. Soy el rey de mi castillo y el vasallo en el ajeno. Hoy soy el resultado de ayer. Soy todos los escritores y escritoras que he leído, toda la gente que he conocido, todas las mujeres que he amado. Soy muchas otras cosas. Sin embargo, al final soy, irónicamente, lo que somos indivisiblemente: uno y único.

Luego, tomando un camino opuesto, Unnamed se

apega a la tradición de luchas antiheroicas, al confesar que "no fue fácil" elegir contar acerca del mayor desafío que había superado—aparte de mantenerse en pie en la carrera—ya que "no llevo una vida épica, llena de desafíos, como Ulises o Don Quijote". Entonces, ironizó sobre el mayor reto que había vencido hasta el momento, que consistía en "vivir sin una cuenta en Facebook" (ni un *smart phone*) a pesar de que, en esta red social, "comenzó a vivirse la vida". Reveló que le resultó fácil al principio, debido a su propia falta de interés, aún si no lograba encontrar cierta información en otros medios. Luego, "la pelea se tornó cada vez más difícil hasta llegar a convertirse en una cuestión de principios. En cierta manera estoy bastante orgulloso de no haber cedido... [mientras que] pienso que voy ganando esta guerra". Finalmente, sus amistades le abrieron una cuenta en Facebook y adquirió una *tablet,* así como un *smart phone*.

Unnamed opina que la docencia se parece a la actuación. Esta idea se entrelaza con sus épicas cuando describe al objeto que encarna un momento decisivo en su vida: un disco de vinilo de la ópera *Payasos*, de Ruggero Leoncavallo, en la cual Plácido Domingo desempeña el papel de Canio. Sobre todo, le resulta memorable el aria "Ponte el vestuario" cuando el director del elenco de la *commedia dell'arte* "después de que se entera de que su esposa le ha sido infiel... se prepara para su acto y se repite que debe reír porque, a pesar de todo, el show debe seguir". En un primer significado, referido a vencer dificultades, el aria representa "cómo deberíamos tratar de enfrentar la vida diaria, especialmente en una carrera como la docencia que, de alguna manera, se asemeja a la actuación". Por eso, "el aria se convirtió en mi canto de guerra; me enseña que ningún problema es tan terrible como pensamos... porque los puedo superar; me enseña que vale la pena vivir la vida". En un segundo sentido, se relaciona con su admiración por el histrionismo y la

teatralidad de su buen docente de Literatura en la escuela secundaria. De la misma manera, cuando escuchó a Domingo cantar el aria por primera vez, "me cautivó, no podía creer lo grande que era; no podía creer lo apasionado e histriónico que era". Por esta razón, comenzó a tomar lecciones de canto (agregadas al aprendizaje del italiano durante siete años) porque "quería hacer algo, aunque fuera remotamente parecido", ya que "es grandioso que una persona pueda hacer algo tan hermoso" e inspirador.

Maggie: Estoy estudiando algo que no me colma ciento por ciento pero que allana el camino para lograr mi meta final. Estoy segura de que la alcanzaré, porque quiero seguir estudiando para ser intérprete

Maggie nació en Tucumán, pero vivió en Mar del Plata desde sus dieciocho días. Eligió como seudónimo el nombre de una de sus perras porque:

> soy una de las muchas personas que prefieren los perros a los seres humanos, una de las pocas que adoptó tres y que gasta un monto considerable de dinero consintiéndolas. Soy una de esas personas que incluso se sienten culpables si se van de su casa durante más de doce horas, pensando que ellas pensarán que las abandoné, aunque me doy cuenta de que no lo hacen.

Concurrió a una escuela parroquial al norte de la ciudad donde recuerda a su maestra de Ciencias en sexto grado, quien organizaba trabajos grupales para forjar comprensiones de los temas abordados. Maggie juzga que sus docentes "nunca deben dar por sentado que sus estudiantes entienden lo que dicen... Por eso pienso que tienen que buscar estrategias para resolver estos problemas, como hizo mi profesora de Ciencias".

Las memorias escolares de Maggie incluyen su aprendizaje del inglés, que comenzó en el jardín de

infantes. Evoca el día en que, a los seis años, su madre le compró un libro llamado *MI MUNDO en inglés*. El volumen de la Editorial Betina la fascinó entonces a causa de todas las palabras desconocidas que contenía y que ella lograba pronunciar. Al día siguiente, lo llevó a la escuela para 'enseñarles' inglés a sus pares. Expresó en una comunicación personal que "encontré el libro de inglés, al menos una parte de él... Adjunto unas fotos para que veas cómo era—horrible ahora que lo vuelvo a hojear". Siempre en la primaria, tomó la costumbre de acercarse a todas sus profesoras de inglés porque "pensé que si sabían quién era yo, eso me haría una mejor estudiante. ¡Qué ideas tontas tenía de chica!"

En secundaria tuvo una docente que contribuyó a incrementar su "amor" por el idioma. Describe como memorable a esa profesora de inglés en el colegio, quien no sólo les enseñaba "teoría". Al final de la clase, el grupo también realizaba presentaciones especiales, basadas en temas interesantes acerca de los cuales habían investigado y redactado un informe. Según Maggie, "ahora que reflexiono, era una manera muy buena de mejorar vocabulario y perder el miedo a hablar en público... Esta profesora me ayudó a estar más preparada en la Facultad, ya que hoy debo hacer innumerables presentaciones". La docente también utilizaba canciones y videos, particularmente muchos episodios de la serie *Friends*. Igualmente, les alentaba a llevar a clase sus propios videos o música para compartir: "opino que es crucial, para enseñarle a alguien, saber primero cuáles son los intereses de esa persona".

A partir de estas experiencias, Maggie se convirtió en "una de esas personas obsesionadas con las series y los libros". Su serie favorita es *Anatomía de Grey*, porque los temas generales del programa se relacionan con las vidas de la audiencia, de manera que ésta empatiza con sus protagonistas mientras ve cómo el cuerpo médico aprende

de sus pacientes. Luego, a los quince años, Maggie comenzó a tomar clases de inglés en un instituto donde la enseñanza era muy buena. A pesar de que su estadía durante cuatro años en dicho lugar contribuyó a en gran medida a mejorar su nivel, "diría... que también aprendí el idioma gracias a mis propios esfuerzos".

Maggie posee sentimientos encontrados respecto de su ingreso al Profesorado de Inglés, como señala extensamente:

> Aunque todavía no lo he superado, estoy segura de que el mayor desafío que tendré que superar es cursar y aprobar materias en el Profesorado de Inglés en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Cuando terminé la secundaria sabía que quería estudiar algo relacionado con el idioma. Una vez vi una película llamada *La intérprete* con Nicole Kidman y ahí nomás empecé a buscar más información acerca de este trabajo. Empecé a fantasear acerca de traducir en los Óscares o en grandes congresos. Cuanto más leía acerca de este trabajo, más quería convertirme en una intérprete. Fue una gran desilusión enterarme de que, para seguir esta carrera, tenía que viajar a la capital de la provincia.
> Como [era muy oneroso] para mi familia, decidí ser profesora de inglés para mantenerme cerca del idioma. Cuando empecé a tomar la parte pedagógica de esta carrera me di cuenta de que había estado bien en elegir la carrera. Aunque no me encanta enseñar inglés, soy consciente del hecho de que es una herramienta útil que debo tener conmigo. Empecé a enseñar a personas adultas jóvenes en un instituto y me di cuenta de que es una gran experiencia. Puede sonar egoísta, pero pienso que no sólo le enseño a otra persona lo que sé, sino que también mejoro mis habilidades.
> Por eso pienso que este Profesorado es un desafío. Estoy estudiando algo que no me colma ciento por ciento, pero allana el camino para lograr mi meta final. Estoy segura de que la alcanzaré, porque quiero seguir estudiando para ser intérprete y aprender más acerca de este idioma fascinante.

Para "mantenerme cerca del idioma", Maggie entró

a nuestra carrera. Reconoce que su profesora memorable en el nivel secundario le había advertido acerca de su propia "lucha" para graduarse, que "le llevó casi diez años", y concede que "indudablemente subestimé esta carrera y no supe lo difícil que era hasta que empecé". Fue así que recursó la asignatura Idioma Inglés Nivel Avanzado, porque "no tenía el nivel requerido". Admite que "aunque me desilusioné mucho, me doy cuenta de que fue beneficioso porque aprendí lo que necesitaba para estar mejor preparada en las otras materias". Con doce asignaturas aprobadas, el desempeño de Maggie parece encarnar su idea de que "a quienes esperan les suceden cosas buenas". Uno de esos buenos momentos ocurrió cuando una profesora le dio realimentación altamente positiva, sosteniendo su trabajo. Entonces, "me sentí extasiada no porque me felicitó sino porque ella estaba consciente de mi progreso y de mi esfuerzo".

En relación con su valoración del esfuerzo y de las luchas, Maggie narró cómo aprendió a estimar a su familia cuando su tío y padrino falleció de cáncer poco tiempo antes de su fiesta de graduación. Se sentía muy cerca de este hombre trabajador que había ayudado a criarla como si fuera su propio padre. Atesora de este familiar un rosario de oro que siempre porta como recuerdo de su afecto. Concluye su evocación indicando que la frase "'nunca sabemos lo que tenemos hasta que lo perdemos' no es mi caso. Supe perfectamente bien lo que tenía y disfruté de nuestros últimos días juntos tanto como pude".

Cuando eligió a su heroína en la vida real, Maggie habló de Malala Yousafzai, Premio Nobel de la Paz. Rememora que tenía diecisiete años cuando se enteró del ataque a Malala. Refiere que le pareció muy "chocante" que le "dispararan sólo por ir a la escuela". A pesar de que no sabía entonces "qué era el movimiento talibán", logró darse "cuenta de qué diferente era su realidad de la mía".

Por eso, la "considero mi heroína. No sé si, en la misma situación, hubiera hecho lo mismo". De tal manera, Malala es un "ejemplo para las chicas en todo el mundo".

En la actualidad, Maggie trabaja en un instituto de inglés también como una forma de continuar su aprendizaje. Parecen haberle gustado las materias del Área de Formación Docente, que reafirmaron su elección de esta carrera alternativa, "aunque no me encanta enseñar". El Profesorado sigue resultándole asombroso y, en términos generales a pesar de los grandes esfuerzos y de las varias desilusiones, "no lamento haberme anotado" pues considera que fue "una buena elección".

Ant: Creo firmemente que los desafíos son oportunidades basadas en decisiones y que, una vez que las tomamos, nos embarcamos en un viaje lleno de emociones e incertidumbres

Ant (Hormiga) escogió su nombre por la Hormiguita Viajera. Nació en la Ciudad de Buenos Aires y desde los siete años ha residido en una ciudad balnearia cercana a la nuestra. Desde allí se mudó a Mar del Plata al finalizar la escuela media. Ha tenido una escolarización muy variada, empezando en una institución bilingüe de Buenos Aires en primero y segundo grado y luego en una privada en su ciudad costera. No recuerda mucho de esta segunda escuela, salvo el hecho de "que era vaga porque no hacía los deberes ni estudiaba para los exámenes", aunque "nunca desaprobé una materia". Realizó la escuela media en otra institución privada laica, donde rescata a dos profesoras. La primera es la de Matemática, quien cambió la visión negativa que Ant poseía acerca de la materia, así como su desempeño y comprensión, ya que la profesora era "paciente y apasionada y era capaz de transmitir su conocimiento de manera clara". La segunda memorable es su profesora de Historia, la "mejor que he tenido", otra mujer "apasionada", al tiempo

que “enérgica” y “dinámica”, aunque muy “estricta”. Ant inicialmente la “detestó” hasta que logró apreciar las “conexiones” que podían establecer y el hecho de que “lo que nos enseñaba no sólo se relacionaba con la Historia sino con todos los aspectos de la vida”. Dos particularidades de esas clases eran la representación estudiantil de un tema de su interés al final del trimestre y la organización de un simulacro de las Naciones Unidas donde tomaban el rol de representantes de los distintos países.

Ant posee una experiencia previa muy variada con el inglés, empezando con una escolarización bilingüe entre los seis y los siete años, donde reitera que “era... vaga porque no hacía los deberes y la maestra siempre se quejaba”. Su nuevo colegio primario “no tenía un buen nivel de inglés”, ni tampoco las clases privadas que tomó en un instituto y luego con una maestra particular. Empero, “desde que era chica, sentaba a mis hermanas mellizas [cinco años menores] en un escritorio y, como mi mamá me había pintado un pizarrón, todos los días las torturaba con una lección diferente. ¡Pobres mis hermanas!”. Al pasar al nivel medio, “me di cuenta de que no sabía nada de inglés y de que [mis pares a quienes les iba bien] tomaban clases con una profesora particular”. Reclamó inmediatamente que su familia la enviara con esa docente, si bien pareció arrepentirse al poco tiempo, ya que era “estricta” aunque “amaba lo que hacía”. Finalmente, Ant se comprometió con las clases y disfrutaba entender realmente el idioma. Asimismo, como tiene pasaporte italiano, tomó clases de este idioma, aunque las abandonó porque estaba en un grupo de señoras “aburridas” que eran como “mi mamá o más grandes”.

Tras finalizar la etapa secundaria, Ant no estaba segura de sus metas académicas. Cuando se trasladó aquí para estudiar Relaciones Públicas en una institución privada de educación superior, la mudanza representó un

cambio fundamental en su vida. No "sabía hacer nada" sola y tuvo que aprender a valerse por sí misma. Revela en detalle la problemática de esa adaptación:

> Fui una adolescente que, a desgano, se mudó de su casa a la edad de diecisiete años para estudiar una carrera. Soy una entre miles de estudiantes que no sabía qué estudiar después de terminar la secundaria y se equivocó al elegir la carrera. Soy una de las personas que creen que la gente puede cambiar el mundo a través de la educación y, por eso, decidí seguir el Profesorado de Inglés en la Universidad Nacional de Mar del Plata después de haber estudiado dos años otra carrera. Soy una entre cientos de estudiantes del Profesorado que encontraron muchos obstáculos en toda la carrera y una que se ha frustrado después de perder una cursada por segunda vez y un examen final muchas veces. Sin embargo, soy una estudiante perseverante que realiza un esfuerzo extra para lograr sus metas.

Inicialmente detestaba Mar del Plata porque "crecí en una... pequeña ciudad... calles de arena, aire libre y vida tranquila". Con el correr del tiempo, se dio cuenta de que tampoco le agradaba la primera carrera escogida. Cuando un día una de sus amigas le contó que iba a dar clases de inglés en un instituto, "en ese momento pensé que quería hacer lo mismo". Al anotarse en el Profesorado, tuvo un encuentro con el inglés que resultó "completamente diferente" de los que había experimentado antes. Le gustaba el idioma y la opción de enseñarlo, pero insistió que su trayectoria en el Profesorado (había aprobado catorce materias con aplazos y sin aplazos) le ha resultado muy "frustrante". A pesar de que no lamenta su decisión, repetidamente se ha sentido "frustrada, descorazonada y desilusionada" al punto de querer abandonar. Su problema más grande ha sido recursar una asignatura de primer año, para luego rendir su final varias veces hasta aprobarlo. Al finalizar la cursada de Comunicación Integral habló con nosotras al respecto. Le dimos algunos consejos sobre la marcha (sumados a otros de una docente auxiliar de esa

materia) y fue la única estudiante que aprobó el examen en el último turno del año.

Ant ha formado sus representaciones sobre la buena docencia a partir de sus vivencias en el Profesorado:

> aprendí de mis experiencias que la pedagogía y la motivación son extremadamente importantes. Como docentes, debemos tratar de encontrar diferentes maneras de enseñar el mismo tema y de transmitir nuestro conocimiento de forma transparente. También creo que la motivación es una herramienta muy poderosa. Tenemos que alentar... y brindar no sólo realimentación negativa, sino también positiva.

Nombró a su padre y su madre como a sus figuras, porque "nos guían y alientan para que seamos mejores personas y son modelos". Acerca de su mamá, que la crio sola sin su padre biológico, declara que "estoy extremadamente orgullosa de ella y admiro su fuerza interior... Nadie me comprende como ella". Empero, utilizando el lema "'la sangre no hace a la familia'", presenta a su verdadero "padre", quien está junto a ella desde los dos años y realizó su adopción legal. Ant lo admira como "la persona más sabia que conozco. Siempre está enseñando y aprendiendo", alguien que "me reconforta cada vez que me siento frustrada o triste. Siempre tiene las palabras correctas". Miembro conocido de un famoso grupo musical, a su padre le gusta repetir "'A la persona que es más débil que uno hay que ayudarla, no aprovecharse'".

Ant ha superado algunos desafíos: acostumbrarse a vivir en Mar del Plata; darse cuenta de que "si me tomo mi tiempo, siento más autoconfianza y con el tiempo me va a ir bien" en el Profesorado; aprobar tres cursadas; y realizar la experiencia de *Work and Travel* en Utah en los Estados Unidos con su ex novio. Luego de ese viaje, explica sus nuevas comprensiones:

> Hay dos tipos de desafíos... los que tuve que expe-

> rimentar durante mi vida sin estar lista para enfrentarlos. Esas situaciones me ayudaron a descubrir mi fuerza interior. Todo esto me enseñó que detrás de cada gran desafío hay algo para aprender. Los otros tipos de desafíos fueron los que yo decidí vivir como parte de mi crecimiento personal. Esos fueron los que me condujeron a vivir ocasiones memorables que siempre permanecerán en mi corazón durante toda mi vida. Creo firmemente que [esos] desafíos son oportunidades basadas en decisiones y que, una vez que las tomamos, nos embarcamos en un viaje lleno de emociones e incertidumbres que marcarán nuestras vidas futuras. Debo confesar que le temo a los cambios, a lo desconocido... Sin embargo, estoy orgullosa de esos momentos en los que junté coraje y seguí mis propios instintos.

Ant regreso de su viaje experimentando satisfacción tras haber superado justamente ese desafío.

Lily: Soy feliz con quien soy ahora, continuaré hacia adelante y, paso a paso, me convertiré en la persona que sueño ser, por más tiempo que lleve

Lily nació en Mar del Plata. Explica respecto de su nombre que le agrada especialmente porque es el apelativo de la madre de Harry Potter, cuyos libros también ama. Indica que le gusta mucho leer todo tipo de géneros literarios, así como mirar películas: "siempre he amado los libros" y "me considero una fanática del cine, siempre trato de encontrar nuevas y hermosas historias", como la de Forrest Gump, "que significó siempre tanto para mí porque, en el pasado, necesité recordar que ser yo misma y ser una buena persona me llevaría lejos y me haría feliz, aunque a veces pareciera imposible".

Durante casi toda su escolarización, Lily asistió a un instituto de enseñanza privado en un barrio de nuestra ciudad. No posee muchos recuerdos de su tránsito por

la escuela primaria, salvo quizás el de una maestra de tercer grado que le enseñó fracciones con tabletas de chocolates que luego probaron con sus pares. Tal vez porque expresa que nunca fue buena en Matemática, elige como su profesora memorable a la docente de esta materia en octavo y noveno grado, una mujer "dura", hasta "temida"—a la vez que "fuerte", "humana" e incluso "amable"—quien "esperaba que sus estudiantes trabajaran mucho y prestaran atención". Lily escoge recuperar su pasión, su "alegría" y "profundo interés" en la asignatura, así como cierta teatralidad en su desempeño en el aula no exenta de cierto sentido áspero del humor. Reconoce que figura entre "mis modelos como profesora" y que "aunque nunca logré que se enorgulleciera de mí como estudiante de Matemática; espero que lo haga cuando yo sea profesora en el futuro".

Las memorias de su etapa primaria se entrelazan con las de su aprendizaje del inglés, que empezó formalmente en la escuela desde el jardín de infantes: "los idiomas siempre encontraron formas de entrar en mi vida desde que puedo recordarlo". A los nueve años le gustaba "fingir que hablaba otro idioma... Simplemente murmuraba palabras al azar y fingía que tenían sentido". También aprendió a cantar el feliz cumpleaños en portugués y a decir frases en japonés. En quinto grado, su maestra de inglés organizó una obra cuya puesta en escena siguió todos los pasos de una 'verdadera' representación. Lily desempeñaba el papel de un hada. Cuando le tocó actuar frente a la audiencia, no sólo olvidó sus líneas, sino que también lloró en público a causa de su error, ante las burlas de sus pares más grandes. Sin embargo, refiere esta anécdota porque explica que "combina mis dos pasiones: la actuación y el inglés".

Lily continuó nutriendo estos dos amores, al tiempo que superaba otras dificultades en la vida escolar. Su instancia más decisiva ocurrió alrededor del mismo momento que su experiencia escénica, cuando empezó a estudiar

teatro musical: "allí aprendí a canalizar mi energía y a forjar mi propia identidad", expresándose mediante la música y emprendiendo "aventuras en la piel de otras personas" a través de "una puerta que nunca se cerrará" para ella. En la actualidad, Lily estudia por separado las disciplinas del teatro musical: canto, danza y actuación. En cuanto al inglés, al llegar a la etapa secundaria percibió que lo que le ofrecía la institución no era suficiente—le iba muy bien sin necesidad alguna de estudiar—de manera que comenzó a aprender sola informalmente a través de canciones, videos, películas y programas de televisión, complementando así la enseñanza formal.

Respecto de su trance más difícil, evoca al gran desafío que le exigió cuatro años para sobreponerse. En el pasaje hacia la adolescencia, fue víctima del *bullying* en la escuela: "no había nada de malo en mí; simplemente no era como el resto". Tras superar la idea de que ser diferente ante los ojos ajenos la tornaba odiosa ante los suyos propios, Lily se dio cuenta de que podía aventurarse paulatinamente fuera de su "zona de confort", logrando "pequeñas victorias" que la hicieron sentirse "segura en mi propio cuerpo, en mi propia existencia", porque aprendió que "me gustaba quién era yo y no tenía que disculparme por ser yo misma". Su ensayo identitario muestra esas tensiones:

> Soy una estudiante del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata que, después de tres años, todavía se pregunta si está en el camino correcto.
> Soy una soñadora. Una entre quienes anhelan demasiado en la vida, pero temen ir tras ello.
> Soy una de las personas a las que les resulta más fácil expresarse a través de la voz de un personaje que de la propia. Soy una de muchas que no pasan un día sin cantar.
> Soy una de las raritas que pueden no tener un grupo de música preferido pero que tienen un álbum grabado por el elenco original de su musical favorito. Soy una entre muchas que se sientan entre el público ansiando estar arriba del escenario.

> Soy una persona que tiene la suerte de ir a su casa con una familia que la apoya a pesar de las malas decisiones que toma. Soy una entre muchas que han caído y se han vuelto a levantar.
> Soy una de las cuatro personas que respiran, duermen, comen y comparten su vida en mi casa. Soy la única que no puede alcanzar el estante más alto de nuestra biblioteca sin la ayuda de una silla.
> Soy una persona que está buscando quién es. Soy una persona que sabe exactamente quién no quiere ser.

Lily juntó coraje para contar acerca de su héroe, su abuelo Víctor, fallecido hacía dos semanas tras una vida muy plena, aunque signada por la pobreza y la enfermedad en la niñez y la pérdida de sus afectos en la edad madura, sin abandonar jamás el buen humor y el optimismo. La "inspiró para ser mejor y más fuerte" al enseñarle que "no importa lo peligroso que sea el camino, se puede alcanzar la línea de llegada con una sonrisa". De esta manera, Lily honró a su abuelo reconociéndose orgullosamente como el producto de las lecciones de vida de Víctor.

Lily ingresó al Profesorado, si bien ansiaba mudarse a la ciudad de Buenos Aires para estudiar teatro musical. No obstante, reconoce que "no estaba lista para irme". Fue así que, luego de dar algunas clases particulares en inglés durante su último año en secundaria, decidió a pesar de todo comenzar nuestra carrera. En la actualidad, concede que le gustó siempre el idioma y expresa la idea de que la hace feliz poder causar igual "impacto" que el que han tenido sus docentes en sus estudiantes por venir, a quienes les brindará la "oportunidad de aprender una nueva forma de comunicarse". Lily había aprobado once finales con cierta diferencia entre su promedio sin aplazos y con ellos. Respecto de su itinerario en la educación superior, manifiesta que "mi primer semestre en la Universidad fue una de las experiencias más duras de mi vida. Fue una cachetada en el rostro y una llamada de atención". A partir de ese momento, tuvo que aprender "cómo estudiar, cómo

ser más responsable y cómo funcionaba el mundo adulto". Esto no implica que se haya subordinado enteramente a las reglas universitarias. Por este motivo, evoca como su resolución más acertada la aceptación de una beca del teatro musical para ir a una convención en Buenos Aires el mismo día en que tenía el recuperatorio de una materia del Área de Formación Docente, cuyo parcial ya había desaprobado por no contar con tiempo para estudiar. Aunque perder esa cursada la hizo desilusionarse consigo misma en ese instante, fue capaz de hacer dos cosas. La primera fue recursar al año siguiente y comprender los contenidos. La segunda, en retrospectiva, implicó darse cuenta de que "nunca jamás dejaría que la Facultad me apartara de lo que quiero hacer, aunque me lleve diez años" recibirse. Si bien ha contemplado abandonar la carrera, advierte que aún sigue en ella y que se siente un poco más como en su casa. Tal vez se sorprenda al "haberse dado cuenta de que me gustaría enseñar en la Universidad". Guarda la esperanza de hacerlo un día.

Conclusiones preliminares sobre el deseo, la pasión, la imaginación y el tránsito

En estas narrativas corredactadas, el grupo de participantes asoma como seres en plenitud durante los trayectos de su formación, en lugar de existir como "aspirantes en una lista de espera"—personas incompletas que atraviesan un "período de prueba" (Dewey, 1930/1916, pp. 63-64) hasta erradicar sus deficiencias lingüísticas y pedagógicas al lograr la supuesta perfección acabada del perfil del egresado normado en el Plan de Estudios. Al respecto, existen representaciones colectivas del sentido común sobre el profesorado como meros productos finales de la educación recibida. Sin embargo, el recorrido donde se aprende a ser docente compromete al devenir de la identidad al movilizar las ansias, las pasiones, las

imaginaciones y las translaciones. Aprender a enseñar y enseñar constituyen procesos formativos que involucran devenires múltiples, y a veces contradictorios, en lugar de esencializaciones. Las razones de elección de la carrera—la autoconvocatoria 'interior' a la enseñanza—se expresan polivocalmente. Cada grupo de estudiantes desea, ama, imagina y transita hasta s(ab)er y deviene de muchas maneras al vivir sus mundos complejos en el Profesorado. Allí, estudian parcialmente como estudiantes y enseñan parcialmente como docentes en este oxímoron que atraviesa sus identidades entramadas. Investigaciones sobre la construcción de la identidad docente en la formación (Daniels & Brooker, 2014) reclaman el abordaje inicial de la identidad estudiantil—sin entenderla en términos de incompletud o de fracaso por carecer de los atributos graduados ideales—para visualizar a identidades en ciernes. En este sentido, nuestras tematizaciones emergentes sugieren que hay participantes quienes, durante su formación, se aproximan hacia identidades docentes más ciertas que otras de sus pares. La expresión de aquellas identificaciones que aman, desean, imaginan o transitan son etapas de procesos de construcción identitaria, cuyos tiempos no son uniformes.

Las tematizaciones identitarias deseadas y las apasionadas son tal vez más las fuertes, con significados un poco menos negociables. En las representaciones de quienes las narraron, estas identificaciones abandonaron su punto de partida y, en ocasiones, se hallan bastantes cercanas a su meta. Se encuentran constituidas y situadas por la fuerza productiva del deseo (Deleuze & Guattari, 2000) y de la pasión (Day, C., 2004) que incita a aventurarse, a apostar por su identidad y a no desviarse de las ansias de devenir o de la relación amorosa con la enseñanza del objeto de estudio. Las ansias de devenir docente permitirán desempeñarse como tal, mientras que la pasión por enseñar el idioma habilitará el llegar a

ser docente. Quién desea ser, y qué ama, cada participante igualmente responde a la pregunta acerca de qué anhela, puede o sabe hacer o tener. Finalmente, ni la pasión ni los deseos se desvinculan de la resiliencia, entendida no sólo en términos de una capacidad positiva de recuperación (Day, C., Stobart, Sammons, Kington, Gu, Smees & Mujtaba, 2006), sino del sentimiento de esperanza identitaria que generan el deseo y el amor.

Por su parte, la identidad imaginada—también resiliente—visualiza la necesidad de seguir aun construyéndose para arribar a la meta, avizorada como más o menos cercana o lejana. Varios relatos ya conciben la imagen docente que imaginan ser (a veces basada en modelos previos) y son conscientes del trabajo necesario para conseguirla. En estas construcciones de las identidades imaginadas, si bien hay una gran valoración de lo individual que busca experiencias para forjar una identificación, hay igualmente—y por eso mismo—una visión conjetural de la filiación como miembro legítimo de las comunidades de práctica de docentes de inglés.

En cuanto a las identidades aún en tránsito, o deslizándose por una senda en construcción, las investigaciones ayudan a pensarlas como sitios de intensa negociación y hasta de lucha no sólo hacia el exterior de la carrera sino al interior de sus protagonistas (Norton & Early 2011). Esto se debe a que la autoreflexividad es una parte importante de esa traslación y de la morada en espacios intermedios que comportan dichas transiciones. Si bien esta identidad resulta muy contingente, importa a su carácter situado, en términos de la capacidad de autoexaminarse que se manifestaron en los relatos.

Finalmente, estas identidades cuyo objeto de estudio—y los distintos trayectos y sentimientos de sus protagonistas en pos de su adquisición y su uso para la enseñanza—es un constituyente tan importante, reconducen al carácter original y diferente que suele indicarse para la do-

cencia de lenguas otras o adicionales respecto del conjunto del profesorado (Bernhardt & Hammadou, 1987). Resulta muy singular el hecho de que tantos deseos, pasiones, imaginaciones y tránsitos se depositen en un idioma (medio y objeto) y en su enseñanza más que en una disciplina 'académica'. Por eso, el próximo capítulo retorna sobre varias de estas ideas, cuando vuelve a contar las historias del grupo de participantes, entramándolas en relatos colectivos que se inscriben en múltiples temporalidades, socialidades y localidades.

CAPÍTULO V:
TEMPORALIDADES, SOCIALIDADES Y LOCALIDADES DE LAS IDENTIDADES NARRATIVAS DOCENTES

Reconfiguraciones narrativas en tres dimensiones

Las historias del grupo de estudiantes se reentraman al volver a contarlas en las tres dimensiones de la indagación narrativa: las temporalidades, las socialidades y las localidades. De esta forma, las narrativas individuales coescritas se rehilvanan aquí grupalmente, producto de muchas relecturas de todos los textos de campo. Estas nuevas urdimbres respetan la locuacidad, o el silencio, de cada participante, así como la extensión, o brevedad, del relato que ofreció, invariablemente prestando atención al lenguaje inclusivo. El conjunto de partícipes también validó las diversas tematizaciones que surgieron de estas narrativas grupales. En lo posible, vuelven a urdirse en torno a las identidades deseadas, apasionadas, imaginadas y en tránsito.

Las temporalidades abarcan las experiencias pa-

sadas donde germinaron las cuatro identidades, las inversiones de tiempo que éstas realizan en el Profesorado y las confesiones de su sobrevenir docente. Las socialidades introducen a protagonismos y coautorías del currículo de las vidas y del currículo formal escolar y universitario. Las localidades develan los sitios donde el conjunto de estudiantes nació, vive, estudia, se forma en la docencia y trabaja.

Pasado, presente y futuro: temporalidades de ser y devenir docente

Las narrativas estudiantiles entraman la complejidad de sus temporalidades en la continuidad experiencial pasado-presente-efímero-futuro. Al volver a contar y redimensionar las veinticuatro narrativas coescritas y tematizadas como identidades deseadas, apasionadas, imaginadas y en tránsito, se dilucidan los tiempos vividos donde se expresan las (futuras) identidades docentes participantes. Una vez más, las cuatro identidades se inscriben en las dimensiones temporales del continuo pasado-presente-futuro de vivir, estudiar, s(ab)er y devenir docente.

La primera temporalidad remite al pasado de las experiencias de la infancia o de la adolescencia del grupo de partícipes. Se exteriorizan en memorias sobre vivencias—escolares, lúdicas y familiares, entre otras—con el idioma y su enseñanza. Allí se intersecan las identidades deseadas, apasionadas, imaginadas y en tránsito.

La segunda temporalidad involucra la continuidad presente-fugaz-hacia-el-futuro de estas identidades en la experiencia universitaria. Elige concentrarse en narrativas sobre (re) (des)inversiones para armonizar o priorizar tiempos de estudio y personales dentro del Plan de Estudios.

La tercera temporalidad, que se desplaza desde el presente transitorio hacia el futuro, evoca los sentimientos confesos de sus (futuras) identidades docentes que brinda esta cohorte de estudiantes y que develan complejas formas de devenir, sentirse-r o no docente y trabajar, o no, como tal.

Vivencias pasadas que suscitaron desear, amar, imaginar y transitar la identidad docente

En estos relatos se entraman formas de vivenciar al idioma inglés y a su enseñanza que condujeron a desear, amar, imaginar y transitar hacia la (futura) docencia. Éstas incluyen vínculos relativamente tempranos con el lenguaje y su enseñanza; juegos en la niñez; el 'parloteo' en esa lengua durante la infancia e influencias familiares.

Los lazos iniciales con el inglés y su enseñanza se entablaron en procesos de escolarización infantil. Allí se intersecan las identidades deseadas de Savannah, Sheila, Clara, Tute y Rusa; las apasionadas de Sofía, Polka Dots, Cas y Rose y aquella en tránsito de Unnamed. Cas tuvo el contacto institucional más precoz con el idioma, pues fue enviada a una guardería bilingüe. Savannah atesora los vínculos que forjó con el inglés en el jardín desde los tres años, acompañada por su docente memorable. Sofía también fundó nexos lingüísticos estrechos desde la etapa inicial, relacionando sus experiencias placenteras en este nivel y en la escuela secundaria con su 'gran' profesora. Su paso por el primero de sus institutos de inglés fue crucial para el desarrollo de esta actitud afectiva. Para Sheila, su contacto con el inglés desde la primaria junto a su mejor maestra resultó fundamental para su elección de la carrera. Clara rememora cómo su clase inaugural en el instituto se convirtió en "el primero de seis maravillosos años en los que aprendí muchísimo" mientras "estudié inglés con Paula". El deseo de Tute de ser profesor surgió al comienzo

de las clases en su "legendario instituto", donde hoy trabaja. A Polka Dots "siempre le había gustado el inglés", desde que empezó a los ocho años, si bien aclara que "no sé de dónde viene esta pasión ni cómo se despertó tal interés en mí". Unnamed explica que "empecé a aprender inglés en el jardín... un recuerdo viene a mi mente de la maestra cantando a toda la clase una canción en la que señalábamos las partes del cuerpo". Luego, precisa que eligió la carrera "por la espuma y la poesía". Rusa manifiesta que había adquirido el deseo de ser docente al ingresar a un instituto particular donde conoció a su profesora memorable. Rose admite su interés cuando "mientras crecía, cada vez me gustó más el idioma y para los quince años me di cuenta de que definitivamente quería seguir una carrera que incluyera al inglés de alguna forma".

Aparecen los juegos o las simulaciones infantiles en las identidades deseadas de Coty, Jo, Haven y Marilyn, junto con aquellas en tránsito de Ant y Maggie, quienes comparten sus anécdotas de 'jugar a la maestra', 'darles clase' a sus familiares y amistades o 'ayudar' a la docente. A Coty le gustaba "imitar" a su maestra de inglés en la primaria:

> iba al garaje de mi casa... me imaginaba en vez del auto mis estudiantes... En la pared tengo un pizarrón rechiquitito... agarraba el libro de inglés... y hablaba cualquier cosa... en mi mente estaba hablando inglés... Empecé a hacer eso porque me gustaba la profe que yo tenía en el colegio, me encantaba cómo hablaba.

Al respecto, su amiga Jo rememora cómo:

> iba a la escuela de mi mamá [quien es portera] y veía los registros... los papeles... me encanta todo el papelerío... Y llegaba a mi casa y me agarraba un cuaderno y me hacía una lista de estudiantes y ponía los muñecos y los retaba... les corregía las pruebas y les ponía nota.

Ant entrelazó su decisión de estudiar el Profesorado con los juegos de su infancia:

> una de mis amigas me contó que iba a enseñar inglés a un instituto. En ese momento, pensé que quería hacer lo mismo. Desde que era chica, sentaba a mis hermanas mellizas en un escritorio y, como mi mamá me había pintado un pizarrón, todos los días las torturaba con una lección diferente.

Marilyn presenta sus experiencias iniciales:

> les daba clases reales a mi abuelo y a mis amistades... les hacía comprarse un cuaderno... y les sacaba fotocopias de los libros que yo usaba... Les enseñaba los colores, los números, ponía la fecha, me llevaba para corregir. Tenía un registro y ponía la nota.

Maggie desempeñó otro rol docente no lúdico. Relata cómo su madre adquirió para ella:

> un libro llamado *Mi mundo en inglés* cuando tenía seis años e inmediatamente me convertí en una fanática... Al día siguiente de que me dieran el libro lo llevé a la escuela para mostrárselo a mis pares e incluso 'enseñarles' algo de inglés.

Haven también se tomaba la docencia en serio. Concurrió al instituto de inglés desde pequeña y, por eso, explica cómo en el colegio:

> me gustaba ayudar a la maestra y a mis pares y era usual verme caminar de banco en banco cuando pedían ayuda. Siempre me gustó compartir mi conocimiento, pero más tarde razoné que no estaba ayudando si sólo les daba la respuesta a sus problemas en lugar de explicar el porqué de la contestación.

La identidad deseada de Haven comparte recuerdos de parlotear en inglés con la identidad apasionada de Grian, la transicional de Lily y la imaginada de Emma. Haven

cuenta que una profesora de la Facultad "nos preguntó '¿se acuerdan ustedes cuándo empezaron a hablar en inglés?' Y yo le tuve que empezar a preguntar a mi mamá y me dice: 'bueno, no hablabas en inglés, pero ya empezabas a cantar en inglés a los dos años'". Grian explica que "mi mamá me dijo: 'tu primera palabra fue una palabra en inglés'... Mi mamá lo jura... Agarré mi oso de peluche y dije ¡*toy*! ¡*Toy*!". Lily escribió que:

> los idiomas siempre encontraron formas de entrar en mi vida desde que recuerdo... Cuando era chica, no tenía mucho más de nueve años, me gustaba simular que hablaba otro idioma. Nunca inventé mi propio lenguaje... simplemente murmuraba palabras al azar y aparentaba que tenían sentido.

A los cinco años Emma "parloteaba en lo que yo pensaba que era inglés. Me encantaba hacerlo porque pensaba que era muy fluida". También le "gustaban cosas de Inglaterra... veía programas de televisión y aparecían los castillos y eran historias de fantasmas".

En los siguientes relatos se entretejen los afectos familiares con experiencias de aprendizaje del inglés, de exposición a su uso, de curiosidad naciente, de resolución de saldos pendientes o de vínculos afectivos que aproximan a la carrera. Aquí se hallan quienes aman a la docencia—Victoria y Married—o se imaginan enseñando en el futuro—James, Fátima y Juana. Fátima nació en un hogar cuyas interacciones debieran haber sido bilingües de no mediar la interferencia de una maestra y las consecuencias de la Guerra de Malvinas, que convencieron a su madre de que no debían "llamar la atención" hablando inglés. Entrar al Profesorado "es una forma de acercarme y de conocer más la cultura de mi madre. También es como una 'espina' que tengo, ya que, siendo mi madre inglesa, creo que yo debería haber aprendido inglés de muy chica".

La mamá de Juana es profesora de inglés y la envió a

estudiarlo desde los seis años, a pesar de que:

> no es que yo tenía un deseo de ser docente desde chiquita... Yo empecé por el lado de inglés, y en ese sentido, el amor al idioma, el tema de la literatura, el cine y las amistades y la tele tuvieron muchísimo que ver.

Cuando le refirió a su mamá que quería seguir el Profesorado, ésta replicó: "¿Me contás esto ahora? ¡Ya tiré todas mis carpetas!"

Se reconocen también las influencias familiares. Al respecto, Victoria explica que:

> mi hermano M... leía mucho, incluso se llevaba a su pieza un viejo diccionario. Buscaba allí todos los personajes de las mitologías griega y latina... me leía algunos cuentos de esas mitologías y me transmitió sus ganas de leer sobre otras culturas. Eso me llevó a conocer que otras culturas tenían diferentes idiomas, y se despertaron mis ganas de aprender otras lenguas.

De chico, James miraba con sus hermanos muchas comedias estadounidenses en versiones subtituladas para la televisión. Luego, distinguía los sonidos del idioma jugando gran cantidad de videojuegos cuyos subtítulos empezó a leer en voz alta, representando a los distintos personajes. Married emprendió la carrera con su novia, ahora su esposa. Su alianza de casamiento es su objeto elegido para la Caja de la Memoria: "la historia de este anillo empezó hace nueve años cuando conocí a Mari y siempre quisimos casarnos y siempre soñábamos vivir juntos... y estudiar juntos".

Al cerrar provisionalmente el sentido de estas urdimbres, vemos identidades deseadas y apasionadas cuyas vivencias desde la niñez involucran ya sea al objeto de estudio, a buenas formas de abordarlo o a docentes memorables que despiertan el ansia precoz de enseñar el idioma. La pasión también se manifiesta sin rememorar

vivencias trascendentales, así como el tránsito recupera experiencias desprovistas de anhelos.

Resultan notables los relatos de participantes que representaban sus deseos de ser maestras mediante el juego infantil. Esas actuaciones lúdicas de las tareas docentes surgen en las tramas narrativas de identidades deseadas y en tránsito—aunque varias declaran que asumían el rol docente sin jugar a ello. Nadie cuya identidad se encarna como apasionada o imaginada narró formas lúdicas de vincularse con enseñar. Paralelamente, se halla otra manifestación del contacto temprano con el idioma en la identidad transicional, la deseada, la apasionada y la imaginada, cuyos 'parloteos' tempranos que 'hacían como' si hablaran o cantaran en una lengua adicional. Estos mismos juegos docentes figuran entre mis propios recuerdos infantiles solitarios o compartidos con amigas. También, las influencias familiares habitan la mayoría de las identidades imaginadas y el resto de las apasionadas. Por último, estas elecciones de docentes en ciernes se resolvieron bajo influencias personales cercanas, poderosas y duraderas.

Inversiones presentes del deseo, el amor, la imaginación y el tránsito en el Profesorado de Inglés

En la continuidad de sus experiencias, el grupo de estudiantes exhibe su agencia, inquietándose por su tiempo, considerado un recurso valioso a invertir según diferentes posibilidades. El tiempo estudiantil se gestiona frecuentemente en contraposición con la secuenciación del currículo normado. En las historias entramadas, las apuestas temporales al estudio y a lo personal se tensionan complejamente. Existen pocas inversiones temporales sostenidas para finalizar la carrera. Otras manifestaciones exhiben angustia o culpa, oscilando entre las prioridades académicas y las privadas. Se efectúan algunas reinversiones en el estudio luego de un tránsito

prolongado en el Profesorado, con un caso de desinversión con reinversión en lo personal. Finalmente, un número de participantes favorecen sólo lo personal.

Savannah—en su identidad deseada—es la única que lleva su carrera al día según el Plan, con algunas adaptaciones:

> en agosto rendí el primer final de mi vida y lo desaprobé. Sorprendentemente, cuando llegué a casa, no lloré... me ayudó a darme cuenta de que desaprobar un final no era el fin del mundo. Todo seguía... siendo igual... Como me veo distinta pude perder una semana de clases e ir de vacaciones con mi familia... [Hasta ese momento] perder una semana entera de clases había sido para mí el fin del mundo, pero este año lo hice y sigo acá.

Savannah refiere cómo:

> he elegido... darle bastante importancia al tiempo del estudio... Tengo a mi papá y mi mamá que me apoyan no sólo en lo personal sino también en lo económico... Toda mi vida fui una persona muy exigente, siempre muy abocada al estudio... porque es algo que también me brinda satisfacciones a pesar de que también tiene sus sacrificios.

Sofía—en su identidad apasionada—llevó sus estudios al día hasta casi tercer año. Tomó su tiempo para confiar en sus instintos hasta sentirse segura antes de rendir su primer final. Define al equilibrio que logró: "es realmente muy demandante hacer cuatro materias por cuatrimestre, pero creo que he logrado coordinar el tiempo que le dedico a mis actividades con el que le dedico a la Facultad".

Coty también ansía ser profesora, y le asigna importancia al tiempo de sus estudios para conseguir su objetivo de graduarse. En esa inversión relega su vida personal: "estoy todo el día estudiando". Ha realizado apuestas temporales con sus amigas del Profesorado,

entre quienes se halla Jo. Viendo los esquemas de cursada y correlatividades del Plan de Estudios, dispusieron solas sus trayectos para no quedarse sin nada que cursar durante un cuatrimestre. El hecho de tomar dos materias en vez de tres durante dos períodos les permitió dedicarles más tiempo y obtener mejores resultados. Por su parte, Grian, con su identidad apasionada, combina sus tiempos; su vida académica es fuente de placer: "mi tiempo personal y mi tiempo de estudio se mezclan todo el tiempo porque básicamente vivo en la Facultad". Igualmente, "no me doy cuenta y estoy estudiando porque estoy pensando que estoy haciendo algo personal". Así "me resulta natural que estén mezclados [los tiempos] porque siempre estoy leyendo".

Marilyn anhela ser profesora y se debate entre dos extremos. El primero es tomar menos materias, porque cuando "hice cuatro materias estaba abrumada y no tenía vida social". Tras reconocer que se siente "remal" alargando la carrera, continúa luchando: "¿qué hago, soy feliz en mi juventud...? ¿Salgo con mis amigas, veo a mi familia... tengo vida social y hago más larga la carrera...? ¿Estudiás todo de una y después disfruto la vida?". Igualmente, la transición de Ant experimenta presiones: "cuando estoy estudiando le dedico poco tiempo a mi vida personal... me siento culpable por ejemplo si salgo a bailar con mis amistades y no puedo estudiar. Aunque no haga nada en mi casa". A su vez, Polka, quien ama al inglés y ha recorrido como Tute diez años en el Profesorado, explica que reconciliar los dos tiempos:

> ha sido la tarea más difícil... La importancia otorgada al tiempo personal claramente influyó en mis decisiones... frustraciones por tener que abandonar materias, broncas por haber perdido alguna materia por no haberle dedicado tiempo, corridas, noches de dormir dos horas entrecortadas antes de parciales, la sensación constante de que no estoy haciendo nada bien... es un tira y afloje difícil de manejar... y la culpa.

Otras identidades—la deseada de Clara; aquella en tránsito hacia el interpretariado de Maggie y las imaginadas de Fátima, Emma y Juana—reestructuran al tiempo para focalizarse en su graduación. Tras seis años en la carrera, Clara reinvirtió su tiempo completo en estudiar, sintiéndose "capaz de hacer más", de "tener éxito" y de dejar de pensar que no "era lo suficientemente inteligente para estudiar inglés". Empero, "trato de que el estudio no me agobie". Es necesario "ser muy cuidadosa" con el tiempo personal, "porque si no terminás descuidando el tiempo necesario para estudiar" en "una carrera en la que se estima un tiempo de cursada de cinco años", un "cometido" arduo de lograr.

Maggie debió en algún momento tomar menos materias, priorizando tiempos para atender enfermedades familiares. Ha cambiado tras seis años en la carrera: "cuando ingresé a la Universidad, definitivamente le otorgaba una mayor importancia al tiempo personal... Desde hace ya un poco más de un año considero que el tiempo de estudio es algo prioritario". En un momento, Fátima tuvo que decidir "entre trabajar [muchas horas en un negocio] y seguir estudiando y elegí seguir estudiando. Ahora estoy más contenta, puedo estudiar y leer más". Como a Marilyn, alargar la carrera la "tiene mal". En este momento, le dedica "demasiado tiempo al estudio", a pesar de no hacer cuatro materias. A corto plazo, "estoy pensando en tomarme más tranquila la carrera" porque ha empezado a dar horas de clases y "así dedicarme un poco más de tiempo para aspectos personales". Emma dejó la práctica intensiva del Taekwondo y del hockey "por un tiempo", ya que "tuve que recursar un montón de materias porque no podía enfocarme en lo que estoy haciendo acá" y porque "me gusta mucho la carrera". Se siente urgida para graduarse, reiterando que no desea sentirse "mal" con la prolongación. Ahora que les dedica más tiempo a los estudios le va mejor. Juana se graduó del nivel secundario

hace más de siete años. En esta tercera carrera "le doy mucho más espacio a lo personal, pero soy consciente de que yo me quiero recibir y si no estudiamos no aprobamos. Así que lo que hago la mayoría del tiempo es estudiar".

Tute ansía diplomarse en un futuro cercano. Sus estudios han durado más de diez años, ya que al "no tener suficiente tiempo para estudiar o suficiente energía, quizá en algún punto haya hecho que me haya ido mal y por ende tener que recursar". Considera que "el tiempo personal es fundamental" para "estar siempre de buen humor" y para "aprender un montón de cosas que se pueden volcar a la clase". En la ralentización incide la "poca disponibilidad horaria" que impide armonizar el trabajo y las cursadas de "materias de años previos" cuyos horarios se "cruzan" con los de otras. La administración de su tiempo reconoce diversos momentos. Una vez, "casi dejé la Facultad", luego de obtener realimentación frustrante en una Residencia. Al año siguiente, abandonó dos de las tres materias que cursaba y 'perdió' la tercera. Cuando en el segundo semestre no tuvo nada que cursar, renovó su adscripción con su docente memorable. La experiencia lo tranquilizó en sus "formas de enseñar" y pudo "apreciar la vida universitaria de otra forma", al punto que "el año siguiente me sentí ¿recargado?". Otra ganancia implicó la compra de un auto. Antes debía tomar un colectivo y caminar veinte cuadras "más la lluvia, más las huelgas". Ahora, "puedo dormir más" y "llego acá de mejor humor y a veces seco". También logró "estudiar mejor porque a veces mis clases se superponían con el trabajo y entonces ahora [no] tengo que irme... tan temprano".

Rusa administra los tiempos de la Facultad y del trabajo. Cedió su otrora extenso tiempo personal frente a su nueva tarea docente porque "ya llegamos a la adultez... No me di cuenta y ahora, sí, pasó". Desea recibir su título sin apuro, recordando los consejos de su padre sobre '¿quién te corre?'". Entonces, "me recibiré cuando me tenga que

recibir. Por suerte podemos ir trabajando de esto y ganando experiencia a la vez... otras carreras no pueden".

Aunque Sheila realmente aspira ser profesora de inglés, desinvirtió tiempo en la carrera, reinvirtiéndolo en su trabajo y su vida privada. Sobre el manejo de sus horarios refirió que antes:

> hubiera dicho que ciento por ciento la Facultad porque desde que recién empecé hasta hace dos años era... todo el día... Me di cuenta de que no [importa] si estamos tantas horas, capaz que vas a llegar al mismo resultado... y ahora me lo tomo un poco más relajada y te digo que no me está yendo tan mal y empezar a vivir en pareja me hizo desestructurarme más.

Sheila coincide con sus pares que opinan sobre la escasa relación entre el éxito académico y la inversión temporal en ciertas asignaturas: "a veces digo hasta qué punto dejo de lado mis cosas personales y estoy diez mil horas con una materia si después tampoco sé si eso garantiza que yo pase esa materia".

El último grupo está formando por quienes apuestan al tiempo personal. Aunque desea recibirse, Jo sabe que "siempre me fue bien en el colegio y en la Facultad, pero nunca fui una persona de... dedicarse todo el tiempo a eso ¿no? Pero no puedo... estudiar tanto tiempo, me desconcentro". Por lo tanto, "disfruto de hacer las cosas que quiero y estudiaré en otro momento". Rose, Married, Victoria y Cas—con su pasión por la enseñanza—se concentran en su tiempo personal. Rose no volverá jamás a tomar cuatro materias por cuatrimestre después de su primer año: "no voy a estresarme así de nuevo. Me voy a enfocar en tener una vida fuera de la Facultad... estaba aprobando a medias las cuatro materias porque perdí una". La determinación de Married implicó casarse antes de finalizar la carrera y no después, como querían sus familiares, porque los tiempos de sus vidas y los del

Profesorado no corren juntos. Hoy procura un "balance" con el trabajo, siempre intentando "descomprimir". Victoria indica que "al dar más importancia a mi tiempo privado, el Plan de Estudios me está llevando mucho más tiempo del sugerido". Cas adoptó una postura de "equilibrio" donde:

> el tiempo personal es importante porque, si bien hay que pensar en el futuro, no hay que olvidarse del ahora. Considero que dedicar mi 100% sólo al estudio no me permitiría disfrutar al máximo tanto mi vida académica como mi vida personal.

Si bien ansía devenir docente, Haven sufrió una crisis hasta darse cuenta de que "no era yo, era que no estaba lista para tantas materias" cuando en su primer cuatrimestre desaprobó dos de las cuatro cursadas. Reconoce su dificultad de concentrarse en estudiar en lugar de leer, escribir o navegar Internet: "es la pelea entre no querer ser adulta, pero estar en camino a eso... La otra parte de mí no se quiere recibir tan rápido porque no estoy lista para el mundo adulto".

Las identidades en tránsito también favorecen el tiempo personal. Lily resolvió "no permitirle... a la Facultad que impidiera hacer lo que quiero... Puede llevarme diez años, pero no voy a permitir[lo]". Expresa sentimientos encontrados:

> intento no pensar en cuánto me falta para terminar la carrera... me pongo mal y nerviosa (y hasta quizás me siento un fracaso) ... dedicar todo mi tiempo al estudio y nada a la vida personal para hacer la carrera en cuatro años no tiene ningún beneficio. No soy la clase de persona que puede aguantar semejante presión. Funciono mejor cuando estoy más relajada y si siento que estoy avanzando... más allá de la vida académica.

A Unnamed el tiempo le brinda ocasiones de aprobar

finales aplazados repetidamente en los muchos "golpes que me dejaron fuera de combate en la carrera". Lo personal interviene a expensas del estudio: la última vez que lo entrevistamos, el orden de sus prioridades al finalizar la tarde era mirar el final de temporada de *Game of thrones*, jugar al fútbol y preparar un práctico para la mañana siguiente.

James se imagina profesor y reconoce que el tiempo personal se disfruta a expensas de la ralentización de la carrera:

> Es en esos momentos libres que uno se enfoca en su propia realidad y la del mundo que lo rodea, y es capaz de reflexionar, pensar y aprender algunas de las cosas más importantes de la vida y el mundo; aquellas cosas que rara vez se enseñan en alguna institución educativa.

Una 'costura' provisoria de los 'dobladillos' entramados devela al tiempo vivido que adquiere su sentido humano al ser narrado y relatar formas de apropiación. Las narrativas de quienes transitan mayoritariamente su adultez emergente reconciben su temporalidad urdiendo hilos conductores que guían sus vidas estudiantiles; encadenando sus interacciones con lo personal y lo académico; identificando comienzos y finales en sus trayectos por la carrera; y uniendo pronósticos de su desempeño futuro y retrospecciones sobre sus actuaciones pasadas.

Comenzar a dilucidar los sentidos de estas inversiones temporales nos asoma al campo del currículo, entendiendo al Plan de Estudios del Profesorado de Inglés como un sitio donde sus protagonistas estudiantiles obran de acuerdo con los sentidos del tiempo que negocian. La temporalidad de este documento curricular, que data de 1999, presentaba un desfasaje de unos veinte años con las temporalidades de las narrativas compartidas al momento de esta indagación. Dentro de ese currículo, se halla un locus

de control interno y otro externo (Camilloni, 2013). El primero implica, simultáneamente, el control de cada participante sobre elegir (re)cursar, abandonar materias, ponerse un límite de cursadas y estudiar más o menos, así como el autocontrol, manifestado en el dominio de sus emociones cuando deciden ignorar los fracasos, las críticas o las opiniones ajenas sobre la forma de abordar su carrera. Este locus de control interno se expresa en las narrativas sobre estrategias para enfrentar la sobrecarga del trabajo de las cursadas y las demandas temporales del currículo, concebidas en términos subjetivos.

Mediante el locus de control externo, el grupo de estudiantes percibe que lo que le acontece depende del azar en los exámenes, de los golpes reiterados que les asestan las evaluaciones y de otros factores institucionales donde se ubica el tiempo cronológico objetivo del currículo que pauta para cada cuatrimestre entre tres y cuatro materias con cargas horarias de seis, ocho y diez horas semanales presenciales. Un currículo normado inflexible como el del Profesorado finalmente depende del tiempo que decida brindarle cada estudiante a su trayecto individual: las personas interesadas resuelven cómo dirigir sus lapsos de consagración a estudiar y a cursar.

Las narrativas refieren las formas en que, individualmente o con sus pares, el grupo de estudiantes-docentes traza sus derroteros y establece el tope de las materias que tomará entre los escasísimos vericuetos que brinda este currículo prescrito. Parece resolverse la dificultad del tiempo curricular que se apropia de las vidas concibiendo momentos de calma o de ralentización a lo largo de la carrera. Éstos implican cursar menos materias, abandonar otras sin culpa, optar por recursar algunas, tener más vida social o familiar, trabajar o distenderse. El Plan de Estudios escrito no resulta su currículo. Éste constituye más bien un proyecto de vida presente y futura.

La fe en el autocontrol del tiempo para realizar “lo

suio" (Sarasa, 2014b), torna posible representar el ejercicio de la agencia, entendida nuevamente como la capacidad individual de producir resultados esperados. Estas narrativas indican el logro del descanso curricular, traducido en el bienestar otorgado por la potestad de balancear más o menos armoniosamente el tiempo dedicado al estudio y aquel consagrado al ocio, a la familia y a las amistades, así como a otras actividades no vinculadas con la universidad. Esta agencia (Norton, 2013) habilitante de la acción motivada y reflexiva sobre el trayecto universitario, y la superación de escollos lentificadores o inmovilizadores, exhibe resiliencia. Implica la capacidad de superar las adversidades de los aplazos, de la ralentización o de la interrupción de la carrera; de lidiar con exigencias académicas; y de manejar las superposiciones de compromisos privados y curriculares, entre otros escollos. Al respecto, el espíritu de varias narrativas comparte el género épico recuperado en la buena docencia (Álvarez, Porta & Sarasa, 2010a). Se manifiesta la necesitad de sentir que lo personal no se rinde ante el imperio del currículo pautado.

Emergen vínculos resbaladizos entre desear e imaginar ser docente, transitar hacia esa identidad y amar la enseñanza. En primer lugar, las identidades que invierten prácticamente todo su tiempo en la carrera son apasionadas y deseadas. En segundo lugar, tanto quien ansía ser docente, ama enseñar y se halla en tránsito oscila entre la inversión de su tiempo en el estudio o en su vida personal, con sentimientos de ansiedad y culpa. En tercer lugar, las reinversiones del tiempo en la carrera tras focalizarse en el trabajo o en lo privado se entrecruzan en identidades deseadas, imaginadas y en tránsito. Fuera de ese orden, puede recapitalizarse el tiempo en el trabajo. En cuarto lugar, las ansias de recibirse no impiden la desinversión al desacelerar los estudios. Por último, las apuestas al tiempo personal se expresan en las cuatro identidades.

En estos sentidos, investigaciones sobre las

identidades de inmigrantes aprendices del inglés como segunda lengua en Canadá, Norton (2013) acuñaron el concepto de la inversión en el aprendizaje y en la práctica del idioma en términos de una movilización inestable o discontinua de recursos personales para adquirir esta lengua. Descubrieron que la motivación—o en nuestro caso el deseo, la pasión o la imaginación—era fija y guardaba poca relación con los recursos materiales, temporales y actitudinales dedicados a aprender. De esta forma, se revelan ambigüedades entre el deseo, la pasión, la imaginación y el tránsito, por una parte, y la inversión, por otra: si cada aprendiz no invierte tiempo, no se trata necesariamente de que sufra desgano o que no ame sus estudios. Las inversiones plenas se tornan infructuosas si el currículo normado exhibe demandas percibidas como excesivas, irreales o azarosas.

Ser y devenir docente: entre la práctica trabajadora, la identidad profesoral titulada y la profesión ética

Las autodefiniciones participantes acerca de su identidad docente se entraman de formas complejas. Si bien nadie se ha titulado, un grupo se considera docente plenamente; otro es consciente de una identidad oximorónica que fluctúa entre la docente y la estudiantil; un tercero distingue entre la titulación y trabajar como docente y un cuarto y último no se considera docente en absoluto.

Existen identidades apasionadas (Married y Rose) y deseadas (Coty, Clara, Marilyn y Jo) que se autoperciben indubitablemente como docentes. Coty se siente docente al trabajar con grupos de edades pequeñas: "es como un sueño cumplido... Aparte me dicen '*teacher*'; la coordinadora me dice 'profe'... Me siento [docente]. Al principio me recostaba, pero después me fui acostumbrando [a] que me digan 'profe'". Clara explica que:

> en este momento no estoy trabajando como docente, pero cuando trabajé sí me sentí como una. Para ser docente no sólo es necesario terminar la carrera, sino sentirte a gusto con lo que hacés y también sentir que lo estás enseñando les llega a tus estudiantes, que estás contribuyendo a su educación.

Married se define a través de sus estudiantes:

> a mí no me gusta el chaperío... cuando tenga el título, no creo que diga que soy profesor de inglés. Voy a decir que doy clases de inglés. Yo creo que tus estudiantes te dan el título de profesor de inglés.

Marilyn se identifica por su seriedad y por el éxito de sus estudiantes:

> me considero profesora de inglés... Realmente no estoy enseñando inglés porque... no me queda otra sino porque me gusta y podría trabajar tranquilamente en promociones... Lo que me gusta es cuando siento que realmente aprendieron y entienden y se sacan buenas notas.

Jo es profesora de adultos y adultas: "que un hombre de cuarenta años agarre y te diga '*teacher*, tengo una pregunta' es como raro. Pero está bueno. Se interesan y podés explorar... cosas culturales... Voy a trabajar disfrutando lo que hago". Rose se asume mediante la actividad y el contacto con sus estudiantes:

> Sí me considero docente. Hasta el momento sólo he dado clases particulares y un par de clases en escuelas en la *microteaching experience*... transmití conocimiento, y no sólo contenido, sino estrategias, valores, etc. Además, me enfrenté a los desafíos usuales de la docencia, como el tener estudiantes que no participan en clase, estudiantes que tienen un potencial increíble pero no saben alcanzarlo.

Otro conjunto de integrantes manifiesta las ambi-

güedades experimentadas durante su formación. Tute desea ser profesor graduado: "me encuentro en esta posición intermedia entre los dos mundos hace mucho. Como docente... a veces yo salía de la Facultad siendo alumno y en media hora tenía que cambiar de rol". Diferencia a la labor docente de su profesionalidad: "para mí docente es el que enseña", aclarando que "estudié para esto y quiero tener el título y sentirme profesional... para sentirme un poco realizado". Sin embargo, "profesional yo creo que tiene que ver con un código de conducta... En teoría", pues no toda profesionalidad es ética. Fátima imagina recibirse y acuerda:

> este año empecé a trabajar como docente de inglés. Pero no sé si puedo considerarme 'docente'... Por una parte, sí, porque lo que hago es enseñar y transmitir mis conocimientos, ayudando procesos de aprendizaje y dando todo lo que puedo lo mejor que puedo. Pero por el otro lado... para ser 'docente' hay que cumplir ciertos requisitos (tener un título). También es cierto que hay docentes con título que no merecerían llamarse docentes.

Cas se apasiona por enseñar, aunque se inclina por su mundo estudiantil:

> no logro asociarme/identificarme con la posición de docente... aún soy estudiante y me veo más en esa posición que en la de profesora. Siento que es una cuestión de tiempo, de acostumbrarse al rol diferente que uno adopta al estar frente a una clase.

Según Grian, otra apasionada, un profesor o una profesora tiene título, cada docente trabaja dando clases y cada profesional trabaja y se desarrolla con o sin título.

Otro sector de participantes trabaja como docente, aunque no se considera plenamente como tal, no obstante anhelar serlo (Savannah, Rusa y Sheila); apasionarse por enseñar (Victoria o Polka Dots) o imaginar devenir profesoras (Emma y Juana). Savannah ha hecho suplencias

breves en su colegio:

> me considero un poco docente pero no docente en su totalidad todavía, más que nada porque nunca tuve un curso a mi cargo durante todo un año... Me percibo diferente del resto... puede ser por el hecho de no haber terminado todavía la carrera, aunque he conocido muchas... que no eran docentes recibidas todavía pero aun así su postura y su actitud eran la de una docente... lo que me falta personalmente es la experiencia y de esa experiencia que salga la confianza en uno mismo para poder llamarse docente.

Rusa tampoco se identifica: "ahora [me siento] un poco más, sí, porque estoy dando clase... Me pesa no tener todavía el título. Yo no me siento... ciento por ciento profesora", y de allí que "estoy dando clase, pero no soy profesora todavía". Sheila nunca expresa que es docente: "digo 'doy clases' porque no me sale todavía decirlo, porque me da como cosa no tener el título". Victoria ejerce una dedicación completa en un colegio privado: "he ganado experiencia en el trabajo docente, pero siento que no soy 100% docente ya que no cuento con el título que me habilita". Según Polka, ser docente implica acumular experiencia para:

> tener la libertad de apartarte del Plan de Estudios para enseñar otras cosas, sentirte libre de hacerlo, no ir corriendo con todo para llegar a los objetivos que nos imponen las coordinaciones sin importar qué le dejo realmente a mis estudiantes.

A Emma le "regustó" nuestra "pregunta clave" aunque no la resolvió. Ejerce de tutora en su antigua escuela, rodeada de sus memorables: "me ha chocado mucho cuando empecé a trabajar y me decían 'profe' o 'seño'" al no estar recibida. Juana también manifiesta confusión:

> si fuera graduada me molestaría que gente que no se recibió ande diciendo que es profesora de inglés... [Pero], también, es un cargo... me contratan y dicen que soy

docente y yo no voy a decir... que no soy docente.

Entre quienes no se suponen docentes se hallan la identidad apasionada de Sofía, la deseada de Haven, la imaginada de James y todas aquellas en tránsito. De estas últimas, Lily no se considera "una docente todavía. No lo creo justo para quienes ya han pasado por toda la carrera. Considero que todavía tengo mucho por aprender. La experiencia no me resulta suficiente para llamarme una docente". Ant tampoco se ve como profesora: "por ahí doy alguna clase particular... Soy muy insegura... Me cuesta mucho dar el paso y decir 'bueno, sí, voy a enseñar'... no me siento conmigo misma segura como para poder transmitir... el conocimiento". Unnamed tampoco se define como docente. Por el momento, trabaja en un complejo teatral durante todo el año. Sus pares admiran sus conocimientos cinéfilos, musicales y literarios porque aportan a su formación general. Maggie presenta ambivalencias:

> no me considero... una docente formal... comencé a trabajar el año pasado porque pienso que es la mejor manera de ganar experiencia y convertirme en docente... me parece injusto... ponerme a la altura de otras personas que sí son docentes... que no sólo tienen su título y que con esfuerzo finalizaron sus estudios, sino que también recorrieron un largo camino.

Por su parte, Sofía explica que no trabaja:

> porque aún no me considero docente... hay un montón de cosas que voy a ir aprendiendo a medida que vaya enseñando, pero creo que todavía me falta aprender cosas que la carrera me va a enseñar. Les tengo mucho respeto a profesores y profesoras que se han dedicado a completar su formación, por lo cual no me sentiría cómoda haciéndome llamar profesora cuando todavía mi formación no está completa.

Haven indicó que no podía responder si es docente o no porque no trabaja. Con anterioridad, había manifestado que "todavía me siento no lo suficientemente preparada como para salir y dar clases". James es categórico: "mis trabajos como docente de inglés fueron pocos y esporádicos, por lo que no puedo aún considerarme docente".

La 'recostura' interina de los bordes de estas tramas sugiere que estas narrativas luchan por elaborar relatos integradores progresivos y sostenidos de sus identidades en ciernes dentro de los espacios intermedios que habitan. Los grados de plenitud identitaria manifiestos dan cuenta de potenciales sustentadores de relatos de devenires hacia la adultez. Este conjunto de estudiantes repasa con facilidad su pasado escolar cercano, mientras lucha por inscribirse-r en su futura identidad docente, esa "composición narrativa de la vida" que se halla forjando (Clandinin, Cave & Cave, 2011, p. 1).

En diversas tramas identitarias, la coautoría de las miradas y las invocaciones—designaciones o nominaciones—de autoridades, ex docentes, colegas y estudiantes otorgan la consideración y el nombre de maestros o maestras, 'profes', 'seños' o '*teachers*'. Asimismo, las incumbencias de los títulos del Plan delimitan la identificación con el (futuro) rol docente mediante reglas, secuenciaciones, obligaciones y diplomaturas que condicionan el narrarse como docente en plenitud. Aún dentro de estas circunscripciones, los discursos de participantes que se sienten docentes en mayor o menor grado plasman a sus identidades como forjadas y representadas—actuadas—en las prácticas del aula. Explican que son docentes que trabajan en ese rol, aunque no sean profesores o profesoras con diploma, de modo tal que reconocen a la tarea como elemento necesario para su identificación. Narrarse como docente implica también pertene*ser* a la comunidad de práctica de la enseñanza del inglés donde se les convocó a trabajar. Allí, la práctica habilita gradualmente devenires docentes mediante la parti-

cipación periférica legítima y un alineamiento parcial con sus normas, ya que no poseen el título habilitante para la participación íntegra que sanciona su filiación plena.

Varias narrativas definen al profesor o a la profesora en términos de su diplomatura, concibiendo una identidad *profesoral* (acreditada, titulada, diplomada). Como se hallan en plena composición identitaria, les resulta trabajoso articular discursivamente a la enseñanza como profesión. Por ejemplo, distinguen una ética profesional que no otorga el diploma. El conocimiento disciplinar, el pedagógico, el curricular, el lingüístico y el tecnológico no asomarían decisivamente a la hora de narrar una identidad docente, salvo en la transmisión. Sin embargo, las construcciones identitarias de docentes en ejercicio, aún sin titular, suelen concebirse en términos de facetas psicológicas y morales de la buena enseñanza—frecuentemente en su acepción exitosa. Ser docente y dar clases se avizoran en soledad e individualidad, mediante concepciones de la práctica que distan de hallarse socialmente situadas, aunque se enfatiza la empatía y el interés por sus estudiantes.

Si el título universitario media en la construcción de una identidad profesoral, la experiencia lo hace fuertemente en la composición de la (futura) identidad laboral (o trabajadora) docente plena, 'actuada' en las prácticas áulicas de la comunidad y pensada en términos morales, psicológicos y exitosos. La experiencia, en su continuidad, "incluye *lo que* los hombres hacen y sufren, *aquello* por *lo que* luchan, aman, creen y soportan, y también cómo los hombres actúan y se actúa sobre ellos" (Dewey, 1929/1925, p. 8, su énfasis). Hay narrativas cuyas autoras se aproximan a esa idea cuando señalan que no poseen la 'experiencia' necesaria para tornarse autoras de sus prácticas en la clase, ni 'dueñas' de su objeto de pasión, deseo o imaginación—agentes plenas en esas comunidades en relación con la disciplina a enseñar. Su joven continuidad práctica visualiza a la experiencia en

un horizonte de espera donde verán finalmente el 'acopio' realizado. Se atisba la construcción del conocimiento práctico personal, residente "en la experiencia pasada docente, en su mente y cuerpo actuales y en sus acciones y planes futuros", situado en "la práctica", constituyente de "su manera particular de reconstruir el pasado y las intenciones futuras para enfrentar las exigencias de la situación presente" (Connelly & Clandinin, 1988, p. 25).

Las identidades atraviesan los tiempos educativos y laborales vivenciados o aquellos por transitar. Si, para una variedad de participantes, la experiencia que permite devenir plenamente docente es cuestión de espera y de cosecha de tiempo interactivo en las prácticas de comunidades de enseñanza, ¿qué rol le cabe a la formación docente en la Universidad? En los relatos de quienes no se consideran docentes, y casi no trabajan, se recupera el valor de la formación—articulada a veces con la experiencia y, de forma más débil, con el conocimiento. También surge la tracción que ejercen los dos mundos intermedios de docentes en formación, en su condición oximorónica a mitad de camino entre las fronteras de identificarse como estudiantes y las de pensarse como docentes. Habitan un presente donde no siempre dan clases, o las dan sin título, y un futuro donde recibirán su diploma. Entretanto, sus profesores y profesoras, más las autoridades escolares, suelen demandar, paradojalmente, que actúen con experticia docente en sus residencias o clases, mientras conservan su rol 'deficitario' de estudiantes en las aulas, bajo el dominio del currículo de formación.

Las coautorías del currículo de la vida y del currículo educativo en las socialidades donde s(ab)er y hacer-se(r) docente

En las socialidades donde cada participante

sabe, se hase, es y deviene, habitan, por una parte, cocomposiciones y coprotagonismos en una variedad de intersecciones con la literatura, el cine, la televisión, la música y personajes de renombre. Por otra parte, se ven familias, amistades, personas conocidas, docentes y estudiantes (por venir). Dichos cruces permiten trazar dos divisiones curriculares, mediadas por el inglés, y fundantes de las cuatro identidades.

La primera división curricular está integrada por coprotagonismos y coautorías del currículo de las vidas (Murphy, Huber & Clandinin, 2012). Se trata de textos literarios apreciados, de series o películas favoritas, de la música como compañía, de personalidades, de familiares y de personas allegadas que muchas veces actúan de sostén en la carrera, junto con la mediación del inglés como caja cultural de herramientas y vehículo de sentimientos (Vygotsky, 1978).

En la segunda división se hallan coprotagonismos y coautorías del currículo 'formal'—el escolar, el de la enseñanza institucional del inglés y del Plan de Estudios del Profesorado. Se evocan docentes memorables protagonistas de las biografías escolares, junto con representaciones sobre la buena docencia. Estos 'protagonismos principales' median entre quién es, deviene y (no) desea ser o devenir cada participante. Las narrativas sobre memorables, recuperadas desde la escolarización temprana, enriquecen las conceptualizaciones de la literatura (Álvarez, Porta & Sarasa, 2010a). El conjunto de estudiantes a futuro de este grupo de docentes en su devenir también es 'estrella' del llamado a enseñar.

La ubicuidad del idioma inglés en las tramas narrativas

El inglés lengua franca resulta el medio, o vehículo, y objeto de aprendizaje en el Profesorado; el (futuro) medio y contenido de enseñanza de la formación inicial;

vehículo y objeto de aprendizaje de estudiantes por venir; y centro del interés del conjunto de participantes. En este idioma contamos y escribimos las narrativas originales e intercambiamos muchos mails entremezclándolo con el español durante las validaciones. El inglés no resulta mera sustancia de las ansias de ser docentes o constituyente de la pasión por la enseñanza. Quienes se imaginan o fluyen hacia una identidad docente poseen iguales vínculos afectivos con el idioma. Los términos reiterados dan cuenta de estas emociones, siendo el primero el gusto: "me gusta realmente el idioma y su cultura" (Clara); "me gustaba el idioma" (Fátima); "me gusta el idioma inglés" (Ant); "me gustan mucho los idiomas" (Rusa); "siempre me gustó aprender... inglés" (Coty); "me gustaba la literatura, la historia y la cultura inglesa" (Emma). Unnamed quería "mejorar mi dominio del idioma" y le "gustan las materias de contenido". James decidió "hacer algo en lo que siempre había sido bueno: inglés".

Prosiguen las expresiones del amor: "amo los idiomas" (Cas); "amo al idioma" (Sofía); "amo el idioma inglés" (Juana); "amo el inglés" (Rose y Jo); "amo al inglés por su universalidad" (Savannah); "amo al inglés y realmente disfruto aprender más acerca del idioma y la cultura" (Grian); "lo que realmente amo en la vida es el inglés" (Sheila); "amo los idiomas" (Haven); "siempre amé al inglés" (Lily).

Más allá de estas palabras se hallan otras profusiones: "a los 11 años me obsesioné con escuchar canciones en inglés" (Marilyn); "el inglés tiene un impacto personal que ningún otro idioma puede igualar" (Tute); "me compenetra... no lo puedo explicar, no hay palabras" (Married); "lo que más me llama la atención es el inglés como herramienta de comunicación y como puerta al conocimiento" (Victoria); "me encanta el inglés, ... cómo suena..., me encantaría saber un millón de palabras más y reglas gramaticales y morfológicas que expliquen muchos fenómenos que

aún no sé" (Polka); "no muchas personas entienden... se relaciona con una gran curiosidad por el idioma y con las satisfacciones que el inglés me da" (Maggie).

La mediación del idioma en la construcción de la identidad docente no parecería suficiente para hilvanar estos sentimientos. El gusto, el interés, el amor y los excesos constituyen una ontología—una fuerza intelectual que *es*—, forjando existencias y abarcando la totalidad de vidas, tanto en su calidad como en su intensidad. El idioma deviene parte de cada estudiante, ya que completa su ser, implicando sufrimiento y lucha por 'dominar' a una lengua que no fue construida por afectos hogareños desde la cuna.

No habitan este currículo de vidas los llamados 'hablantes nativos' del idioma. La dicotomía 'hablantes nativos versus hablantes no nativos' del inglés ha dominado la literatura de su enseñanza por décadas (Firth & Wagner, 1997). Dicha polaridad marginaliza y esencializa a los 'no nativos' como aprendices perennes, hablantes deficitarios del idioma inglés, tornado meta imposible, y carentes de otra identidad socio-histórica-cultural. Se halla residualmente en el Plan de Estudios del Profesorado de Inglés en sus alusiones al inglés como 'lengua extranjera' y en los planes de trabajo docente de ciertas cátedras que aluden a modelos de 'hablante nativo ideal'. El conjunto de participantes, con poquísimas excepciones, legitimaron su condición de hablantes plurilingües del español, del inglés y, en ciertos casos, de otras lenguas.

En primer lugar, Marilyn, Ant, Clara y Emma son conscientes de que jamás serán hablantes nativas del inglés. Como el idioma es ahora una lengua franca que no posee 'dueños' (Canagarajah, 2006), estas estudiantes se construyen sobre el potencial de sus competencias. Sofía y Cas se oponen a los modelos de pronunciación *RP* (*Received Pronunciation* del inglés británico) que consideran impuestos en algunas cátedras. Maggie descarta la

polaridad 'nativo-no nativo' por "ridícula". James tampoco le otorga importancia mientras Juana declara que no reconoce dicha oposición.

La condición 'no nativa' se asocia con la preservación identitaria: hay que "mantener la identidad" (Rusa); "querer sonar como nativo es no aceptar tu propia identidad" (Married); la "forma que hablamos dice quiénes somos, de dónde venimos" y no debemos "borrar marcas de identidad" (Polka). Para Rose, forzar patrones nativos es "imposible" y "quita nuestra identidad". Ella se concibe en la interacción plurilingüe de una sola competencia lingüística que construye su sentido identificatorio. Por el contrario, una orientación bi o multilingüe reside en monolingüismos estancos con identidades esenciales (Darvin & Norton, 2015). Asociada a estas cuestiones se encuentra la futilidad de parodiar un acento nativo. Coty reconoce que se "hacía la *British* en los parciales", aunque no le gusta. Grian opina que "hablar como nativo es fingir", pero quisiera tener acento escocés y la han tomado por 'nativa'. Para Unnamed "hacer de hablante nativo es histrionismo, imitación". Jo se negó a remedar el inglés británico en un examen: "tu lengua es el español y creciste hablando eso". Para expresarse con fluidez resulta innecesario teatralizar una pronunciación nativa. Este grupo de estudiantes rechaza la falta de compromiso personal que involucran esas parodias.

Otras voces son conscientes de las implicancias globales del idioma lengua franca (Canagarajah & Wurr, 2011). El inglés es para "comunicarse con el mundo" (Savannah); posee un "impacto internacional" (Tute). Surgen cuestiones alrededor de la buena docencia: "ser docente va más allá de pronunciar como nativo" (Fátima); el o la "docente ideal habla la lengua madre de sus estudiantes y la lengua a enseñar" (Victoria).

Las últimas posiciones son ambivalentes hacia lo nativo. A Sheila le agrada Fonética. Aunque sabe que nunca

sonará como nativa, quiere "marcar en mis estudiantes cosas de pronunciación". Haven también se dio cuenta de que jamás hablará como nativa, aunque "me gusta cuando *native speakers* dicen '*your English is very good*'". Finalmente, Lily, cabal estudiante de teatro, opina que "es un tema de elegir hasta dónde llegar". Si bien el mito del hablante nativo se encuentra casi desalojado, subsisten orientaciones hacia grupos de referencia de la lengua meta.

Coescrituras y protagonismos y coprotagonistas del currículo de las vidas donde se aprende a haser-se(r) docente

El currículo de vidas, visto como un itinerario experiencial (Murphy, Huber & Clandinin, 2012), se halla integrado por depósitos erigidos con fondos de conocimiento familiares, sociales, personales y artísticos (Grossman & McDonald, 2008). Las narrativas—textos literarios, películas, series televisivas, relatos familiares y personas heroicas de la vida real—recuperan protagonistas que han coescrito rutas de aprendizaje del grupo, entrecruzando a las cuatro identidades.

El protagonismo de la literatura, el cine, la televisión y la música

Los textos literarios, junto a las películas y las series televisivas, encabezan este reparto coautoral de las identidades docentes porque "la mayoría de la gente... ha sido tocada en el corazón por diferentes relatos" (Clara). Asimismo, "los relatos son una parte fundamental de quiénes somos... cuentan mucho sobre nuestros sentimientos, nuestras ideas y nuestros sueños" (Unnamed).

Comenzando con producciones en español, Marilyn elige a *Martín Fierro*, el primer libro que impactó en su adolescencia cuando su abuela paterna le enseñó a leerlo para el colegio. Grian, ferviente lectora confesa, distingue a las obras de Cortázar "Continuidad de los parques" y *Salvo*

el crepúsculo. Maggie rescata a la novela de García Márquez *El amor en los tiempos del cólera* porque "a los que esperan les suceden cosas buenas". Haven opta por "A la deriva", su favorito de los *Cuentos de amor, de locura* y *de muerte* de Quiroga, por su abordaje de esta última.

Prosigue el género épico-fantástico con la saga de Tolkien *El señor de los anillos* que abrió las puertas a las lecturas de Tute. *La Ilíada*, para James, "revela la esencia del hombre". El favorito de Clara, Sheila, Cas y Juana es la saga de su preadolescencia, *Harry Potter* de J. K. Rowling: "existe un mundo paralelo que coexiste con el real. Me gusta imaginar que más allá de nuestra vida ordinaria hay otra llena de cosas que nunca vimos" (Sheila). En el género infantil, Jo atesora la colección de *Winnie the Pooh*, regalo de su abuela. De la literatura adolescente, Rusa y Cas evocan respectivamente al *Diario de Ana Frank* y a *Los ojos del perro siberiano* de Antonio Santa Ana. La primera leyó el *Diario* a la edad de Ana y la segunda rescata del texto su alegato contra la discriminación.

Seguidamente, *Expiación* de Ian McEwan fue el primer libro completo del que Coty disfrutó. Polka mencionó a *Cabalgar el viento* de Lucia St. Clair Robson por su tratamiento de los indígenas de Estados Unidos. Ant seleccionó a la novela de suspenso *Perdida* de Gillian Flynn. Entre los 'clásicos", Victoria alude a *Las penas del joven Werther* de Goethe que leyó de chica. Emma escoge *Orgullo y prejuicio* de su escritora favorita, Jane Austen y Unnamed *Un retrato del artista adolescente* "por la precisión con la cual Joyce... expresa perfectamente cómo funciona la mente humana". Finalmente, se hallan los *best-sellers*. Un favorito para Savannah es *Las ventajas de ser invisible* de Stephen Chbosky. Sofía alude a *El pájaro canta hasta morir* de Colleen McCullough por su desgarradora historia de amor. Rose destaca *Un millón de pequeñas piezas* de James Frey por su promesa salvadora. Fátima es apasionada de la obra histórica ficcional de Ken Follett, con su preferido *Los*

pilares de la tierra. Lily cuenta acerca de *El cuento número trece*, una novela de suspenso de Diane Setterfield.

Estos materiales autonarrativos del grupo de participantes sugieren autorías que parecen haber sido propuestas por la escuela (Hernández, Cortázar, Quiroga, García Márquez y Santa Ana); por el Profesorado (McEwan, St. Clair Robson y Flynn); por la familia (*Winnie the Pooh* y *Ana Frank*); por las épicas disponibles en la cultura (Tolkien, Homero y J.K. Rowling); por elecciones aparentemente personales de los 'clásicos' (Joyce, Goethe y Austen); y por propósitos recreativos (los *best sellers* de Cbosky, McCullough, Frey, Follett y Setterfield). Estas herencias textuales y autorales remiten a conocimientos vitales derivados de estas obras, cuyas memorias, más que un recuento argumental, dejan mensajes que proveen gérmenes de intereses.

Refiriendo a las series y a los films, un número de participantes señala que "nuestros valores y creencias se reflejan a menudo en esas historias que más queremos" (Cas). Tanto es así que la pasión por una serie "define quién soy" para Savannah, quien arraigó a sus cuatro amigas ingresantes al Profesorado en torno a su obsesión adolescente, *Pequeñas mentirosas*. Jo y Maggie confiesan sus respectivos fanatismos por las series médicas *ER Emergencias* y *Anatomía de Grey*. Marilyn y Ant mencionan a la exitosa *Breaking bad*: "nunca pensé que me gustaría una serie en la cual un hombre de mediana edad produce drogas" (Marilyn). Respecto de las comedias (dramáticas), para Clara y Tute *Friends* involucra "seis amistades que soportan juntas las adversidades de la vida" (Tute). Rose selecciona *Rescátame*, la creación post 11/9, y James las comedias que observaba con sus hermanos. Cas y Grian eligen géneros fantásticos: la primera de terror (*En vivo*) y la segunda de ciencia ficción (*Doctor Misterio*). James continúa su adhesión al género épico con *Espartaco sangre y arena*. Rusa y Juana han visto muchísimas series con sus madres.

En cuanto a las películas animadas, *Anastasia* fue el primer contacto de Emma con una historia de la "vida real". Sofía considera que el mensaje de *Cómo entrenar a tu dragón* es universal. Entre los films 'de época', Juana escoge a *Orgullo y prejuicio* por su tratamiento de las mujeres. Para Haven, *La joven Victoria* refleja su gusto por "películas situadas en los siglos XVII, XVIII y XIX". Prosiguen dos italianas ganadoras de la Academia: para Rusa *Cinema Paradiso*—sobre las relaciones padre-hijo y la magia del cine—y para Sheila *La vida es bella*—cuando "en los momentos peores de nuestra vida podemos encontrar la felicidad". *Toro Salvaje* es inigualable para Unnamed. Lily indica el efecto que *Forrest Gump* ha tenido para ella. Siguen películas variadas: la distopía *La isla* para Married; el thriller psicológico *El efecto mariposa* para Coty; el drama deportivo *Persiguiendo mavericks* para Polka; la aventura de ciencia ficción *Transformers* para Fátima; y la única película en español—la producción paraguaya *Novena* para Victoria.

Una recapitulación provisoria indica la ubicuidad de las series—y al momento de validar las narrativas también *Game of thrones*—disfrutadas con la familia o amistades durante una continuidad experiencial forjada en etapas compartidas durante la adolescencia y la adultez emergente. Muchos films sugieren valores que enseñan a vivir, recuperando casi siempre la facultad motivada y reflexiva de accionar. El resto alude a intereses sociohistóricos. En este "menú psicoliterario" para escribir la identidad narrativa (McAdams, 2013, p. 286) se revela la cultura actual que habitan los y las estudiantes tanto como se dejan atisbar sus individualidades.

Las narrativas sobre la música brotaron de forma espontánea: "mi relación con el inglés se halla íntimamente relacionada con mi amor por la música" (Haven). Savannah y Sofía dividen su fanatismo entre *Pequeñas mentirosas* y el cantante británico Ed Sheeran, mientras que Jo admira

desde chica a la cantante y compositora estadounidense Kelly Clarkson. Marilyn, Rose, Emma, Maggie, Rusa y Coty han escuchado música en inglés—sobre todo británica y las dos últimas a Los Beatles—desde la infancia, buscando las letras para memorizarlas, copiándolas o averiguando palabras en el diccionario, en un proceso cíclico de querer aprender inglés para comprenderlas y cantarlas o aprender muchos aspectos del idioma mediante éstas. Juana compartía la música con amistades; James la combinaba con los videojuegos y Victoria la escuchaba en la radio. Las manifestaciones de Cas aluden a la música como parte integral de su vida. Tute siempre escucha nuevas producciones y utiliza canciones en sus clases. Al graduarse, retomará sus estudios de guitarra, buscando maneras de enseñar el idioma a través de la música. Grian también canta, aunque su fuerte son las artes plásticas y la escritura. Mientras Unnamed aprendió con musicales en inglés, su afición por la ópera lo llevó a estudiar italiano y canto. El aria "Ponte el vestuario" de *Payasos* "representa cómo debemos tratar de enfrentar la vida diaria, especialmente en una carrera como la docencia que se asemeja a la actuación". Los estudios de teatro musical de Lily se vinculan con su pasión por el inglés: "el escenario pasó a ser mi casa y la música mi lenguaje". Asimismo, el momento más significativo de Haven fue empezar lecciones de canto: "siempre amé estar sobre el escenario y cantar y bailar. El arte corre por mis venas".

Estos procesos vinculares privados con la música implican la omnipresencia del idioma en las vidas participantes, a veces complementándose con influencias familiares:

> mi papá... también escucha a Los Beatles. Y yo cuando era chica siempre con esas canciones y cantaba por ahí cualquier cosa y después cuando fui creciendo..., buscaba las canciones, me fijaba las palabras y así aprendí un montón. O sea, me acuerdo que por ahí aprendía tiempos

> que no había visto ni en el instituto ni en el colegio ni en ningún lado. (Coty)

De esta manera, hay partícipes que se han apropiado de esa 'carta musical', haciéndola parte integral de sus vidas.

A modo de coda, observamos cómo estas preferencias sugieren consumos culturales relativamente habituales en jóvenes de Argentina. En ese sentido,

> el consumo es una noción básica para comprender las nuevas formas de constitución de la subjetividad. Es el patrón a través del cual se configuran las prácticas de ocio de los jóvenes que, junto con la escuela y el hogar, es el espacio donde se ponen en marcha las dinámicas de relación interpersonales que les permiten dotar de sentido el periodo vital que atraviesan. El ocio es un espacio de producción cultural juvenil: puede ser un tiempo extraordinariamente productivo, aunque no se trate de producir nada tangible, sino culturalmente productivo en creatividad, habilidades, relaciones, emociones. (Pini, 2013, p. 124)

Los libros, las series, las películas, las narrativas familiares y la música son creadoras e instruyen en la lectura, la escritura, los aprendizajes y la docencia. Estas alfabetizaciones múltiples construyen mundos y construyen identitariamente.

Coautorías y coprotagonismos de los relatos familiares

En los relatos hogareños, surgen también coautorías y cointerpretaciones que han acompañado al conjunto de estudiantes y que transparentan ascendencias mediadas por historias antepasadas. El bisabuelo y la bisabuela de Grian se enamoraron en Santa Rosa; el bisabuelo de James peleó la Primera Guerra Mundial en el ejército italiano; el bisabuelo de Unnamed recuperó milagrosamente su motricidad ante el shock de la muerte de un vecino. El abuelo paterno que Marilyn nunca conoció brindaba a su esposa lecciones de urbanidad. Los abuelos inmigrantes españoles

de Rusa y Polka superaron muchas vicisitudes: el primero llegó a la Argentina antes de la Guerra Civil y el segundo peleó en el bando republicano. El de Coty combatió en la Segunda Guerra como soldado italiano. Savannah atesora las historias de su abuela sobre un cuadro. Las abuelas alemanas de Cas y Haven eligieron casarse con hombres 'criollos'. Jo evoca un viaje con su abuelo y abuela y explica que desea aprender alemán, el idioma de su ascendencia.

Entre los padres y las madres, el de Victoria le ha narrado las dificultades de su niñez en Jujuy a la par de anécdotas laborales cómicas. La pareja de Fátima nunca deja de contar cómo se enamoraron. La vida del padre de Emma estuvo atravesada por la Guerra de Malvinas, donde combatió. Clara y Maggie evocan respectivamente a su tía y a su tío fallecidos tras una dolencia incurable.

Entre las historias risueñas, la madre de Rose tomó una cerveza con Pappo. El padre y la madre de Ant intentaron explicarle a la policía de Miami que sus mellizas no lloraban porque las maltrataban, sino porque habían perdido sus chupetes. Otras personas se extraviaron en circunstancias tragicómicas: el padre, la madre y la tía de Lily, la hermana pequeña de Sheila y la propia Sofía se escapó de su casa la víspera de Navidad cuando tenía un año y medio. En esa fecha, Juana y Tute rememoran las desventuras de sus tíos disfrazados de Papá Noel. El sobrino de Clara rompió sus dientes peleando con ella y Maggie a los seis años ostentaba su habilidad de atarse los cordones. Finalmente, Married evoca a su poco convencional profesor de 'educación cívica', a quien conoceremos como su docente memorable.

A la manera de un corto epílogo provisorio, notamos que estas historias exhiben propósito y dirección: enseñan a vivir, a estudiar y a devenir docente en el proyecto de vida académica. Muchos temas remiten a odiseas existenciales como las historias de amores empecinados. A su vez, las guerras cruzan algunas vidas. También hay

viajes, coincidencias y extravíos mientras otras personas derrotaron variados obstáculos o brindaron enseñanzas morales. Estos relatos sugieren poderes de alterar lo malo, de hacer que lo bueno perdure o de redimir lo moral en labores arquetípicas que iluminan las vidas estudiantiles. Permiten el tránsito por el Profesorado y utilizan estos caudales narrativos aumentados por los relatos sobre vidas heroicas 'reales' que siguen a continuación.

Protagonismos heroicos de la vida real: épicas vicarias y cocreación de identidad docente

En las biografías heroicas 'comunes', las personas allegadas no sólo proveyeron valores, sino que también generaron promesas al implicarse en el bienestar y el devenir de generaciones presentes y futuras. El grupo de docentes en ciernes coparticipan vicariamente de estas épicas que apoyan y enriquecen su camino en el Profesorado. Coty explica que "cada vez que enfrento dificultades en la vida, pienso en [mi padre], las situaciones que encontró y las maneras en las que reaccionó. Eso me ayuda a tener coraje y fortalecer mi confianza". Clara y Unnamed eligen a la pareja de sus padres y madres. La primera expresa que su esfuerzo "en la lucha contra la enfermedad [fatal] de mi hermana y ayudándonos a mis hermanos y hermanas y a mí es heroico. Han enfrentado tantos problemas que a veces no sé cómo son capaces de seguir adelante". Unnamed define a una persona heroica como alguien que "no se mide por el tamaño de su fuerza sino por la fuerza de su corazón". Su padre y su madre, con él pequeño y un hermano en camino, se quedaron sin trabajo: "no solamente pudieron superar esas circunstancias terribles... sino que nos proveyeron a mi hermano y a mí, satisfaciendo cada una de nuestras necesidades básicas, y no tan básicas". Ant resalta "la fuerza interna" de su madre soltera, inclinándose por su padre adoptivo: "lo mejor que me pudo haber pasado" y "la persona más sabia que conozco". Por eso "me siento

increíblemente orgullosa de mi padre y mi madre y deseo parecerme algún día".

Rusa, Married, Coty, Polka y Jo cuentan sobre la orfandad y las familias divididas de sus padres. Cuando el papá de Rusa perdió a su madre a los seis años, su progenitor fue incapaz de cuidarlo. Luego, se vio obligado a trabajar desde adolescente: "cuando pienso en un héroe, pienso en una persona que tuvo que superar muchos obstáculos, especialmente una niñez difícil, ya que esta primera etapa es la más importante para el desarrollo". El abuelo de Married también falleció cuando su padre tenía seis años. Desde muy joven mantuvo a su familia y a una nueva constituida luego por su madre. Nunca dejó de estudiar ni de trabajar: "es único porque, a pesar de que sufrió mucho y tuvo poca ropa y comida en su juventud, no quiere nada para él". Luego de que el abuelo y la abuela de Coty se divorciaran, su padre comenzó a trabajar como sostén de la familia, renunciando a los estudios superiores: "no tenía todas las facilidades que me ofrece ahora. No veía mucho a su padre, su familia tenía dificultades financieras y debió encontrar trabajo a una edad precoz". La niñez del padre de Polka trascurrió "fragmentada" durante los veranos, mientras su padre y su madre trabajaban en la portería de "un gran edificio" sin "tiempo de cuidarlo". Polka admira a su padre contador porque "ha intentado constantemente enseñar a sus hijas... con acciones". El padre de Jo sumó a la precariedad de su niñez un problema de salud crónico que resultó en su visión monocular. Actualmente, si bien cumplirá su sueño de recibirse de profesor de arte, debe cuidar de su propio padre. Savannah y Sheila destacan los vínculos que las unen a sus padres: "tenemos una relación... única... Tenemos una verdadera conexión en distintos niveles y nos amamos y respetamos... de una forma increíble" (Savannah). El padre de Sheila es un médico que "me ha dado muchas lecciones en la vida" y "me enseñó a través de sus acciones lo importante que es

perseguir metas y trabajar duro por ellas".

Marilyn, Rose y Lily escogen a abuelos y abuelas, quienes también sufrieron grandes vicisitudes. Las abuelas de las dos primeras son mujeres dinámicas, en la mitad de sus setenta años. La pobreza de su niñez, los desórdenes de sus parejas, la soledad y las enfermedades de sus hijos no le impidieron a una recibirse y trabajar de maestra y a la otra seguir la carrera de asistente social. La abuela de Marilyn la educó como "una mujer, fuerte, trabajadora, estudiosa". La de Rose "llena con creces" el vacío de no haber podido conocer a su otra abuela y a sus dos abuelos. Lily honró a su abuelo, quien había fallecido hacía poco. Sufrió la pobreza de niño, padeció enfermedades, trabajó de joven y perdió a sus hermanos y a su esposa: "aspiro a ser tan fuerte y optimista como él lo fue y aún ahora que trato de hacer frente a su pérdida me pregunto '¿qué habría hecho yo?'" El tío político de Tute proviene "de orígenes desfavorecidos, ha realizado grandes hazañas o superado adversidades y, en consecuencia, logrado muchas de las metas en su vida". Los infortunios incluyen la pobreza y las contingencias económicas, la enfermedad de su esposa y la vejez de su suegro y suegra; las proezas implican enfrentar a estos problemas criando a sus hijas y trabajando, mientras que su meta es la educación adulta.

Cas, Sofía y Juana refieren a personas allegadas. La primera elige a un coetáneo cuyas zozobras poco difieren de las anteriores: "veo a las personas heroicas no como perfectas o sobrehumanas sino como gente común que pelea constantemente para ponerse de pie..." (Cas). El novio de Sofía creció en un hogar monoparental, en soledad y con dificultades económicas: "ha lidiado con experiencias abrumadoras y a los veinte años nunca ha perdido de vista quién es". Juana se expresa acerca de su amiga Catherine:

> la considero una heroína, no... por las situaciones que toleró y superó (a pesar de que hacerlo como lo hizo es suficientemente heroico) sino porque la considero una

> persona notable y única a causa de lo que hace todos los días.

Emma recupera a su instructor de Taekwondo como a su héroe y docente memorable: "es alguien que se va de viaje y demuestra coraje en la adversidad. El viaje al que me refiero es la vida".

El último grupo elige a personas conocidas. Alrededor de la fecha en que compartimos las narrativas, la joven activista pakistaní Malala Yousafzai se había convertido en la laureada más joven del Nobel de la Paz, por lo que tres participantes la distinguieron: "es una inspiración para las chicas de todo el mundo... como profesoras, deberíamos contar su historia en nuestras clases" (Grian). Maggie añade que "no podía creer cómo el atentado no la detuvo, sino que le dio la fortaleza de pelear más fuerte contra la injusticia". Victoria destaca su juventud, su entereza para sobrevivir y el poder de su convocatoria. James refirió al diseñador social Jacque Fresco "que pone el bienestar general delante del suyo, alguien que trabaja por una gran causa en lugar de su beneficio personal, alguien que tiene fe en quienes lo rodean y trata de ver lo mejor de la gente". Para Fátima, René Favaloro "cansado de 'ser un mendigo en su país'... abrumado por la corrupción del sistema de salud... se comparó con Don Quijote luchando su batalla solitaria contra gigantes". El héroe de Haven es conocido en YouTube como Markiplier, un "actor, actor vocal, comediante, personalidad de Internet y comentarista de juegos de videos". Lo admira porque "ha corrido riesgos que yo no he asumido y probablemente no asumiré por miedo de no triunfar... eligió hacer lo que ama en lugar de ajustarse a lo que no le gusta".

En una coda interina, estas vidas heroicas semejan variaciones de la épica arquetípica que batalla con obstáculos formidables desde temprano y genera narrativas sostenidas de transformación y finales

felices, por medio de las cuales se afirman las luchas de estudiantes en el Profesorado. Las pérdidas superadas incluyen la orfandad; los decesos; los divorcios; la viudez y el despido laboral. Hay otras urgencias tales como la crianza materna soltera o la lucha contra enfermedades crónicas. También asoma la perseverancia frente a la estrechez. El sufrimiento ante los embates de diversas formas de violencia se evidencia en otras narrativas. Afirmando la idea redentora de que todo puede superarse, el grupo se potenció contando estos relatos.

Estas vicisitudes generan identidades en el conjunto de participantes cuando igualan sus aprendizajes con esas búsquedas heroicas, recuperando los controles individuales y sosteniendo la confianza. También proveen valores morales de amor, ayuda y cuidado; de entrega generosa o de coraje y sabiduría. Cada participante se manifestó a través de estas voces heroicas, expresando los fondos de conocimiento que residen en el currículo de sus vidas.

Coescrituras y cointerpretaciones del currículo escolar y del universitario donde se construye y negocia s(ab)er y devenir docente

La idea de que, mediante el currículo oculto (Jackson, 1996/1968), las escuelas hacen más que transmitir el conocimiento del currículo prescrito es de larga data. Esta concepción implica aquellas maneras en las cuales los y las estudiantes aprenden a aceptar la negación de sus propios deseos frente a docentes y pares. Asimismo, la etapa tradicionalmente reconocida como el noviciado de la observación (Lortie, 1975) representa el largo período escolar cuando observan diariamente a sus docentes, quienes no suelen revelar las problemáticas de la enseñanza, sus decisiones y cálculos o sus operaciones pre y posclase. En este contexto, las biografías escolares y universitarias recogidas, así como las crónicas lingüísticas, fueron protagonizadas por

una variedad de docentes hasta llegar a las cualidades de memorables. Siendo las apreciaciones entre docentes y estudiantes muchas veces especulares, este conjunto de partícipes aludió también a lo que harían con sus estudiantes en el futuro (Sarasa, 2008).

Habitantes del currículo escolar y universitario

En la escuela primaria, Clara rememora la paciencia de la maestra de Lengua y Literatura de tercer grado ante su timidez. Savannah espera parecerse a Anabella, su maestra de Lengua y Ciencias Sociales en quinto: "quiero ser más que una profesora para [mis estudiantes], quiero... estar siempre ahí". Sheila recuerda a su docente memorable de inglés y español en primer grado. A Cas le gustó siempre leer y escribir; sus maestras favoritas eran de Lengua y Literatura. Marilyn destaca la organización y responsabilidad de su maestra de sexto. Emma resalta la alegría de su maestra de tercero y la motivación de la de quinto, mientras que Polka añora la autoridad moral de su directora de primaria.

Rose aún ve a su maestra de Ciencias Naturales de quinto, una persona cariñosa, accesible y paciente. James señala las explicaciones de su profesora de Ciencias Exactas de noveno sobre la tercera ley de movimiento de Newton. Maggie subraya que su maestra de Ciencias en sexto promovía el desarrollo de la comprensión. Victoria recuerda cómo su profesora de Matemática entre séptimo y noveno impulsaba la resolución de problemas. Lily rememora el día en que su maestra de tercero les permitió comer los chocolates tras enseñar fracciones. Married repasa las clases "útiles y divertidas" de su profesor de Tecnología. Rusa, Jo, Fátima y Haven—la última en su primera escuela—poseen buenas remembranzas de todas sus maestras, en tanto que Unnamed no recuerda a ninguna, sólo que le iba mal en Caligrafía, Exactas y Naturales y bien en Lengua, Humanas y Sociales.

Tute, Coty, Sofía y Grian aluden a sus experiencias con el inglés desde la etapa primaria. Tute comenzó su querido instituto; Coty imitaba desde entonces a su maestra; Sofía tuvo a Mariela en el jardín y en la etapa media. *Miss Grace* agradeció la colaboración de Grian en la producción de una obra teatral. Brotan muchas influencias duraderas de "enseñanzas implícitas" (Jackson, 1999): esa dimensión de la educación que no es parte del currículo formal, sino que incluye actitudes y rasgos docentes perdurables en la memoria estudiantil, tales como la moral, la responsabilidad, las actitudes afectivas positivas, las materias inolvidables y la promoción del aprendizaje.

La docencia del nivel secundario posee diversas cualidades. El profesor de Biología de Rose era "entretenido", "interesante", "informado", "estricto" y "apasionado". La profesora de esa materia eximió a Polka del aplazo tras confesar que se había copiado. Una sola vez, Ant tuvo una profesora de Matemática "paciente, "apasionada" y "clara" que utilizaba "juegos y ejercicios más prácticos". En otras áreas, Victoria elogia al docente de Plástica que alentó al alumno más problemático del curso. Emma cuenta que "a todas mis profesoras las quería un montón. Han sido excelentes. No llegué a nombrar a todas", destacando el conocimiento y experiencia de su profesor de Ideas Políticas. Haven recupera a una profesora de Economía entre sus docentes que "impartían conocimiento teórico y ese tipo de cosas, pero después te agarraban y te hablaban y... creábamos un vínculo... te dejaban cosas". Grian evoca a una profesora de Educación Física que aumentó su autoconfianza y la hizo destacarse en el softball, mientras que Savannah valora en el director de su escuela lo mismo que en su maestra: "están allí para sus estudiantes". Jo, Married y Sheila recuerdan experiencias generales. Cas se movió entre demasiados colegios como para narrar vivencias estables mientras Juana atesora las enseñanzas de vida de sus pares en Corrientes.

Una variedad de estudiantes recupera su aprendizaje del inglés durante la adolescencia. Si bien Sofía concurría a un instituto, su profesora de jardín y secundaria la inspiró a seguir el Profesorado: "me enseñó que si querés enseñar algo vas a encontrar el camino". La directora del instituto de Marilyn "me mostró que cuando querés algo de verdad y hacés un gran esfuerzo, sos capaz de lograr tus metas". Para Grian, "mi profe de Inglés de la escuela pública es la mejor profe del mundo... La amo. Es lo mejor que me pasó en la vida. Yo no puedo creer cómo nos movilizó".

Existen memorias de la escuela secundaria que no son buenas. Cierta cantidad de docentes de Rusa no tenían título habilitante ni dominio de sus materias. Según Coty, les faltaba motivación y, para Tute, carecían de "habilidades pedagógicas, lo que conducía a lecciones desmotivadoras y experiencias de aprendizaje olvidables". Un profesor de Contabilidad de Fátima les daba tareas para resolver en soledad mientras leía el diario. Cuando surge la 'buena' y la 'mala' docencia, predomina la idea de la enseñanza como proceso individual. La 'mala' carece de saberes disciplinares y pedagógicos o de estatura moral. La 'buena' posee una combinación, no siempre balanceada, de calidad en sus actos lógicos, psicológicos y morales.

En las biografías lingüísticas emergen más docentes. En el instituto, las clases de la profesora de Clara "eran excelentes porque combinaban" gramática, juegos, canciones y exámenes en un entorno seguro. Marilyn rememora la atención personalizada y facilitadora del aprendizaje de la directora. Tute vuelve a la pareja fundadora del querido instituto: "nos exponían a material auténtico en forma de películas, cuentos y canciones, aumentando nuestra motivación y curiosidad por el idioma y brindando utilización del vocabulario en la vida real, expresiones idiomáticas y registro". Victoria recuerda a una profesora "dulce, comprensiva... creaba una atmósfera muy positiva para aprender". Rusa tuvo otra docente "dulce", "dinámi-

ca y didáctica", "sabia" y comprometida. Emma menciona al profesor que le daba clases en la casa de sus primos y Ant a una de sus profesoras particulares. A pesar de ser "un poco estricta", amaba tanto lo que hacía que era capaz de transmitir su conocimiento". Aunque las clases de la primera docente de Polka eran mecánicas y repetitivas, le brindaron una base gramatical que mejoró con las clases dinámicas y actualizadas de la última. A Married lo fascinaban los viajes al exterior del fallecido director del instituto donde tomaba clases de apoyo: "el único de todo mi círculo conocido que rompía con los patrones regulares... de un... trabajo y una rutina fija sin mucho lugar ni recursos para un viaje, sin mencionar uno del calibre de los de mi profesor". En España, los profesores y profesoras en los cursos donde Fátima asistía demostraban mucha amabilidad y comprensión. Para Maggie, las clases en su instituto eran muy buenas y "significativas; siempre me mantuvieron interesada".

Juana confiesa su biografía lingüística "inestable" a causa de los desplazamientos familiares. Sofía, Haven y Coty se trasladaron las dos primeras de un instituto que les encantaba a otro que no les gustó y la tercera lo hizo en sentido inverso. Como Sofía se mudó al instituto que no le agradaba, destaca a su profesora en el tramo secundario. El segundo instituto de Coty es aquél de Tute, y ella guarda muy buenos recuerdos del lugar. Jo y Sheila recalcan experiencias positivas en el colegio y en el instituto. Unnamed confiesa que "no me acuerdo las caras docentes [del instituto] y en el colegio eran... memorables para mal". Cas, Grian, James, Lily, Rose y Savannah sólo tuvieron a sus docentes en el colegio. Rose no menciona a nadie, mientras que Savannah y Cas reservan a su profesora para sus narrativas de memorables. Lily sólo lo hace al pasar respecto de una maestra. Grian manifestó su fervor por su profesora de la escuela pública, mientras que una profesora de James lo apoyó al final del nivel secundario:

"vio mis virtudes y me ayudó a desarrollar mis habilidades. Siempre me daba realimentación positiva y me alentaba a seguir trabajando".

En las narrativas de Cas, Grian y James surgen evocaciones de guías docentes en inglés, quienes les proveyeron una mentoría generosa, sostenedora, fuente de conocimiento, compañía intelectual y moral del aprendizaje en una relación con elementos afectivos, incluso de amparo en la escuela secundaria. Su mentoría comprendió a la supervisión intelectual y la provisión de información, modelado y consejos.

Ciertos relatos aluden a docentes del Profesorado de Inglés: existen quienes poseen "un gran conocimiento del inglés" y quienes "no muestran su amor por lo que hacen, lo cual sus estudiantes notan fácilmente" (Fátima). El grupo asintió cuando Coty dijo que, además de poseer "pasión" y "entusiasmo", la mayoría docente se halla especializada "en un campo de estudio". De esta forma, su experticia "alienta a sus estudiantes a interesarse en el lenguaje". Tres profesoras mencionadas en las biografías son del Área de Habilidades Lingüísticas: "una profesora que realmente ama lo que enseña y lo demuestra con orgullo... dinámica y atrayente" (Rose); otra que "me alentó a seguir", proporcionando realimentación detallada (Ant); y una que "cuando me dio realimentación [al perder una cursada] fue amable y parecía preocupada por mí" (Emma). James destaca a un profesor de Fundamentos Lingüísticos que enseña a través del humor planificado: "sabía antes de la clase qué comentarios divertidos iba a hacer y precisamente cuándo iba a hacerlos". Coty menciona a una profesora "organizada" y planificadora, que brinda realimentación positiva, "respetando a la totalidad de sus estudiantes" y "creando una atmósfera acogedora".

En un cierre provisorio de significados, vemos que el conjunto de partícipes se ha construido tanto en su relación con el idioma como en sus vínculos con docentes. Se

hallan retazos del conocimiento pedagógico-tecnológico-disciplinar que requiere saber enseñar con diversos materiales y medios, junto a estrategias de enseñanza y de razonamiento pedagógico para transformar los contenidos y los materiales en intervenciones didácticas poderosas. También se destacan los buenos actos psicológicos y morales, así como la experticia en la universidad.

El papel formador de docentes memorables

La docencia memorable ha trazado profundas huellas en las identidades participantes. Sheila rememora a su maestra de inglés y español de primer grado: "era sensible y amable... No le preocupaba tanto que habláramos inglés perfectamente, estaba interesada en enseñarnos lecciones morales". Lily y Rusa, a quienes les desagradaba Matemática, señalan a dos profesoras de esa materia que ellas comprendieron y disfrutaron sólo entonces. La docente de Lily era "apasionada" y "hablaba de los números con mucha alegría y un interés... profundo... resulta muy claro ahora que es uno de mis modelos como profesora". Rusa indica que su profesora:

> estaba siempre de buen humor, era apasionada... me transmitió esa pasión porque ésa fue la primera y única vez que disfruté de aprender Matemática. Es fácil que nos guste alguien que da una materia que disfrutamos. Sin embargo, como soy muy mala... pienso que esta profesora fue la mejor, al ayudarme a que los números me resultaran interesantes.

El profesor de Química de Sheila "nos enseñó que la única manera de triunfar era pensar y decidir si lo que nos enseñan es correcto o no". James valora de su profesor de Física el haberle "enseñado cómo pensar. Desde ese momento, si alguna vez oíamos algo que no tenía sentido inmediato, seríamos capaces de debatirlo".

Jo distingue a su profesora de Historia y Sociología:

"sabía mucho... Además, sabía compartir ese conocimiento. Explicaba cada tema varias veces... usaba... diferentes estrategias para explicar. También era exigente". Sofía recuerda a su profesor de Historia que enseñaba Sociología: "dejó una marca en mí... admiro plenamente su fortaleza, su compromiso y su pasión por su trabajo". Ant prosigue con su docente de Historia: "gracias a esa profesora, me empezó a gustar la historia y empecé a entenderla. Comprendí que no había una manera definitiva de enseñar... [pero] a veces no se dan cuenta de todas las herramientas que tienen a mano". Siguen una profesora de Historia y una de Literatura de Fátima. Las dos se caracterizaban por su buen humor, sus recursos y el aliento a la participación: "tuvieron un gran impacto en mi vida. Las recuerdo con amor y me gustaría agradecerles por su trabajo duro, su dedicación y el amor que pusieron en sus clases". Unnamed incluye a su profesor de Literatura: "un profesional destacado en su área... Su estilo era bastante teatral, porque parecía representar una obra corta cada vez que explicaba algo". Married aludió a su memorable cuatro veces: "soy un bicho raro porque este profesor que a mí me encantó en la secundaria... Éramos los reclutas... también lo tuve como el ejemplo de mi viejo, siempre una persona muy disciplinar, entonces, por ese lado también me agarró". Rose habla de la arquitecta y profesora de Estética que les enseñaba teoría relacionada con la vida real, incitándolos a dibujar y mostrando sus producciones y fotos.

Fuera de la escuela, Grian escoge a su mentor de arte: "ha habido un gran debate sobre lo que hace 'grande' a cada docente. Dicen el conocimiento, dicen la pasión, pero yo creo que es la humildad". Haven elige a su maestro de canto: "es capaz de sacar a relucir lo mejor de cualquiera y es la prueba viviente de que los sueños sí se hacen realidad si uno trabaja suficientemente duro... Por él sigo en el Profesorado". Emma refiere a su instructor de Taekwondo—"un estilo de vida... Las cosas que él te va

diciendo las podés aplicar en... el trabajo, en la vida, en la Facultad... Me hace ver bien las prioridades otra vez".

En las narrativas sobre memorables de Inglés en la escuela, Savannah tuvo a su profesora durante ocho años: "la enseñanza es amor y pasión y mi profesora de Inglés Mariela llena esos dos requisitos". Piensa que el conjunto de docentes escolares "son extremadamente importantes porque sirven como ejemplos de lo que queremos y no queremos ser en el futuro". Cas evoca a su profesora de noveno y tutora: "no sólo me ayudó a ser más fluida, sino que también contribuyó a mi autoconfianza para expresarme en inglés... es parcialmente la razón por la cual llegué a pensar en llegar a ser una profesora". Maggie estuvo con su profesora cuatro años en la escuela: "sus clases eran interesantes y las aproveché mucho. Lo más importante, me dio consejos desinteresados... No sólo deben dar grandes clases sino también apoyar a sus estudiantes". Una profesora del instituto de Coty "rompía el hielo en la clase con su personalidad cálida", ayudándola porque "era chica y tímida".

Entre grandes docentes del Profesorado, Clara y Tute eligen a una profesora dispuesta, guía atenta, esforzada, respetuosa, apasionada, favorecedora del aprendizaje; clara, flexible y tolerante. Esta profesora de Habilidades Lingüísticas, "ha tenido un impacto tremendo en mis métodos de enseñanza y mis creencias". Asimismo, se trata de una "docente sobresaliente" a causa de su "personalidad y actitud frente a sus estudiantes" (Tute). Sus clases "me ayudaron no sólo a mejorar mis habilidades escritas y orales sino también a darme cuenta de la clase de docente que querría ser en el futuro. Realmente admiro su paciencia y compromiso con sus estudiantes" (Clara). Marilyn escoge a una docente del Área Cultural, pues ambas "hacemos gestos cuando hablamos, ambas decimos lo que pensamos directamente y somos espontáneas... somos exigentes; esperamos mucho del resto y en especial

de nosotras mismas. Me hace acordar a mi abuela".

Muchas vivencias poderosas de aprendizaje acontecieron fuera del aula, sin titulaciones. Tres 'docentes' notables enseñan el currículo de la vida. La madre de Polka es "una persona que no tiene el título pero que me ha enseñado algunas de las cosas más importantes en la vida". Para Victoria, "mi familia ha sido un factor crucial en mis experiencias de aprendizaje... crearon esos momentos de aprendizaje con amor y paciencia". Juana mencionó a su humilde escuela fronteriza: "vivir en Corrientes definitivamente me enseñó mucho. Conocí gente increíble cuyas realidades eran muy diferentes de las mías... Estoy muy agradecida por haber vivido esa experiencia y espero que sus enseñanzas me acompañen el resto de mi vida".

Al hilvanar temporariamente estas respuestas, se manifiesta, en varios casos y en diferentes grados, la expresión de la moralidad. El conocimiento curricular y el pedagógico de los contenidos figuran en un número de docentes, quienes habrían creado un "entorno para el aprendizaje crítico natural" (Bain, 2007, p. 29), diseñando problemas y tareas centrales desafiantes relacionados con la vida real. También se halla el ejercicio teatral y dramático de la enseñanza.

En la universidad, varias memorables exhiben pasión por la enseñanza o su disciplina, realimentada por la experticia. A su vez, el cuidado de sus estudiantes indica:

> un deseo de conectarse que permite la creatividad y reconoce en [sus estudiantes] a seres humanos en búsqueda de significado. El amor deviene asimismo una forma de energía, un discurso y una práctica. Más que con el contenido, la relación emotiva se da aquí con [sus estudiantes] y con el deseo de lograr [su] bien. (Porta & Sarasa, 2014, p. 297)

Durante la validación, inquirimos acerca de las características de la buena docencia de inglés. Sólo a las

identidades deseadas les concierne su práctica moral: "yo recuerdo más eso, la parte humana, la parte moral que el conocimiento en sí". Para Savannah, su "buen docente se define por lo moral... cómo esta persona es como persona". Sheila valora de sus memorables el enseñar a ser buena persona y a pensar críticamente.

La pasión por la enseñanza transmitida a sus estudiantes se distribuye en la mayor variedad de representaciones de la buena docencia: entre una identidad deseada ("pasión por la carrera", Marilyn); una imaginada ("pasión por su vocación, por la docencia", James); y apasionada ("pasión por su tarea", Sofía). El costado afectivo de la relación con la clase se distribuye en las mismas identificaciones: la deseada de Coty, para quien sus buenos y buenas docentes "pueden establecer una buena relación con sus estudiantes". La apasionada de Polka señala que su "buen docente... llega a sus estudiantes... muestra interés en que... comprendan y se interesen por lo que está enseñando". La imaginada de Fátima coincide: "que haga su trabajo con amor... y no como alguien 'superior'".

Las cuatro identidades señalan al conocimiento pedagógico. Según la deseada de Jo, "puede saber mucho, pero si no sabe cómo transmitirlo... no va a significar nada". Para las apasionadas, "debe tener las herramientas didácticas para enseñar. Saber contenido no es sinónimo de docencia" (Rose). Además, "en la Facultad saben mucho, mucho... Hay quienes no saben cómo manejar su conocimiento. Entonces saben que saben... Hay docentes que saben mucho pero no muy pedagógicamente" (Grian). De acuerdo con la imaginada de Juana, hay que "hacer un énfasis, particularmente en la Nacional, ... en desarrollar todo lo que es la habilidad docente". Dos identidades en tránsito refieren a docentes de la escuela: "sabían muchísimo pero no sabían transmitirlo. El que daba muy buenas clases era el de Literatura que nombré" (Unnamed). Igualmente,

> la de Matemática que hizo que me gustara la matemática, yo no entendía nada y... le encontró la vuelta para que a sus estudiantes les gustara. Después también la de Historia... haciendo que se compenetraran en lo que estaban haciendo. (Ant)

Las identidades que aluden al conocimiento disciplinar son la deseada de Haven (refiriendo a la formación de su maestro de canto); la apasionada de Victoria; la imaginada de Emma y aquella en tránsito de Maggie. Dos deseadas y una apasionada tratan de hallar un equilibrio entre lo moral, lo disciplinar y lo pedagógico: "presenta una combinación de buenas características que te dan admiración y querer seguir sus pasos" (Clara). Según Tute, "es un combo" de lo moral y lo disciplinar que "no sólo me genera admiración sino curiosidad porque "le puedo preguntar". Es un "equilibrio": tener "conocimientos de los temas..., interés personal por enseñar y aprender constantemente, ... paciencia, ponerse en el lugar del resto..., seguir investigando" (Cas). A Lily, en su tránsito, le resulta difícil explicar qué hace a la buena docencia en inglés. Según Married, las cualidades ideales varían según los contextos:

> en el colegio, memorables eran gamba, copados. En la Universidad... van muy bien en la parte disciplinar como en el trato con sus estudiantes, tienen mucha experiencia para compartir y te pueden ayudar a formar como humano. Tal vez el modelo en los institutos de inglés... es algo desestructurado, que sabe mucho del idioma, que ha viajado.

Se trata de una disquisición enriquecedora que beneficia el cierre de estas comparaciones.

La presencia configuradora de estudiantes por venir

Los grupos de aprendices (por venir) poblaron relatos donde nuevamente se entremezclan las cuatro iden-

tidades. Figuran en las representaciones de la buena docencia y en la negociación del sentido de la enseñanza que efectúan. El corrimiento del Profesorado en formación hacia sus estudiantes en sus clases (a futuro) también construye su identidad docente. Este último sector es el destinatario de la misión de enseñar, pues la vocación es un llamado relacionado con un sentido de comunidad para servirla con los propios talentos (Correa, Martínez-Arbelaiz & Gutiérrez, 2013): "sentir que lo que estás enseñando les llega..., que estás contribuyendo a su educación" (Clara). Tute se visualiza como profesor entre "los principales arquitectos de un futuro mejor". Para Unnamed, "proveen las herramientas para ayudar a construir un mundo mejor". Sheila ha decidido "ser profesora para ayudar... a darse cuenta de los grandes alcances que tiene la educación para transformar al mundo". Según Polka, "una docente que después de un año sólo les deja a sus estudiantes cómo usar el *Simple Present*... no logró grandes cosas". Grian quiere "que mis estudiantes sepan que me importan y que creo que pueden superar cualquier desafío que se cruce por su camino".

Respecto de los afectos y las cualidades morales, Jo inicialmente manifestó que ama a la niñez, aunque trabaja con grupos adultos. A Emma le "encanta" desempeñarse en salas de cuatro y cinco años. Haven revela que "me gustaría tratar de ver qué les gusta a mis estudiantes y trabajar con eso". Tras la validación, confiesa que se siente "muy interesada y ansiosa por enseñar" edades muy pequeñas. Married explica que "tus estudiantes... te dan un *feedback* positivo y después te piden para que estés en el curso que sigue". Ant sugiere que "tenemos que alentar y proporcionar no sólo realimentación negativa sino también positiva". Coty "estaba observando una clase de 4º grado en mi antigua escuela y sentí que quería estar al frente de la clase y que quería que fueran mis estudiantes".

Hay quienes ansían perpetuar las trazas indelebles

de sus memorables y legarlas a sus estudiantes. En lo metodológico, Rusa quiere ser como su profesora modelo: "las clases eran dinámicas y didácticas... es uno de los aspectos más significativos que me gustaría alcanzar y lograr". En lo afectivo, Savannah ambiciona ser como su profesora de Inglés y su director del nivel secundario: "establecer una relación cercana con sus estudiantes" y enseñarles "lecciones de vida que recuerden para siempre". Maggie sigue el camino de su mentora porque "no sólo dar buenas clases sino también apoyar a sus estudiantes". Lily explica que su amor por el idioma proviene de sus memorables: "pienso que, si puedo tener el mismo impacto al menos en una persona, seré feliz. Me encantaría poder brindar a alguien la oportunidad de aprender una nueva forma de comunicarse". Rose manifiesta que "mi objetivo ha sido siempre enseñar en primaria. Me acuerdo de lo entretenidas que eran las clases de inglés cuando era chica y quiero repetir esos momentos, sólo que ahora como profesora". Victoria expresa que "tuve una variedad de docentes del secundario que ejercieron un impacto positivo en mi vida. Deseo enseñar y tener el mismo impacto en las vidas de mis estudiantes".

El conocimiento atesorado es digno de recuperación: "enseñar y transmitir mis conocimientos..., ayudándoles en su proceso de aprendizaje y dándoles todo lo que puedo lo mejor que puedo" (Fátima). Sofía ama "la idea de transmitir lo que sé a otra gente". A Cas le "gusta la idea de compartir conocimiento". Marilyn adapta sus estrategias de enseñanza a los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, mientras James indica que una sección de estudiantes puede admirar una pronunciación casi nativa, prestando así "sólo tal vez, un poco más de atención" a su docente. Juana declara con humor que le gustan sus estudiantes porque sus 'locuras' le enseñan muchas cosas.

En esta conclusión provisoria, vemos que el currículo de las vidas y el de la formación docente comportan

historias personales de transformación, de redención, de desarrollo, de generosidad y de final feliz. Son variaciones de temas heroicos de personas solitarias que a menudo señalan el camino de la buena docencia. Estos fondos de conocimiento vividos fuera de la institución escolar, así como durante el largo noviciado formal de la observación, refuerzan sus valores concernientes a la intuición, lo personal y la supuesta relación directa entre la enseñanza y el aprendizaje.

Sitios donde vivir, aprender, formarse-r y trabajar: localidades para ser y devenir docente

Las localidades donde la cohorte de estudiantes vive, aprendió, estudia y trabaja delinea mapas de sus paisajes de conocimiento profesional (Clandinin & Connelly, 1995) —terrenos imbuidos de significado y demarcados por espacios de posibilidades, facilitadores o limitantes de haser-se docente, s(ab)er y formarse-r. Así, entre aperturas y límites, se distinguen variados sitios.

Los "sitios donde vivir" aluden a territorios natales, familiares, locales y glocales donde el grupo de participantes ha vivido, hacia donde se ha desplazado y donde hoy reside. Los "sitios donde aprender" incluyen a las escuelas primarias y secundarias, a los institutos y a la enseñanza particular del inglés como espacios formales de aprendizaje, junto con las tecnologías como áreas informales. Los "sitios donde formarse-r" son lugares de tránsito, lucha, goce y negociación de significados del currículo del Profesorado. Finalmente, los "sitios donde trabajar" refieren a los ámbitos laborales.

Territorios donde existir y habitar: desde los lugares de

origen, de residencia y de actividad hacia el mundo

Las narrativas sobre estos espacios nos asoman a esferas hogareñas, habitacionales y viajeras donde el grupo de participantes realiza diferentes actividades. Estos sitios aportan sentidos potentes de identidad, revelando vínculos con las raíces, mientras se forjan nuevas relaciones en la Universidad y en el mundo.

La mayoría es nativa de Mar del Plata, cuya belleza y acervo reiteran en términos de "la hermosa ciudad balnearia" de donde Rusa no se marcharía a pesar de que la asaltaron en la zona del Complejo Universitario; "la ciudad más feliz de Argentina" (Savannah); con sus "hermosas vistas y playas" (Coty); "la Perla del Atlántico" (Sofía). Marilyn está orgullosa de haber sido "una de las muchas chicas que pasó siete años de su vida bailando en las calles de Mar del Plata y las de otras ciudades... durante eventos importantes representando a esta hermosa ciudad". Otros relatos añoran "cuando podíamos dejar las puertas abiertas, dejar las bicicletas sin candado, jugar en la calle hasta la noche y los alfajores costaban diez centavos" (Polka, acordando con Emma). Para lograr sosiego, Victoria ha partido durante tres veranos seguidos. Coty se levanta temprano y toma dos colectivos para luego volver a su casa y "respirar el aire puro de su barrio pacífico". Sofía se cuenta entre "pocos cientos de personas que viven cerca de su Universidad". Juana cambió muchos lugares de residencia, pero es nativa de ésta, "la ciudad más turística de Argentina", donde goza del "privilegio" de poder "ver el mar todos los días... cada vez que estoy estresada camino por la playa y pienso que todo va a ser mejor". Esta pertenencia forma parte de la "primera cronología" de vidas nacidas en la ciudad, ya que sus biografías escolares y lingüísticas transcurrieron en este espacio urbano, cuya localidad refuerza su autonomía e identidad de nacimiento. También delimita los horizontes de espera (Koselleck,

1985) de la graduación y el trabajo diplomado con vista a diferentes perspectivas.

Quienes no proceden originariamente de la ciudad se consideran también marplatenses, porque bastantes llegaron durante la infancia. Tute proviene del sudeste del Gran Buenos Aires. Haven es oriunda del norte de la Provincia, sobre el Paraná. Jo nació en la capital provincial y considera a Mar del Plata "la ciudad balnearia más hermosa" que "se llena de turistas con ansias de escapar de sus rutinas durante el verano". Sheila es originaria de CABA y ahora "soy una de las [setecientas cincuenta] mil personas cuyas familias eligieron Mar del Plata para vivir". James llegó desde una ciudad serrana al oeste de la nuestra, "la ciudad balnearia más grande del país", donde puede "admirar toda la belleza" y, "a pesar del "desempleo local, la recesión, las tasas de crimen, la inseguridad y los bruscos cambios climáticos locales", es aún "uno de los mejores lugares en la tierra para habitar". Maggie nació en una provincia del norte, "la más densamente poblada" y "la más pequeña". Ahora vive en "la segunda ciudad más grande de la Provincia de Buenos Aires, apodada 'La Feliz'".

En algunos 'pespuntes' temporarios, vemos que las residencias 'adoptivas' efectúan una valoración de lo local y autónomo como elemento identitario que devela el carácter situado de la formación docente y de sus tareas de enseñar. La formación del profesorado de inglés lengua franca hace tiempo ha sugerido nuevos focos en ámbitos de enseñanza y de aprendizaje muy situados, como modo de relacionarse con lo glocal del idioma y de reconocer que la formación docente es, ante todo, heterogénea y localizada (Canagarajah, 2005).

Quienes se trasladaron a la ciudad para estudiar en la Universidad Nacional de Mar del Plata experimentaron desarraigos en proporciones varias. Cas nació en un partido del norte del Gran Buenos Aires, mudándose con su familia a una ciudad balnearia al norte de la nuestra: "soy una

nómade. Alguien que ha vivido en muchos lugares. Alguien que vive lejos del lugar que llama su hogar. Alguien cuyas viejas amistades están lejos. Alguien que hace amistades a lo largo del camino". Clara es oriunda de un pueblo al noroeste de Mar del Plata y se crio en otro muy pequeño al sudeste con sólo tres mil personas. Así, resulta que:

> Viniendo de un pueblo chico... supe desde una edad temprana que algún día tendría que venir a Mar del Plata, la ciudad donde podría estudiar lo que quisiera. Cuando llegó febrero, fue el momento de mudarme a esta gran ciudad... llena de gente desconocida... completamente sola.

Ant proviene de CABA, aunque su familia partió hacia otra ciudad balnearia al norte de Mar del Plata, un pueblo donde surfea y anda en bicicleta, al que retorna cada fin de semana: "calles de arena, aire fresco y vida tranquila, y siempre rodeada de mi familia". Cuando se mudó aquí, "aunque sólo estuviera a cien kilómetros de mi ciudad natal, fue un mundo completamente nuevo para mí", que le resultaba prácticamente desconocido y le hizo revalorar lo pequeño y conocido.

El hogar es un sitio de gran ascendente en las vidas y decisiones. El ingreso a la Universidad no parece haber debilitado vínculos de filiación ni haber distanciado apegos al hogar. Por el contrario, las casas y las familias proveen refugios frente a las vicisitudes de la existencia universitaria. Clara, Ant y Polka agradecen la influencia de sus padres y madres, mientras Victoria destaca la contribución de sus hermanos. Aunque a Juana le gustaría vivir sola, es "familiera" y habla seguido de su madre, que es profesora de inglés. Rusa se considera:

> una entre miles de personas que comparten la pasión del fútbol con su padre. Cada fin de semana miramos los partidos de Racing... [Sentí] el orgullo de identificar[me]... con la parte de *El secreto de sus ojos* en la que uno de los

> personajes principales es un fanático del Racing Club y dice: 'uno puede cambiar de todo, pero hay algo que uno no puede cambiar. Uno no puede cambiar de pasión'.

Sheila retorna con su padre y su madre cada domingo. Married y su esposa se las ingenian para repartir el tiempo entre sus progenitores y progenitoras. Para Savannah, la familia es importante por "los valores que nos inculcan... cómo nos criaron es la persona en que nos convertimos en el futuro... esas mismas actitudes, creencias y costumbres son las que vamos a transmitir" en clase. Rose explica que en su casa:

> me inculcaron la idea del estudio universitario; siempre me dijeron que era importante tener un título (mi papá nunca terminó la carrera y mi mamá terminó la escuela secundaria y comenzó la universidad pasados los 30 años y mi nacimiento). Además, siempre me alentaron a estudiar lo que yo quisiera siempre y cuando me apasionara y pudiera verme a futuro ejerciendo dicha profesión.

Emma le concede "bastante peso" a su familia, en la cual su madre es profesora de geografía. Maggie afirma que:

> a mi padre, mi madre, mis tíos y tías les otorgo un gran peso en relación a mi formación profesional. Siempre apoyaron mi decisión de estudiar y me ayudan en lo que necesito. Además, considero que tienen una gran importancia ya que me inculcaron valores que trataré de inculcar en mis estudiantes.

Finalmente, Lily experimenta la "suerte" de tener "una familia que la apoya mucho".

La dilatada permanencia en el hogar familiar se vincularía con las condiciones socioeconómicas de la adultez emergente (Arnett, 2014), con el hecho de que gran cantidad estudia en su ciudad natal y con la locación del Complejo Universitario en un punto urbano accesible. La

estadía con la familia otorga un sentido de pertenencia que define valores e identidades grupales e individuales. Estos hogares son también los lugares de residencia de muchas de las personas heroicas de la socialidad del currículo de las vidas, así como un bastión seguro frente a los avatares de la carrera.

El pequeño número de estudiantes que vive en soledad destaca su independencia ganada con esfuerzo. Cuando revivieron el instante decisivo de sus vidas, Ant y Sheila mostraron las llaves de sus hogares. Ant "no sabía cocinar, no sabía ir al supermercado, no sabía limpiar... tuve que aprender a hacer todo sola... al principio odiaba a Mar del Plata, pero de a poquito me fui acostumbrando y ahora la disfruto". Sheila se mudó con su novio: "hay que pagar las cuentas, hay que limpiar la casa, hay que hacer muchas cosas que no hacía antes" (Sheila). Polka también vive con su novio; mostró recibos de servicios que "hay que pagar"; aprendió a "organizarse para mantenerse" y a no "gastar toda la plata en mí como antes". Tute se mudó con su novia cuando llegó "el momento acertado". Hoy lo viven "extáticamente". Married exhibió su alianza matrimonial: "estoy seguro, de acuerdo con los muchos comentarios que recibí, que soy uno de los pocos argentinos jóvenes que desafió las formas modernas al casarse". Clara venció su mayor desafío al encontrar su residencia en Mar del Plata. Primero vivió como única pensionista con una familia que sufrió vicisitudes que la afectaron emocionalmente: "lloraba cada noche los primeros meses porque extrañaba mi hogar y mi familia". Tras mudarse sola a un departamento, se siente "más feliz" y totalmente "libre".

Estos nuevos "mundos" se hallan "profundamente arraigados en la familiaridad" de la cotidianeidad doméstica y local (Bruner, 2003, p. 211). Sugieren también épicas personales, el ejercicio de la agencia en la vida privada con consecuencias para el estudio y el trabajo, y un cierto orgullo por la resiliencia lograda que puede transferirse a

la carrera. La partida del hogar implicó desenvolverse por cuenta propia para ganar ulterior libertad y superar el dolor de la separación.

Existen otros espacios para habitar y vivir. Fátima y Clara van al gimnasio; Polka al grupo de baile y Unnamed a fútbol, a canto y a muchos espectáculos artísticos. Cuando Emma iba a Taekwondo, el dojang era un lugar muy importante: "el Taekwondo es un estilo de vida... todas las cosas... las podés aplicar... en el trabajo, en la vida, en la Facultad". Grian indica la significatividad de su taller de arte: "somos iguales... no somos... estudiantes sino colegas artistas que comparten el mismo espacio tres horas cada semana... Trabajo en lo que me gusta". Como es ayudante alumna y miembro del Consejo Asesor Departamental, "básicamente vivo en la Facultad. Estoy pensando en ponerme un cuartito en algún lado... para no tener que venir acá". Haven ama a su escuela de música: "un entorno positivo de aprendizaje es vital para mí y eso es exactamente lo que mi maestro de canto nos brinda... Siempre está listo para recibirnos con los brazos abiertos". Lily adora los cursos del teatro musical: "nada me ha influenciado tanto... Todos esos años de música encantada y personajes fantásticos han abierto una puerta que nunca se cerrará". El "escenario" ha devenido su "hogar". Marilyn narra cómo empezó a:

> sentirme más confiad[a] bailando a lo largo de interminables calles; tenía que bailar con animación y mostrar una sonrisa amplia a la gente que me miraba críticamente... A veces sentía energía positiva, pero a veces era negativa. De todas maneras, eso me hizo sentir más confianza.

Un grupo de participantes cuenta sus viajes al exterior, donde la mayoría de las veces se comunicó en inglés. James opina que "las cosas más importantes de la vida y el mundo... rara vez se enseñan en alguna institución

educativa". Al año siguiente de nuestra indagación, partió hacia el festival *Tomorrowland* en Brasil. Savannah eligió ir con las 'quinceañeras a Disney': "me encontré sorprendida, muy feliz... Podía hablar en inglés todo el tiempo y lo mejor era que la mayoría de mis interacciones eran con hablantes nativos". Entonces, "ver el inglés... en uso, creo que es lo más lindo y lo que más me gusta". Sofía realizó el mismo viaje, pero se sintió frustrada cuando le respondían en español. Con posterioridad, su estadía en Filadelfia con un grupo del instituto de inglés le ofreció una experiencia natural, "completamente diferente de lo que había aprendido" formalmente. Rose participó con su abuela de un crucero donde todo el mundo hablaba inglés: "ciertamente aprendí mucho comunicándome" de formas que no le habían enseñado en la escuela. Al finalizar la etapa secundaria, emprendió su decisivo viaje de fin de curso a Alemania.

De chica, Fátima viajó con su madre a Inglaterra para conocer a su familia y posiblemente hayan regresado luego de nuestra indagación. Después de casarse, se mudó a España en busca de trabajo, donde comenzó a aprender inglés para mejorar sus chances laborales. Aún conserva sentimientos ambivalentes hacia los dos países. Haven visitó Sudáfrica a los dieciséis años y quedó impresionada por las huellas del *apartheid*. Sheila pasó un receso de invierno entre París, Londres y Dublín. Victoria ha recorrido partes de Estados Unidos y varios países europeos. Cuando Polka viajó a Londres a visitar a su hermana durante tres meses, se dio "cuenta de que sonaba mucho más fluida cuando hablaba con gente que tenía un desempeño más bajo que el mío que cuando hablaba con pares de mejor nivel". Ant viajó con su familia a los Estados Unidos y ha realizado experiencias *Work and Travel* en Utah: "para trabajar, conocer otras culturas, tomar mis propias decisiones y estar sola... [Vuelvo] a casa sintiéndome satisfecha conmigo misma". Por último, Married y su esposa pasaron su luna de miel en Londres,

a donde luego retornaron: “soy parte de una minoría que tuvieron la posibilidad de cruzar el Atlántico... en lugar de criticar... a nuestra tierra aprecio el hecho de que podemos seguir con un... estilo de vida pacífico”.

En estos desplazamientos desde lo local hacia el exterior, existen comunicaciones en contextos auténticos de intercambio y la posibilidad de experimentar al lenguaje como una práctica social, en lugar de un objeto de aprendizaje en el aula. Se manifiesta un reposicionamiento como personas usuarias del inglés, en lugar de aprendices perennes de la lengua meta en las aulas. La mayoría de estas narrativas revelan ganancias personales, lingüísticas, culturales y laborales, que confluyen en la elección de la carrera y el sentido otorgado al aprendizaje del inglés fuera del aula.

Ámbitos de aprendizaje previos a la formación: las escuelas, los institutos de inglés y las esferas informales donde hacer-se(r) docente

La escolarización de Marilyn, Coty, Jo, Sofía, James, Maggie, Victoria y Emma transcurrió siempre en escuelas católicas locales, mientras las dos últimas fueron a la misma institución. Savannah, Lily y Rose permanecieron en colegios laicos—esta última en uno bilingüe alemán-español. Rusa, Sheila, y Married transitaron por distintas escuelas católicas. Rusa compartió la escuela secundaria de Marilyn. Clara, Haven y Ant cambiaron varias instituciones privadas laicas. Para Haven, el cierre de su escuela original y, el pase a otra similar, constituyó un evento traumático. Unnamed comenzó en una primaria provincial y su escolarización media transcurrió en un colegio preuniversitario. Tute cambió desde una primaria privada a una secundaria pública, Polka fue en reverso y Fátima se trasladó desde una primaria católica a una

secundaria pública. Cas y Grian atravesaron instituciones privadas laicas bilingües, católicas y públicas. Juana asistió a escuelas privadas laicas y católicas.

En términos generales, estudios realizados con ingresantes a la UBA sugieren que quienes provienen de escuelas confesionales transitarían las posiciones más vulnerables en su ingreso universitario, si se considera el paso desde la educación secundaria como una forma de desarraigo (Carli, 2012). Por ejemplo, Jo, Sheila, Rusa y Emma refirieron cómo pasaron de un ámbito religioso donde eran queridas y 'buenas alumnas' a otro desfavorable, impersonal, hasta agresivo en la Universidad. También quienes asistieron a pequeñas escuelas privadas laicas sufrieron un choque al pasar de lo acogedor y familiar a nuestra institución "anónima y exogámica" (p. 90). La travesía por una secundaria pública técnica no ayudó a Tute y Married en el Profesorado. Quizá lo hizo el Polimodal estatal en el caso de Grian—quien tuvo allí a su gran docente—y en aquél de Cas—quien se tornó resiliente. Las mudanzas de Juana constituyeron instancias formativas.

El ingreso al Profesorado está mediado por los aprendizajes previos del idioma. La carrera provee dos esquemas nivelatorios de cursadas en primer año para ingresantes que no cuentan con el grado requerido de dominio lingüístico avanzado y un tercero para quienes lo hacen. Esta demanda lingüística de muchos profesorados de inglés nacionales, sobre todo los universitarios y los terciarios más tradicionales de CABA, se diferencia de otros sudamericanos (Barahona, 2016), donde puede comenzarse el profesorado con poca base lingüística anterior. En nuestro caso, el imaginario de colegas locales y nacionales contempla ingresantes con una extensa instrucción preliminar realizada especialmente en escuelas bilingües o institutos privados. La formación no suele concebir que pueda efectuarse un aprendizaje profundo de la lengua únicamente en espacios curriculares de colegios

no bilingües privados—y menos públicos—, aunque los primeros suelen brindar módulos en el idioma desde el nivel inicial. De todas formas, la enseñanza del inglés es obligatoria desde cuarto grado en todos los ámbitos, hasta finalizar la escuela media.

Un número de participantes sólo aprendieron inglés en escuelas privadas laicas o confesionales, así como estatales. Cas exhibía el promedio más alto del grupo de Comunicación Integral e inició su exposición al inglés en la guardería, con una instrucción bilingüe temprana pero breve. Savannah, Grian y Lily lo hicieron en el jardín. Savannah evoca a su docente memorable de inglés durante gran parte de su escolarización. Grian tuvo a su mejor docente de inglés en la escuela pública. James estudió inglés desde segundo grado y Rose desde cuarto, junto con alemán. Estas personas escriben y hablan con gran fluidez y corrección.

Otras narrativas sólo recuperan los aprendizajes de sus institutos de inglés, guardando recuerdos imborrables de esos lugares. Tute y Married atribuyen varias de sus dificultades en la Universidad a su formación secundaria técnica mientras que ellos dos, Marilyn y Fátima hubieran requerido más tiempo de instituto (el ideal del imaginario lo constituye un período sostenido de nueve o diez años). A su vez, Rusa y Polka fueron con docentes particulares que las llevaban a rendir exámenes institucionales. Además de las experiencias mixtas de colegios e institutos, donde se aprendía más en los segundos, existe la valoración de aprendizajes escolares (aunque para Unnamed éstos hayan sido negativos). Dentro del grupo que simultáneamente estudió en la escuela, Coty se trasladó de un instituto que le desagradaba a otro que le gustó mucho. Sofía realizó el trayecto inverso, decidiendo ser profesora por las influencias de su primer instituto, el mismo de Haven. Emma alternó entre un instituto que la incomodaba y

clases particulares. Ant y Juana fueron transitoriamente a escuelas bilingües, a institutos y a profesoras particulares.

Las trayectorias en los institutos—o clases particulares—constituyen una llave de entrada más o menos aceitada al mundo del Profesorado. Enviar a los hijos y las hijas a estudiar inglés en ámbitos privados, haciendo que el idioma forme parte temprana de sus vidas, remite a inversiones de capitales económicos familiares, que se traducirán luego en capitales culturales y sociales deseables para la formación de la generación joven (Bourdieu, 2003b). El inglés aprendido en el instituto, en 'particular', o en la escuela, se vincula tangencialmente con el deseo, la pasión, la imaginación y el tránsito hacia la identidad docente. Sin embargo, el peso de los años de permanencia y la calidad de la instrucción obtenida se revela plenamente en el ingreso a la carrera.

Existen otros sitios informales donde un sector de estudiantes aprendió inglés, sobre todo quienes no concurrieron a un instituto. Aquí se abren paso oportunidades más espaciosas, con implicancias en torno a la clase de docente que devendrán. Grian creció "rodeada de gente que hablaba distintos idiomas [alemán y francés] y me puse en contacto con diferentes idiomas mediante la tecnología [*Encarta* en la computadora] desde chica". Por eso, "voy a alentar a mis estudiantes a aprender inglés... informalmente... La clase es un medio demasiado limitado para la enseñanza y el aprendizaje de un idioma y entonces cada estudiante tiene que explorar la segunda lengua por su cuenta". También aprende para la Facultad vía Internet y participa de numerosos foros. Para Cas, la música desempeñó un papel muy importante cuando no podía estudiar inglés particular:

> la adquisición informal en muchos casos aporta una cantidad riquísima de vocabulario y, sobre todo, de uso real del idioma en un contexto significativo. Me

> arriesgaría a decir que más del 75% de mi conocimiento de *slang* proviene de aprendizaje informal (sobre todo a través de series de TV, música e interacciones *online*).

James reconoce las dicotomías de su aprendizaje: "para los catorce años había aprendido más inglés en mi casa que en el colegio". Actualmente,

> la adquisición del idioma se da de una forma relativamente más pasiva y relajada que el aprendizaje formal... Sería algo hipócrita de mi parte poner una de estas dos por encima de la otra... adquirí la mayor parte de mis conocimientos del idioma en contextos informales. Sin embargo, hoy en día estoy estudiando para, en un futuro, enseñar el idioma formalmente.

En la adolescencia Lily relata que comenzaron a gustarle:

> la música, las películas y los programas de televisión en inglés... empecé a aprender sola porque sentía que lo que aprendía en la escuela simplemente no era lo suficiente. Aunque tenía la energía y la dedicación para aprender por mi cuenta, nunca supe estudiar inglés. Simplemente era buena.

Savannah declara que "la adquisición informal es... lo que a mí me llevó a que me guste el inglés". Rose confiesa que "en mi caso diría que es un 75% de adquisición en contextos informales". Fátima, que siempre aprendió formalmente, señala que "es muy importante adquirir el lenguaje en contextos informales, ayuda mucho para usarlo más naturalmente, aumentando nuestro vocabulario y ayudando a expresarnos mejor".

A modo de coda breve, surgen las ideas acerca del espacio restringido de la clase frente a otros sitios de aprendizaje—narrativas, series, películas, músicas y personas famosas que habitan la socialidad del currículo de las vidas. Éstas señalan la ubicuidad del idioma que permite relacionarse con diversas comunidades de práctica (Wenger & Snyder, 2000).

Quienes concurrieron a institutos y sostienen el valor de la instrucción formal también encuentran en Internet o en la televisión por cable sitios enriquecedores de aprendizaje. Tute siempre escucha música, lee en la computadora y mira series. Unnamed lee, aprecia comedias musicales y ve películas:

> el instituto me dio una base que yo no tenía, pero después probablemente muchas cosas las iba aprendiendo... música... películas. Los musicales me gustan mucho... No es sólo escuchar la música, hay que seguir la historia... *El padrino* de memoria me sabía, [*Gladiador*] también.

A Maggie le gustan las películas estadounidenses y la música inglesa, al tiempo que la obsesionan las series y los libros. Ella es fanática de *Anatomía de Grey* tanto como Jo lo es de *ER Emergencias*:

> con las series aprendí un montón... vocabulario que acá no te lo enseñan y que lo aprendí por la tele. Trabajando con mis estudiantes, una unidad era toda sobre cosas médicas, *Illnesses and Injuries* se llamaba. Era mi unidad... te lo sé decir todo, pero porque me gusta. (Jo)

Para Juana,

> en mi experiencia, y también por lo que yo veo de mis amistades que no han estudiado inglés o lo único que tienen es inglés del colegio, adquirieron mucho viendo tele o los video juegos. Tienen mucha motivación por eso... Si tengo que darle un porcentaje yo diría que es 60% [informal]... la exposición también mediática, ... los gustos, los libros en el idioma original son mucho mejores, a mi entender, y las series también y terminás... entendiendo también el idioma de otro país o la cultura de otro país porque... sin eso no se entiende la mayoría de los chistes de las *sitcoms*.

Haven pasa gran parte de su tiempo conectada:

> mi vocabulario y *slang* los aprendí leyendo, haciendo amistades en Internet y escribiendo relatos y crean-

> do personajes con esas amistades... El inglés no es sólo un lenguaje que he estado aprendiendo durante los últimos trece o catorce años. Para mí ha sido una manera de expresarme y conocer gente de todo el mundo.

Cuando Victoria:

> era chica sólo podía acceder al idioma en el instituto, luego comenzaron las canciones en la radio. Esto quizás difiere con mis pares de cursada que contaron que desde maternal tenían inglés o contaban con Internet, programas, etc.... Hoy en día con el surgimiento masivo de medios y el acceso a Internet es más importante.

Otras relaciones con el idioma se dan a través de la música—vía Internet, la televisión y CDs—reconociendo el valor educativo de las canciones. Rose, Marilyn y Married hablan *online* con amistades o familiares. Este último reconoce el valor de la "universidad de la calle". Los lugares fructíferos de aprendizaje externos al aula liberan a estudiantes-docentes en ciernes de sus roles de aprendices—subjetividades aisladas evaluadas por sus déficits lingüísticos, disciplinares y pedagógicos—instalándose socialmente como usuarios y usuarias del idioma con independencia y vínculos, capaces de guiar y seleccionar sus propios trayectos de adquisición mientras construyen y, sobre todo, negocian el significado su identidad docente.

El Profesorado de Inglés: territorio complejo donde s(ab)er, formarse-r y permaneser

El Profesorado de Inglés no fue la primera opción para un número de participantes en su migración desde la escuela secundaria hacia la Universidad. Aunque Sheila es hija de médico, no quiso viajar a Buenos Aires a seguir Medicina, eligiendo en Psicología una formación local relacionada con la salud. En primer año,

> me di cuenta que no era para mí porque no tenía una personalidad más fría y yo me veía muy afectada por mis compañeras... no iba a poder lidiar con eso... Lo que me gustaba a mí era [el Profesorado].

Tras dos años de estudiar Bioquímica, James advirtió que no estaba preparado para Matemática y Álgebra. Entonces, decidió "un futuro alejado de la ciencia" en nuestro Profesorado. Juana también intentó Bioquímica, tras haber primero abandonado Arquitectura, que abominó de la misma forma en que lo había hecho Fátima. Grian primero estudió Derecho:

> me gustaba la parte relacionada con Historia Política y Filosofía, pero memorizar los códigos definitivamente no es lo mío. Cuando me cambié al Profesorado no estaba segura de querer ser profesora... era una de ésas que dicen que quieren ser traductoras, pero no [pueden ir a una privada]. Después de que me dieron unos documentos para traducir... odiaría ser traductora.

Luego de empezar la carrera de Chef Internacional, Polka se dio cuenta de que no quería ser cocinera y acometió Historia en nuestra Facultad, aunque le resultó aburrida. Ant estudió primero Relaciones Públicas en una institución privada. Otras estudiantes dudaron antes de comenzar. Por ejemplo, Coty vacilaba entre ser maestra o profesora de inglés. Jo deseaba estudiar Periodismo, hasta que advirtió que no estaba lista para mudarse a otra ciudad. Lo mismo le ocurrió a Sofía, que quería inicialmente ser intérprete. Maggie todavía aspira a serlo, considerando al Profesorado un espacio intermedio hacia su meta final. Victoria continúa Letras, donde atesora "la hermosa experiencia" del profesor de Griego antiguo y Literatura que permaneció "citando de memoria" a la *Ilíada* en "una clase a oscuras" tras un corte de luz. Lily y Haven dudaron entre proseguir, respectivamente, en la escuela de canto y en el teatro musical.

Una reflexión transitoria sugiere que, para algunas identidades en tránsito, sus fluctuaciones y trayectos no lineales hacia el Profesorado expresan dudas vocacionales u otros intereses fuertes. Por su parte, quienes se imaginan docentes de inglés tardaron en hacerlo, y puede aún interesarles más lo relacionado con la enseñanza en general. El deseo de ser docente de inglés vence dudas, mientras que el anhelo también prevalece sobre mandatos familiares para elegir una carrera. A su vez, la elección del Profesorado a expensas de trayectorias artísticas no inhabilita las conexiones sostenidas con estas actividades. La pasión por enseñar domina luego de intentar o estimar otras carreras previas, transfiriéndola de lleno al Profesorado. El entusiasmo por las lenguas y las culturas puede también expresarse cursando dos carreras.

El ingreso al Profesorado develó un territorio extraño, inseguro, incluso hostil. La Universidad constituye un lugar formativo cuya organización exhibe soportes débiles para el ingreso y permanencia de sus estudiantes, a quienes suele librar a su adaptación individual frente a la carencia de un sustento institucional fuerte. Se trata de un hábitat material y académicamente precario, incluso agresivo. Algunas participantes lograron resistir y adecuarse cuando enfrentaron un ingreso sin restricciones, pero con materias introductorias vinculantes al Plan de Estudios. Clara, que vino sola desde su pequeño pueblo, refiere que "ahora estoy totalmente familiarizada con el edificio, sus caminos... Recuerdo mi primer año en el enorme edificio situado en Funes y Peña. No sabía dónde ir, con quién hablar, ni siquiera qué materias debía cursar". Sólo los martes en las clases de su profesora memorable se sentía "más cerca de mi hogar", hasta que hizo "nuevas amistades" y se acostumbró a "la Universidad y a sus reglas". Ant sumó el desarraigo académico al habitacional. Su experiencia universitaria con el idioma fue "completamente diferente" porque "antes de ingresar

al [Profesorado] no sabía exactamente lo que iba a encontrar... Cursar las materias en inglés a veces fue muy frustrante porque algunas eran muy difíciles". Ha encontrado "muchos obstáculos en toda la carrera... después de desaprobar una cursada por segunda vez y un final muchas veces". Si bien Lily es apasionada del teatro musical y no eligió al Profesorado de "rebote", narra cómo:

> el primer semestre en la Universidad fue una de las experiencias más duras de mi vida. Fue una cachetada en el rostro y una llamada de atención. Tuve que aprender cómo estudiar, cómo ser más responsable y cómo funcionaba el mundo adulto.

Maggie posee sentimientos encontrados hacia la carrera, pues desea ser intérprete. Su profesora del colegio le había advertido acerca de lo arduo que resulta el Profesorado: "subestimé a esta carrera y no supe cuán difícil era hasta que empecé a cursar". Le resultó "muy difícil... adaptarme a su sistema. Como no tenía el nivel requerido... tuve que recursar INA dos veces". Emma sobrestimó sus capacidades, ya que al ingresar "creí que sabía un montón, pero estaba completamente equivocada. Me di cuenta de que tenía errores de lengua y problemas al expresar mis ideas. Ese proceso no fue fácil". En primer año, Rusa "extrañaba a mi escuela, a mis amistades y era difícil adaptarme al nuevo ritmo de estudio", hasta encontrar una forma más independiente de estudiar. Incluso la asaltaron a unas cuadras del Complejo Universitario.

En una escueta síntesis, vemos cómo el 'exilio' dentro de una institución impersonal se sumó al desarraigo de la mudanza a una ciudad más grande donde estudiar. A las incertidumbres vocacionales se añade la falta de preparación anterior, así como la excesiva autoconfianza frente a una carrera cuyas dificultades se minimizaron. Inversamente, se sobrestiman las capacidades en el arduo rito de pasaje de la adolescencia a la adultez emergente que

implica aprender a 'pararse en soledad' y estudiar desde otro lugar diferente al de la escuela secundaria.

Permaneser en el Profesorado no ha sido fácil. La subsistencia ha resultado tan ardua y dolorosa como un descampado, al punto que considerar momentos de partida. Lily recibió un enorme golpe:

> muchas veces dije que quería abandonar y que esto no es para mí. Pero tres años después todavía sigo acá... Con el tiempo me he sentido más y más cómoda y me he dado cuenta de que me gustaría enseñar en la Universidad. Espero lograrlo algún día.

Marilyn dejó la Universidad en algún momento y "empecé a buscar otras instituciones", pero "me pregunté por qué no podría ser capaz de obtener un título universitario. El semestre siguiente me anoté en tres materias. Estudié mucho... Mis docentes me felicitaron por mis contribuciones a la clase". Tute casi abandonó luego de obtener realimentación dura en una Residencia. Se 'salvó' como adscripto de su profesora memorable. Haven lamenta el "enorme salto" desde la "secundaria directo a la Universidad". Explica que:

> no estaba lista y estaba acostumbrada a que siempre me iba bien en todo y que yo entendía las cosas a la primera y que aprobaba fácil y que cuando desaprobé dos materias... me di la cara contra una pared.

Frente a este "gran golpe", creía que "esto no es para mí" porque "deprimió mi confianza y quise abandonar", pero lo evitó gracias a su familia y su profesor de canto. De todas formas, hoy "mi mamá todavía insiste, 'bueno te pago la privada' y yo... 'No, dejame'. Porque ella no quiere que sufra". Haven se sincera:

> a veces no me doy cuenta que estoy en la Facultad. O sea, que estoy dentro de un mundo que es tan orientado hacia

> lo que vas a hacer en el futuro... A veces quiero estar todo el día tirada en mi cama haciendo nada... Todavía no estoy concientizada de que lo que estoy haciendo es para mi futuro y otras veces... en mi cabeza siempre hay una pelea constante entre lo que tenés que hacer y lo que te gusta hacer.

La dureza de algunas de estas vivencias parece haberse atenuado mediante la intensidad productora de las ansias de ser docentes, mientras el tránsito desnuda la fragilidad de la existencia universitaria. Estas (futuras) identidades docentes no sólo se expresan mediante "relatos con los que vivimos" (Caine & Steeves, 2009, p. 2) sino también mediante "relatos con los que partimos" o conjeturamos hacerlo (Clandinin, Downey & Huber, 2009, p. 147).

Otras voces consideran al Profesorado como un campo de batalla donde libran peleas épicas, que remiten a las narrativas de sus figuras heroicas. Polka razona que "es difícil porque muchas cosas no dependen de cuánto estudies. Hay que desarrollar ciertas habilidades de maduración como aprendiz del idioma y eso lleva tiempo. Pero si sos paciente, decidido y trabajás duro al final vas a triunfar". Tute indica que "la transición desde la secundaria [técnica] a la vida universitaria fue ciertamente un desafío". Primera generación universitaria en su hogar, al momento de la indagación era, como Polka, "una de las personas que ha estado luchando en el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata durante diez años". Coty indica que "nada en la vida es fácil: necesitamos trabajar mucho para que nuestros sueños se hagan realidad". Para James, que había aprendido inglés prácticamente solo:

> el problema era que no había tenido [hasta ingresar] tantas chances de hablar inglés delante de otra gente... me encontré hablando en español a docentes que me hablaban en inglés. Una situación bastante incómoda. Con el tiempo superé esas inseguridades.

Jo declara que "soy una de las muchas personas que luchan cada día para triunfar en el Profesorado de Inglés". Ahora le "encanta", a pesar de que "mi primera experiencia en la Universidad no fue buena". Sheila explica que, aunque le habían "advertido" que la carrera era trabajosa, "cuando estás afuera no tenés idea... pensé que no era tan difícil" aunque "un montón de gente se iba llorando, no quería volver. Yo dije 'pero qué exageración'... Estoy en lo mismo". Actualmente, "hace cinco años que curso esta carrera y aunque es muy difícil vale la pena seguir luchando con algunas materias". A Emma el ingreso le resultó penoso: "tuve que trabajar extremadamente duro y recursar varias materias. Aunque todavía estoy atravesando ese proceso complejo, pienso que es la única forma de lograr mi meta: ser profesora de inglés". En la actualidad, toma clases particulares de escritura. Fátima se complicó ingresando a los treinta años, casada y en ese momento con un trabajo, habiendo considerado también su partida a otra institución "más fácil". Empero,

> sé que hay algunas materias 'imposibles de pasar'... me he convencido de que me voy a esforzar, aunque recibirme me lleve tres veces más del tiempo que se supone. Sé que si logré pasar casi el cincuenta por ciento de las materias voy a poder pasar el otro cincuenta por ciento.

Unnamed ha fracasado repetidamente en varios finales:

> soy medio kamikaze... no me importa si desapruebo un examen o un final, otro final, otra vez... darme cuenta de que tengo otras instancias y de que algún día pasaré esos exámenes finales a pesar de los muchos golpes que me han dejado fuera de combate.

Ant reitera las "crisis" que continúa superando: "soy una entre estudiantes perseverantes que hacen un esfuerzo extra para lograr sus metas". Married declara que "en esta carrera... hay que seguir. No hay otra alternativa".

Parafraseando a Rusa, nadie dejará la carrera si ésta no abandona ella misma por su parte a cada estudiante. Estas narrativas son sentimentales, utópicas y poseedoras de un sentido homérico en las trayectorias épicas donde actúan protagonistas que exhiben su valentía o resultan víctimas.

Surgen experiencias felices en la carrera—al promocionar una asignatura difícil o aprobar un final; cuando sus docentes les distinguen con elogios individuales ante sus esfuerzos; cuando disfrutan de actividades en entornos de aprendizaje distendidos y significativos; y cuando atraviesan vivencias enriquecedoras o auténticas. Para Savannah, "casi todas las memorias que tengo de este lugar son maravillosas". Polka consideró al Profesorado una opción "más segura" que sus carreras anteriores y "me gustó desde el comienzo". A Married le parecen "especiales" todas las instancias de la vida universitaria que comparte con su esposa y sus pares. James es "una de las innumerables personas que tropezaron con el campo de la Pedagogía y se sorprendieron al darse cuenta de que amaban la disciplina". Grian experimentó la misma epifanía al tomar las materias pedagógicas, realizar una adscripción y ganar una ayudantía como alumna.

Cas y Savannah se sostienen respectivamente en la pasión y el deseo, exhibiendo los promedios más altos del grupo. Cas explica que:

> luego de mis experiencias decepcionantes en las escuelas públicas, era muy escéptica acerca de ir a una universidad pública. Cuando entré, sin embargo, me sorprendí agradablemente y me di cuenta de que las escuelas y las universidades públicas son mundos diferentes. No puedo decir que disfruté de cada materia que cursé, pero ciertamente puedo afirmar que todas han sido útiles. Las evaluaciones constantes por medio de presentaciones orales y exámenes me han ayudado a relajarme cuando hablo en público... los debates diarios en clase son invitaciones permanentes a la reflexión.

También destaca "la pasión que impulsa a la mayoría docente de la carrera y su deseo aparentemente inacabable de seguir investigando y aprendiendo". Junto con Grian (otra apasionada de la enseñanza), poseían una base resiliente obtenida en escuelas secundarias públicas. Married también ama lo suyo y comparte su vida de estudio, trabajo y hogar con su esposa. James ha logrado imaginar un lugar donde realizarse tras su paso por Bioquímica. Las identidades en tránsito no manifiestan estas dichas.

Las localidades del Profesorado de Inglés permiten hilar tramas en torno al campo del currículo, el sitio donde ocurre un "proceso de selección y exclusión" de "formas de conocimiento y prácticas sociales" que pugnan por alcanzar legitimidad mediante constantes "luchas" (Giroux, 1998, p. 82) por crear, mantener, apropiar o cambiar los significados de la formación docente.

El Plan de estudios del Profesorado se divide en cuatro Áreas: Habilidades Lingüísticas, Fundamentos Lingüísticos, Cultural y Formación Docente. Cuando preguntamos explícitamente a cada estudiante cuáles de ellas consideraba más valiosas para su formación, ciertas voces, que atraviesan a las cuatro identidades, mencionaron a la totalidad. Coty señala que "el peso que le doy es el mismo" porque "está todo junto", aunque "yo voy tomando: de este profesor o esta profesora me gusta esto, no me gusta lo otro, y voy a tratar de hacer lo que me gusta de cada docente". Jo explica que "todo en su justa medida es importante", aunque discrimina sobre los requerimientos de las correlativas de cursada (imperantes al momento de la validación): "las materias de contenido te traban más que las materias pedagógicas... le damos un peso más importante a las materias de contenido que a las materias pedagógicas". Emma coincide, mientras Lily indica que "un balance entre las cuatro es lo que me permite avanzar y aprender. No creo que pueda formarse con sólo una". Rose opina que "todas esas áreas son

importantes... es la integración de ellas la cual es necesaria para la formación docente".

Otras expresiones consideran que deberían predominar ciertas Áreas curriculares. Luchando quizá a favor de la prevalencia de aquéllas donde rigen ciertos capitales para su formación docente que tornan más rentables sus propias identificaciones, algunas voces eligen sólo a Formación Docente. Para Savannah,

> Formación Docente es clave más que nada por la concepción que yo tengo sobre la educación y la enseñanza... debido a que el acompañamiento que yo como docente le voy a poder dar a mis estudiantes es lo más importante para mí.

A Victoria, esta Área le "dio la oportunidad de tener mis primeras experiencias como estudiante-docente" y "herramientas para nuestra propia búsqueda del conocimiento". James valora al Área porque "me vi enfrentado a situaciones reales de docencia, confirmé ideas, miedos, expectativas y aprendí cosas vitales de la docencia más allá de lo que se enseña en el currículo y en decenas de apuntes". Juana la aprecia porque:

> he tenido demasiados profesores y profesoras... que son excelentes, que yo sé que son brillantes, pero... tienen un montón de títulos y no me transmiten nada. No entiendo lo que hablan, no se preocupan por el curso... Hay que hacer un énfasis, particularmente en la Nacional, en desarrollar todo lo que es la habilidad docente. Eso es lo que vamos a ser.

En este sentido, nadie que se halla en tránsito hacia la identidad docente otorgó valor exclusivo a esta Área.

Formación Docente suele escogerse en armonía con otras. Para Rusa, "Formación Docente fue la que más me influyó. No al principio porque eran las materias que más odiaba... me parece muy importante el hecho de que nos planten en el aula y que sea un proceso gradual". Destaca a

Habilidades Lingüísticas, pero confiesa que "igual la parte que más me gusta es la Cultural". Clara explica que:

> como futura docente, siento que hay que darle mucha importancia al Área de Formación Docente para saber analizar los contenidos que impartimos y cómo lidiar con los mismos con diferentes grupos... Personalmente me siento muy a gusto con las materias del Área Cultural y de Fundamentos Lingüísticos.

Según Tute,

> el Área de formación pedagógica es importante. Es lógico porque está conectada a la clase en un sentido más obvio... El Área Cultural me encanta... Respecto a las otras Áreas algunas [materias] me interesaron más que otras y algunas me resultaron más útiles que otras... Escritura... Fonética y Fonología.

Para Married,

> Formación Docente... era... ajena hasta que empecé a dar clases... me di cuenta de que la necesitaba. Y empecé a darles valor a esas herramientas que tenemos... Habilidades Lingüísticas es como un todo... Y por más que algo te parezca inútil... te ayuda a destrabar algo del cerebro... vamos a hacerlo porque hay que hacerlo. Algo tiene que haber.

Polka opina que:

> está bien que nos exijan para mejorar nuestro nivel de inglés y nuestro conocimiento del mundo, así como que nos instruyan en las mejores técnicas pedagógicas... Creo que la formación cultural es la más enriquecedora por el hecho de que como docentes tenemos que saber dónde nos paramos en el mundo, y cómo llegamos a estar donde estamos... Habilidades Lingüísticas y Fundamentos Lingüísticos son muy importantes también, para adquirir los conocimientos que nos

permitan ser modelos aceptables.

A Haven el Área Cultural le atañe en lo personal y Habilidades Lingüísticas "es mi fuerte", salvo algunos cursos de escritura muy "estructurados". Formación Docente la "toca" porque "después de cuatro años en la carrera... todavía no me siento lo suficientemente preparada como para salir y dar clases". Fátima considera "que las más 'importantes' para salir a trabajar a una escuela primaria o secundaria serían Habilidades Lingüísticas y Formación Docente, ya que es lo que vamos a poner en práctica más a menudo" aunque "personalmente le doy valor al Área Cultural, pero esto es porque a mí me gusta y me resulta interesante".

En este último grupo, Formación Docente proveería las 'herramientas' del conocimiento pedagógico y curricular necesario para el desempeño áulico. Tanto quienes desean ser docentes, como quienes aman enseñar o imaginan la docencia reconocen estos valores instrumentales con diversos matices. Las Áreas de Habilidades Lingüísticas y de Fundamentos Lingüísticos proveen destrezas y saberes en el medio y objeto de instrucción, un híbrido de herramienta laboral y terreno de cultivo académico donde se rescatan algunas materias. Las palabras estudiantiles revelan un agrado personal por el Área Cultural, si bien me resulta personalmente difícil conceptualizar estos sentimientos. Al ser mi Área de experticia, estos gustos sustentan mis profundas convicciones acerca del vínculo inescindible entre la enseñanza del inglés y los contextos socio-histórico-culturales donde se utiliza.

El conjunto final no menciona a Formación Docente, componiendo imaginarios que sostienen que el contenido disciplinar alcanza para enseñarlo. En la formación del profesorado de inglés en Argentina, Banegas destaca la prioridad comunicacional del inglés al señalar que posee "la belleza lingüística de representar de toda lengua *per se*"

(2011, p. 427). Nota el poder motivante que tiene el idioma de por sí, como la materia de contenido de la formación, en la educación del profesorado y su identidad. Banfi también señala que, desde el primer plan de estudios del profesorado de inglés en el Instituto de Lenguas Vivas Ramón Fernández en 1904 (por decreto del Presidente Roca y su Secretario de Educación), el desarrollo lingüístico docente ha exigido un tiempo extenso del currículo de formación y ha constituido un "objetivo dominante que en ocasiones ha distorsionado los límites entre el contenido instrumental/desarrollo de habilidades y aquellas áreas basadas en disciplinas" (2013, p. 20). En términos más generales, "se ha observado que la adscripción que manifiestan docentes de primaria corresponde a su función pedagógica, en tanto que la de docentes de secundaria lo es a la disciplina que enseñan", que es la de su formación (Camilloni, 2011, p. 24). Este conjunto de estudiantes se adscribió a la lengua desde la primaria, incluso desde el nivel inicial.

Según Marilyn, Fundamentos Lingüísticos parecería la más "importante" porque "para hablar en inglés y comunicarte tenés que saber la gramática, la pronunciación". Pero también indica a Cultural: "¿cómo hacés para escribir bien si no tenés la gramática y cómo hacés para hablar si no tenés cultura general?". Cas elige a Habilidades Lingüísticas y Cultural:

> sin Habilidades Lingüísticas no tendría los recursos suficientes como para comprender las restantes áreas (y mucho menos aplicarlas y enseñarlas) .... un idioma no puede verse como un fenómeno aislado... la carga histórico-cultural del mismo necesita ser parte de la formación.

Sofía escoge a Cultural:

> nos brinda como docentes la oportunidad de crecer y de salir de las cuestiones lingüísticas puras. Nos brinda la oportunidad de formar nuestras opiniones y también de escuchar otras... nos forma también humanamente,

> un aspecto que no debemos dejar de lado nunca y que debemos tener presente el día que nos paremos frente a un curso.

Grian opta por Fundamentos Lingüísticos y Cultural: "veo cómo coordinar las dos áreas dentro de la parte de discurso y es la parte que a mí más me interesa" si bien "es como retriste porque no mencionamos Formación Docente". Ant señala ciertas materias de estas mismas dos Áreas: "Fonética. Las más técnicas... Lo otro también porque... te da más conocimiento general... [Las de Fundamentos] a mí me gustan más porque... me va mejor... aplicás". En la Cultural, "aprendés y entendés otras cosas y culturas de otros lugares". Sheila realiza similar elección: le "encantaban" Gramática y Fonética", especialmente la segunda porque "descubrí que hay todo un mundo aparte para la Fonética". Con Historia, con "más conocimiento lo podés discernir mejor. En la medida que se pueda transmitir eso, que tus estudiantes no tomen las cosas... por sentadas, sino que lo puedan procesar, que en realidad cuesta y eso es el objetivo también". Según Maggie, "algunas asignaturas que forman parte del Área de Habilidades Lingüísticas y del Área Cultural sin dudas me abrieron una puerta a un mundo fantástico". En cuanto a Formación Docente, "no es más importante comparada con las influencias [familiares]. Creo que se aprende a ser docente con la experiencia y no con las herramientas que puedan brindarte en la universidad". Unnamed opina que "es un poco más importante el contenido porque el resto son cuestiones técnicas. En la técnica se puede mejorar más fácil que lo que es la parte cultural". Piensa que "la carrera tiene más perfil de licenciatura que de profesorado" y que Formación se compone de materias "más bien teóricas y no... tan efectivas en cuanto a la práctica... Situaciones idealizadas... más una historia de la Pedagogía".

El énfasis puesto en las agencias y las odiseas torna

a la formación docente en una empresa basada en el conocimiento práctico personal (Clandinin, 2006), acompañado en este caso del saber lingüístico-cultural de las Áreas de Fundamentos, Habilidades y Cultural. Las concepciones al respecto se originan en la continuidad experiencial de la biografía escolar, en los diversos currículos vivenciados por este grupo de participantes durante sus existencias, y el Plan de Estudios darwiniano del Profesorado como un campo de batalla donde relatan sus épicas de supervivencia inspiradas en relatos heroicos. Estas ideas opacarían, o nublarían, el carácter teórico y socialmente situado que el Área de Formación Docente debiera tener. Davini (1995) identificó procesos similares que 'licúan' a la formación docente y la hacen 'desaparecer' como núcleo formativo en los profesorados universitarios. Dicha obturación interpela de raíz a la formación del Profesorado, donde el 'multiprocesamiento' lo realizan estudiantes en formación. Estos desarrollos contribuyen igualmente a forjar identidades relativamente solitarias, ya sea deseadas, apasionadas o en tránsito, sin ninguna imaginada.

La formación docente arranca a partir del noviciado de la observación (Lortie, 1975) con sus enseñanzas implícitas (Jackson, 1999): la formación 'inicial' del profesorado en la educación superior no es tal, ya que tuvo sus comienzos en el nivel inicial y continuará a lo largo de la vida. Dentro de la propia Universidad, la formación docente no se da sólo en las Residencias y en las asignaturas propias del Área curricular homónima, sino que subyace en las asignaturas de las otras tres Áreas.

Para profundizar las localidades del currículo de formación, interrogamos directamente a cada estudiante sobre el valor de su aprendizaje formal e informal. Hay quienes se inclinan por una respuesta equilibrada con matices:

> el informal puede ser más rico o no, depende de la apreciación personal... Sin embargo, no te da las herramientas ni el título que el aprendizaje formal sí

> te da... he aprendido un montón en mi paso por esta carrera. (Clara)

Según Rusa, "desde los diez años fue todo formal, pero, a la vez, me empezó a interesar mucho la música". Para Savannah:

> los dos son importantes, aunque es importante la educación formal... porque para pararse frente a un aula y enseñar creo que es importante tener un panorama muy, muy claro de lo que se enseña... no es suficiente con adquirir el idioma en contextos informales.

Aunque para Coty "van de la mano", reconoce que "cuando era más chica, me parecía más importante lo informal, pero desde que estoy acá... aprendí verdaderamente un montón de cosas que... informalmente no las hubiera aprendido". Otros balances indican "un 50 y 50" (Victoria); que "ninguno de los dos puede ser 'rico' sin el otro" (Rose); que "las dos cosas son necesarias" (Emma) porque "debemos manejar el idioma en la mayor cantidad de 'versiones' posibles" (Sofía). Para Cas:

> Lo formal aporta las bases del idioma y gran cantidad de instrucción que es necesaria y que de manera informal sería bastante difícil incorporar, aunque lo informal en muchos casos aporta una cantidad riquísima de vocabulario y, sobre todo, de uso real del idioma en un contexto significativo.

Maggie les otorga "el mismo peso", aunque lo informal es "el trabajo propio fuera de la Facultad, estudiar y practicar para reforzar y ampliar lo que se aprende en el ámbito formal". Lily explica que "no creo que hubiese podido tener el dominio del idioma que tengo ahora si no hubiese sido por la formación formal (en el colegio y en el Profesorado) y si no lo hubiese complementado siempre con adquisición informal". James opina que el aprendizaje informal es una excelente manera de enriquecer el vocabulario", que el

aprendizaje formal es único e irremplazable y que "un buen dominio del lenguaje se da a partir de una formación parte formal y parte informal". Juana discrimina: "lo que la gente sabe o va adquiriendo a través de la tele y los medios es lo suficiente para más o menos manejarse, pero no es un buen inglés para que te contraten en un instituto".

Las cuatro identidades, mediadas bastantes de ellas por las artes y la tecnología, reconocen ese carácter distinto del profesorado del inglés lengua franca ante el resto de la profesión docente, derivado de esa estructura única de conocimientos donde el idioma es a la vez contenido y vehículo de instrucción. Los medios y la viabilidad docente para enriquecer su conocimiento de la materia se encuentran disponibles fuera del aula potenciados por las TICs. Los contactos personales o virtuales con varias de las culturas que utilizan naturalmente el lenguaje fuera del aula se tornan necesarios, porque no es suficiente un conocimiento lingüístico formal ajeno a los contextos auténticos de uso.

Marilyn, Ant, Married y Tute enfatizan lo formal en base a su trayectoria en institutos, ya que les pesa su instrucción áulica, enfatizando lo lingüístico sobre lo pedagógico: "El aprendizaje formal todavía tiene un rol relativamente importante. Hay mucha gente que... ha desarrollado sobre todo sus habilidades receptivas... lo que tiene que favorecer la educación formal es la producción". Sheila se movió siempre formalmente, pero reconoce que "está bueno tener... algo más allá de lo que da la Facultad". Polka no aprovechó lo informal:

> nunca me he hecho el tiempo ni he logrado engancharme con series, *chats*, música, aunque en un año viviendo en algún pueblito recóndito de Inglaterra podría aprender mucho más sobre el idioma que en años de formación en la Universidad, pero al estar... lejos en distancia y lejos en mi capacidad de hacerlo posible... aprender el idioma formalmente es una buena opción y, mal que nos pese, lleva tiempo.

Haven discrimina entre el aprendizaje formal de las estructuras lingüísticas y el informal de la pronunciación mediante la música. Nadie que imagina ser docente resalta el valor de lo formal.

Por último, hay quienes destacan sólo lo informal. Jo empezó el instituto relativamente tarde, "cuando tenía quince años y con las series aprendí un montón... cosas que acá no te enseñan... tengo vocabulario". Grian explicita que "he aprendido más informalmente que formalmente". Según Fátima, "la gente que aprende inglés informalmente, luego solo tiene que 'perfeccionarlo' en un contexto más formal... quien aprende inglés informalmente tiene más posibilidades de terminar la carrera más rápidamente, siempre y cuando lo acompañe con el debido estudio". Finalmente, Unnamed reconoce el "porcentaje también importante" de lo formal, aunque le otorgue "un porcentaje mayor" a lo informal.

Este 'hilvanado de retazos' narra cómo la identidad docente en inglés no se conforma sólo dentro de las aulas del Profesorado. El peso otorgado a los sitios informales remite a la vieja anécdota de Nicholas Negroponte (1995) sobre el pionero de la inteligencia artificial Seymour Papert. Este último imaginaba el desconcierto de un cirujano de mediados del siglo diecinueve teletransportado a un quirófano de finales del veinte, donde la tecnología había modificado irreconociblemente las prácticas. Por el contrario, docentes de la misma época que viajaran a fines del siglo XX, salvo pequeños detalles, podrían retomar las actividades del anterior. Tanto quienes desean ser docentes, aman al inglés y a la docencia, imaginan recibirse o transitan hacia ello, señalan localidades externas al Profesorado donde pueden s(ab)er, haser-se-r y devenir docentes, localidades en las antípodas de cualquier plan de estudios normado.

Espacios de trabajo para formarse-r

La mayoría trabaja dando clases de inglés. Por lo general, no lo refirieron en sus narrativas áulicas, pero lo mencionaron espontáneamente en las instancias de validación. Tute se desempeña en su querido instituto, consciente de que su título le abrirá muchas puertas para enseñar inglés a través de la música, así como para brindar clases particulares a estudiantes del Profesorado. Polka dejó su empleo en una boutique para dar clases. Sheila ejerce en uno de sus antiguos institutos desde hace más de cuatro años. Durante tres años trabajó simultáneamente en un negocio y ahora ayuda a su novio en el propio. Savannah ha vuelto a su escuela para efectuar suplencias. También Emma retornó a su colegio, primero como tutora y ahora al jardín, enseñando tres mañanas semanales. Reconoce que el Profesorado no forma en ese nivel y que depende de la guía de las maestras y de la directora. Coty regresó a su escuela para observar una clase y se dio cuenta de lo mucho que le hubiera gustado estar al frente de ese curso. En la actualidad, trabaja junto con Marilyn, Rusa, Jo y Married en un conocido instituto con varias filiales en la ciudad. Allí, Coty da clases a edades pequeñas que "tienen 6, 7 años... a mí me gusta... es como un sueño cumplido". Marilyn enseña clases para edades tempranas y adultas en el instituto y a particulares en su casa. Jo tiene cursos de adultos y adultas: "trabajo en el mismo instituto donde fui y tengo rebuena relación". Married opina que "el trabajo es el lugar donde vos te realizás. Si no, te estancás... podés tener la posibilidad de acoplarte a lo que a vos te gusta". Victoria se desempeña a tiempo completo en una institución privada de escolaridad extendida. Cas también dicta un taller de dos horas en una escuela privada. Grian tiene su ayudantía de alumna y trabaja con edades pequeñas en otra reconocida institución con dos sedes locales.

Por su parte, James sólo ha dado clases "esporádica-

mente". Fátima había abandonado su trabajo para dedicarse a la Facultad, pero luego comenzó "a trabajar dando clases". Juana dejó varias veces sus trabajos para estudiar, pero ha vuelto a la enseñanza, reconociendo que le gusta preparar sus intervenciones didácticas. Maggie, en su camino hacia ser intérprete, ha comenzado a enseñar a personas adultas jóvenes en un instituto "aunque no me encanta... soy consciente de que es una herramienta que debería tener... es una muy buena experiencia... no sólo enseño a otra persona lo que sé, sino que tengo la ocasión de mejorar mis habilidades". Haven siempre había manifestado que no se sentía lista para enseñar. Luego de un encuentro en los pasillos de la Facultad tras la validación, escribió en un correo electrónico personal que:

> vi un posteo en Facebook de una residencia universitaria. Buscaban personas estudiantes avanzadas o graduadas interesadas en dar clases particulares y les mandé un mensaje... es una buena manera de ganar confianza de a poco y subir niveles... Después de que tuvimos la charla estuve pensando mucho... estoy interesada y ansiosa por enseñar a clase pequeñas. Hay una guardería de 1 a 3 años justo a la vuelta de mi casa ... Aún si no puedo trabajar... me gustaría observar y ver qué hacen las maestras.

El único que no trabaja dando clases es Unnamed, quien se desempeña en un complejo teatral todo el año, "fuerte desde noviembre hasta Semana Santa y [las vacaciones de] invierno". Clara dejó su puesto en un instituto que le demandaba la mayor parte de su tiempo para estudiar y se concentró en finalizar la carrera. Rose no trabajaba al momento de la indagación, aunque declaró que su contacto áulico se había realizado mediante las asignaturas de Formación Docente. Sofía no da clases porque no se considera preparada. Ant tampoco se siente segura, prefiriendo las actividades laborales de verano en su ciudad natal. Lily sólo había dado clases a sus pares cuando estaba en la escuela secundaria.

En este epílogo semifinal, vemos que la mayoría de quienes desean ser docentes han encontrado la forma de insertarse en sus antiguos institutos, de volver a sus escuelas para observar clases o hacer suplencias o de acceder a puestos en otros lugares. Quienes aman o desean enseñar a veces no trabajan, mientras que el resto lo hace en la Facultad, en institutos y en escuelas. Quienes imaginan ser docentes trabajan más ocasionalmente, o recién empezaron. Quienes experimentan su tránsito no dan clases y sólo Maggie lo hace como medio para proseguir su camino hacia el interpretariado.

La construcción de la identidad docente también se forja mediante experiencias y tareas en las comunidades de práctica que enseñan el inglés—escuelas e institutos (Wenger & Snyder, 2000). Así, la (futura) identidad docente podría devenir en esas localidades colectivas, mediante la negociación y reformulación de su identificación a través de una participación periférica—al carecer de título—pero legitimada por la convocatoria a enseñar (Wenger, 2010).

Al revisitar las autodefiniciones y semblanzas laborales, vemos que, aunque ciertas participantes no integran ninguna comunidad de práctica educativa, se consideran docentes por gusto y por las acciones de enseñanza que han realizado. Al resto de quienes ansían ser docentes o se apasionan por enseñar, la identidad plena que confiesan se la otorgan sus estudiantes con las apelaciones de '*teacher*' o 'profe' y con su enseñanza exitosa. Experimentan unánimemente satisfacción dentro de sus comunidades.

A su vez, quienes son conscientes de su liminalidad entre la identidad docente y la estudiantil se desempeñan en comunidades educativas de práctica. Parecerían diferenciar entre una identidad docente trabajadora-estudiantil y una profesoral-titulada porque ansían realmente graduarse, se apasionan fuertemente por la enseñanza o se imaginan poderosamente. Empero, estas identidades trabajadoras y profesorales se hallan atravesadas por el des-

empeño ético, que un sector de estudiantes considera poco vinculado con diplomarse.

En otro orden, debido a su falta de titulación, aquellas participantes que se inclinan hacia no sentirse docentes experimentan la presión de la dirección o de colegas en sus comunidades. También saben que no ha transcurrido aún el tiempo suficiente para acumular la experiencia de ser docente con plenitud, sumándole a ésta la libertad de acción. Hay quienes parecen resignarse a que su comunidad de práctica les llame 'profesor/a', aunque no se sientan como tal.

Finalmente, en otros casos, ni la pasión por transmitir conocimiento, ni el deseo de enseñar, ni la imaginación facilitan la participación en una comunidad de enseñanza presente o futura. Quienes transitan liminalmente, con una sola excepción, parecería que no trabajan porque no se consideran docentes y viceversa. En síntesis, pertenecer en las comunidades de práctica de la enseñanza del idioma mientras se estudia en el Profesorado puede o no concebir una identidad docente temprana, ya sea trabajadora o profesoral.

Desenlaces preliminares de las reconfiguraciones narrativas en sus tres dimensiones

El pasado originario del deseo, el amor, la imaginación y el tránsito hacia la docencia en inglés surge del aprendizaje institucional; de jugar o representar a la maestra; de recibir influencias familiares; y de 'parlotear' en el idioma. Se trata de experiencias muy valiosas en este momento de adultez emergente, tal vez el período vital que más oportunidades ofrece para explorar identidades.

En el presente efímero, el tiempo se negocia agencialmente en el currículo cerrado del Profesorado de In-

glés. Asoma el poder estudiantil de definir su transcurrir curricular a expensas del académico normado por el Plan, dentro del cual se han encontrado puntos de alivio en la formación que priman sobre la celeridad de la titulación (Maggio, 2013).

Existe una identificación laboral o trabajadora de la enseñanza como tarea, sin la membresía legítima plena en comunidades de práctica. En contrapunto, la identificación profesoral puede ser invocada o titulada. Se evoca mediante interpelaciones de terceras personas a 'profes', 'profesores y profesoras' o '*teachers*'. La titulación significa la obtención del diploma, que habilita a ser docente 'de verdad'. Estas hebras identitarias son contradictorias, a mitad de camino entre un rol estudiantil en la Facultad y otro docente exigido sobre todo en el Área de Formación.

Las socialidades destacan las esferas de los dos currículos de la vida y los académicos, instituyentes de un mundo relacional complejo. En ambos sitios curriculares habitan personajes en coautoría identitaria. El currículo de las vidas aporta fondos de conocimiento para desear, apasionarse, imaginar y transitar la identidad docente. Allí moran textos y representaciones literarias, televisivas (en gran cantidad), cinematográficas y musicales (muy significativas), así como personas famosas, familiares y allegadas que se intersecan con el currículo académico. Sobresalen las épicas redentoras y agenciales que pueblan estas socialidades como constituyentes del material autonarrativo moral de la futura docencia (McAdams, 2001).

El currículo de la formación docente no refiere sólo al Plan de Estudios del Profesorado, sino que incorpora múltiples coprotagonistas y coguionistas con quienes el grupo de participantes representan y cocomponen sus identidades. Como las muchas historias de aprendizaje refirieron más a docentes (y en menor escala estudiantes a futuro) obtuvimos, sobre todo, relatos *sobre* enseñanza. Cada currículo para s(ab)er y ha*s*er-se-r docente "está po-

blado, superpoblado, con las intenciones de" personajes y coautorías (Bakhtin, 1994, pp. 293-294). En el largo noviciado de la observación, se han dado luchas por coconstruir deseos, pasiones, imaginaciones y tránsitos en estas socialidades, donde también se narra quiénes *no* se ambiciona ser como docentes.

El idioma inglés resulta ubicuo en ambos currículos, tanto como para considerarse una ontología que media en las interacciones partícipes para permaneser en sus muchas esferas. No importa el deseo de ser docente, la pasión por enseñar, la imaginación de la futura docencia o el tránsito con dudas hacia ella: en todos los casos se mantiene una relación afectiva con el idioma lengua franca, sin aproximarse a modelos de hablantes nativos ideales.

Las localidades aportan a la comprensión de variados paisajes de conocimiento práctico personal (Clandinin & Connelly, 1995) donde se aprende a enseñar inglés lengua franca (Canagarajah, 2005). Los sitios educativos habitados antes de acceder al Profesorado instituyen mojones conducentes hacia el espacio universitario. El inglés previo al ingreso a la carrera no se adquirió siempre en localidades escolares, sino que comportó pasajes por sitios provechosos fuera de la escolarización—de carácter hogareño, informal o virtual.

El ingreso al Profesorado desencadenó rupturas a veces penosas, iluminadas por las épicas familiares constitutivas de las identidades participantes. En su temporalidad, el currículo es un campo donde se realizan (des)(re)inversiones temporales. En su socialidad, el currículo implica un repositorio de fondos vitales y educativos. En su localidad, se trata de un sitio de lucha por permaneser, s(ab)er y formarse-r como docente de inglés mientras se batalla tratando (o no) de emerger a la adultez plena. Por una parte, se destaca el valor de la formación recibida en la carrera, a expensas de contextos informales. Sin embargo, lo informal brota espontáneamente, así como el

peso de lo lingüístico, cultural y social-experiencial por sobre la especificidad del Área de Formación Docente.

En estas tres dimensiones, se tematiza a la identidad narrativa laboral o profesoral (futura) docente. La identificación se coconstruye en los relatos vitales entramados de aquellas personas que, al momento de la indagación, llegaron a s(ab)er el grupo de partícipes estudiantes en sus coautorías vitales durante su adultez emergente, en su devenir y (re)crearse-r hacia un horizonte de graduación.

CONCLUSIONES: APERTURAS Y CIERRES

Aperturas

En este comienzo del final, retornamos a las problemáticas establecidas en las preguntas específicas de nuestra indagación narrativa, enlazándolas con las temáticas que brotan de las tramas narrativas verticales y horizontales que courdimos con el grupo participante. Simultáneamente, las tematizaciones dialogan con la literatura, para entablar vínculos que enriquezcan nuestras interpretaciones.

A continuación, resumimos los posibles aportes de nuestra indagación narrativa al conocimiento sobre la identidad docente del profesorado de inglés en formación; a las diversas metodologías narrativas para explorar estas identidades; al currículo y a las prácticas de formación del profesorado de inglés; y a las experiencias participantes de esta indagación. Las contribuciones revisitan nuestros marcos teórico, conceptual y metodológico, retornan sobre nuestras urdimbres narrativas y nuestras tematizaciones y vuelven a dialogar con la literatura.

También es oportuno autoevaluar las potenciales limitaciones de esta indagación, para abrir líneas de investigaciones futuras. Por último, luego de tantas costu-

ras y codas preliminares y temporarias, el cierre definitivo abrevia el significado de nuestras urdimbres de ser y devenir docente en la universidad y retraza los senderos que fuimos andando.

Reconsideración de las problemáticas esbozadas en las preguntas de la indagación

Inicialmente bosquejábamos al interrogante principal de nuestra indagación en términos de ¿cómo entraman narrativamente su (futura) identidad docente los y las estudiantes al promediar su carrera de grado en la formación inicial del Profesorado de Inglés en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata? De esta pregunta focal derivamos tres interrogaciones de nuestra indagación narrativa, en etapas de escalonada complejización.

Respondemos a cada una de las tres preguntas específicas en un doble proceso que entrelaza las problemáticas que aborda cada interrogante. Por una parte, nos interpelan fuertemente temáticas y cuestiones provenientes de la multiplicidad de voces autorales de la literatura teórica, conceptual y metodológica examinada. Paralela y simultáneamente, en la segunda vertiente del proceso, nos requieren con igual fuerza las temáticas emergentes de las narrativas individuales y grupales cocompuestas con las voces participantes. En otras palabras, dilucidamos, en un sentido, aquellos temas que se sustentan especialmente en la bibliografía y, en otro, aquellos que surgen de las complejas tramas narrativas que cohilvanamos y las tematizaciones que efectuamos a partir de ellas.

Expresiones de la (futura) identidad docente en los relatos individuales acerca de vivencias lingüísticas, familiares,

escolares, universitarias y laborales

Los tejidos narrativos que courdimos se hallan conformados por "constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados" que exhiben "la paradoja de lo uno y de lo múltiple" (Morin, 2005, p. 22) en la tensión entre las particularidades y las generalidades de estos relatos coentramados. Como indica Gimeno Sacristán: "si es cierto que no hay dos profesores iguales, ni dos situaciones pedagógicas o dos aulas idénticas, también es verdad que no hay nada más parecido entre sí" (1998, p. 251).

Las identidades que nuestro grupo de docentes 'a futuro' revelan son difíciles de asir, pues nunca son inmutablemente, sino que han devenido, devienen y continuarán deviniendo. Quienes se hallan en tránsito expresan muy bien esta contingencia identificatoria: "soy feliz con quien soy ahora, continuaré hacia adelante y, paso a paso, me convertiré en la persona que sueño ser" (Lily). Así, la identidad docente en el transcurso de la carrera resulta de su propio sobrevenir. Estas problemáticas del acaeser de estudiantes aprendiendo a devenir docentes son más constructivas que el mero 'ser', ya que se trata de procesos emergentes, dinámicos y creativos (Orland-Barak, 2016).

El devenir se relaciona con conoser y se(nti)r. Cada docente relata visiones conegociadas de sus conocimientos y emociones. La emoción implica "*formas de ser socialmente construidas y personalmente representadas que emergen de juicios conscientes o inconscientes respecto del éxito percibido al lograr metas o mantener esquemas o creencias durante actividades que forman parte de contextos socio-históricos*" (Schutz, Hong, Cross, & Osbon, 2006, p. 344, su énfasis). De esta manera, son componentes importantes de las identidades docentes, pues yacen en el corazón del sentido atribuido justamente a sus devenires. Abrevan en la interdisplinariedad de la mente y del cuerpo, de lo personal y de lo social.

El suceder-se-r de la mayoría del profesorado en formación se imbrica personal y académicamente durante su adultez emergente. Estos procesos de coformación de la identidad, que experimentan varias posibilidades hasta alcanzar decisiones más perennes, se manifiestan en la confesión de Haven durante un encuentro sostenido en la Facultad, cuando trasformó al adjetivo 'adulta' en un gerundio: "*I'm adulting*"[4]. Este proceso se asociaría con la categoría del *narrative knowledging*, "la creación de significado, el aprendizaje o la construcción del conocimiento que tiene lugar durante las actividades de la investigación narrativa" (Barkhuizen, 2011, p. 5).

Frente a la imposibilidad de 'asir' simultáneamente al ser, al hacer y al conocer los reinscribimos como *haser*, *conoser*, *s(ab)er* y *acaeser*. Acordamos con C. Day (2009) cuando expresa que cada docente se define por quién es, lo que sabe... y lo que hase. Los hilos conductores de cada relato identitario individual sugieren que, por ejemplo, quienes desean ser docentes también quieren *haser*: graduarse, realizar sueños, trabajar, compartir, sentir, presentarse, dedicar, enseñar. Jo lo expresa perfectamente: "ser una profesora de inglés es lo que quiero hacer por el resto de mi vida". Luego, quienes se apasionan por enseñar, por su parte, aman *haser* otras cosas: maravillarse, responder, tener impacto, compartir, transmitir, formar parte y disfrutar—, sintetizadas por el hilo conductor de Married: "Hoy estamos estudiando y trabajando como docentes de inglés, nos encanta lo que hacemos y nos maravillan las cosas que la vida tiene para ofrecernos". El deseo de *haser* y la pasión por (en)se(ña)r resultan, de esta forma, identidades comprometidas.

De manera más tenue, la imaginación visualizadora también es constructora de lo posible y ha recibido bastante atención en la literatura (Cheung, Said, & Park, 2014). Imaginar-se-r docente comporta trabajar, planificar, en-

4 Significa que "me estoy transformando en una adulta" pero suena como *Estoy adulteando*.

contrar, lograr, esforzarse, convencerse y recibirse. Emma indica que, al pensar y actuar, logra su devenir: "tuve que trabajar muy intensamente, pero pienso que ésta es la manera de lograr mi objetivo: llegar a ser una profesora de inglés". Finalmente, las identidades en tránsito se hallan en construcción mediante *quehaseres* interiores, tareas íntimas que realizan en los viajes por la carrera y la vida: ser, (no) saber, estar (feliz), lograr, estudiar, proseguir, creer, resolver, viajar, convertirse y soñar. Por eso, "Estoy estudiando algo que... allana el camino para lograr mi meta final. Estoy segura de que la alcanzaré, porque quiero seguir estudiando para ser intérprete" (Maggie).

Imaginar, desear, amar, transitar hacia ha*s*er-se docente se hallan mediados por el inglés como lengua franca desprovista de 'hablantes-nativos-dueños' del idioma. Los lenguajes constituyen repertorios complejos de recursos—localizados social, relacional y procesualmente—que se despliegan para comunicar y construir identidades. Éstas se manifiestan también cuando, actuamos al re-presentarnos, poniendo en escena formas de perteneser y devenir. Por eso, con frecuencia, muchas personas experimentan "creencias apasionadas acerca de la importancia y significación de un lenguaje para su sentido 'identitario'" (Creese & Blackledge, 2015, p. 25). Aquellas personas hablantes plurilingües, en cierta forma, deciden quiénes quieren ser cuando eligen prácticas lingüísticas pertinentes, que incluyen auto-re-presentaciones aunadas con el poder formador de los contextos educativos donde se despliegan.

Esta identidad usuaria plurilingüe—en lugar del eterno aprendizaje de una lengua meta—no se alimenta de la polaridad de dos monolingüismos herméticos, tal como presentan imaginarios colectivos esencializantes (Hayes, 2009). El medio local ha despertado frente al caudal discursivo de este plurilingüismo (Barboni, 2013) y, al respecto, nuestra lente de análisis temático-temporal se enfoca en la centralidad del idioma cuando, por ejemplo, Lily expresa

que "siempre amé al inglés": música, películas, televisión. Nuestro foco lingüístico-estructural hace un zoom en las palabras de Polka, quien "prefiere la velocidad de expresión a la exactitud, produciendo frases como "la profesora me *encouraged*" o "el país está *developing*". No se trata de una mezcla idiomática, sino que, bajo una lupa dialógica—en tanto dialogada-escuchada y abierta a la interpretación al re-presentarse, coprotagonizarse, crearse y crear—, el lenguaje construye identidades plurilingües: "soy una de las personas que no pueden pasar más de tres días sin tomar *mate* con sus amistades... soy una de las personas que dice '*che*' todo el tiempo" (Rusa, *en español en el original*). Se recrean, entonces, instancias de *languaging* como "proceso de creación de significado y formación del conocimiento y de la experiencia a través del lenguaje" (Swain, 2006, p. 98). En esta dirección, se considera que, a veces, los profesorados de nuestro país han formado más hablantes del idioma que docentes (Basano, Bonadeo & Ibáñez, 2014). Así, el profesorado de inglés suele creer "que su identidad... se moldea inicialmente por la comprensión profunda que poseen acerca de la materia que deben enseñar", es decir la lengua inglesa (Banegas, 2014, p. 226).

Los campos de la enseñanza y el aprendizaje del inglés consideran a las identidades como múltiples, fluctuantes, en lucha, construidas y negociadas discursivamente en contextos políticos, sociales y culturales (Sfard & Prusak, 2005). En este sentido, nuestros relatos familiares y universitarios suelen abrevar del género épico en una simbiosis realimentada por cada voz narrativa y potenciada en las interacciones grupales. Las personas heroicas escogidas "pudieron superar circunstancias terribles", "sin descuidar a las generaciones presentes y futuras", ejerciendo un rol proveedor "de nuestras necesidades básicas, y no tan básicas" (Unnamed). El grupo de participantes rescata estas guías, estas orientaciones mentoras, en una carrera que, tal como sabemos desde hace mucho, les resulta ardua por

sus agresividades institucionales, materiales y curriculares. Coty expresa que "nada en la vida es fácil: necesitamos trabajar mucho para que nuestros sueños se hagan realidad". En esta condensación de las tramas narrativas sobre la carrera, se despliegan sentidos de pérdida, desarraigo, anomia y extrañamiento; subestimación de dificultades; y visiones de abandonar. Se trata de "obstáculos" (Ant); "cachetada" (Lily); "gran golpe" (Haven); "golpes que [dejan] fuera de combate"; "kamikaze" (Unnamed); "crisis" (Ant); "desafío" (Tute); "materias 'imposibles de pasar'" (Fátima).

El heroísmo agencial (McAdams, 2013) convive con la paciencia de víctimas a merced de fuerzas superiores: "sabemos, en esta carrera... hay que seguir. No hay otra alternativa" (Married). Estas construcciones no figuran en la literatura sobre la base de conocimientos para la enseñanza del inglés. Simplificarlas mediante la resiliencia no parece suficiente (Day, C., Stobart, Sammons, Kington, Gu, Smees & Mujtaba, 2006), ya que también formarían parte del conocimiento práctico personal en construcción del grupo de docentes en ciernes (Connelly & Clandinin, 1988).

Entre las vicisitudes de las ascendencias y las epopeyas universitarias, la biografía escolar previa revela docentes 'dentro' de cada participante (Young & Erickson, 2011). Savannah cree que "los y las mejores profesores y profesoras enseñan con el corazón y no con el libro". Ciertas investigaciones sugieren que el profesorado en formación generalmente sabe qué significa ser y devenir buen docente en la continuidad temporal desde el noviciado de la observación con sus currículos ocultos y sus enseñanzas implícitas. Antes de ingresar a la carrera, Savannah ya concebía a su gran maestra: "la enseñanza tiene que ver con el amor y la pasión [de] mi profesora de inglés Mariela". Estas ideas contrastan con el sentido deficitario que la formación inicial universitaria suele depositar en las experiencias previas y extramuros de estudiantes (docentes por venir), negando el potencial de otros ámbitos para la formación—tales como

el noviciado y la vida misma fuera de la escuela o la universidad. Estos espacios no han sido proveedores de falencias que deben erradicarse haciendo tabula rasa de lo que suministraron o, siguiendo la metáfora de la formación como inyección (Connelly & Clandinin, 1994), realizando un tratamiento de quimioterapia en lugar de excavar y recuperar yacimientos, fondos de conocimientos, capitales narrativos o currículos de las vidas.

Las vivencias laborales encarnan la continuidad de las experiencias o de las prácticas posibilitadoras del *haser* docente. Si nadie deviene profesor o profesora al momento de recibir su diploma ¿cuándo y cómo comienzan a sentirse-r docentes? Su identidad se forjaría esporádicamente en las 'prácticas' del Profesorado y, bastante, en los institutos y escuelas donde trabajan. Contribuyen a ella las propias acciones morales tanto como las apelaciones ajenas: "para ser docente no sólo es necesario terminar la carrera, sino sentirte a gusto con lo que hacés y también sentir que lo estás enseñando les llega a tus estudiantes" (Clara). Otras identidades son conscientes de su liminalidad o su carácter de oxímoron "en esta posición intermedia entre los dos mundos" de la Facultad y el instituto (Tute), que la literatura ha notado (Martínez-Arbelaiz, Correa-Gorospe, & Aberasturi-Apraiz, 2017). En varios casos, la carencia del título, indicador del cumplimiento del trayecto formativo, no obtura la plena identificación docente tanto como la falta de conocimiento práctico personal, que permite "tener la libertad de apartarte del plan de estudios... no ir corriendo... para llegar a los objetivos que nos imponen las coordinaciones" (Polka).

Muchas narrativas sugerirían el carácter artesanal e individual que creencias profundamente arraigadas le atribuyen a la formación docente, a expensas de lo social, cultural y didáctico (Britzman, 2003). Las (inter)acciones agenciales—manifestadas en las inversiones temporales; los vínculos de enseñanza y de aprendizaje con la infinidad

de coprotagonismos y coautorías que pueblan sus currículos escolares y vitales; y el rol coformador de los sitios donde viven, aprenden, se forman y trabajan—replantean el significado de los dispositivos que el grupo de estudiantes construyó para su formación. Éstos comprenden "aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas" (Sanjurjo, 2009, p. 32). Asimismo, constituyen "un artificio complejo, pensado y/o utilizado para plantear alternativas de acción. Es, a la vez, un revelador de significados, un analizador, un organizador técnico y un provocador de transformaciones, previstas o no". Se trata de una noción tanto "instrumental" como "conceptual" (p. 32).

Existen narrativas de dispositivos propios, algunos de ellos concebidos antes de entrar al Profesorado y otros dentro de éste. Para Grian, "mi tiempo personal y mi tiempo de estudio se mezclan todo el tiempo". Por eso, "me resulta natural que estén mezclados porque siempre estoy leyendo". En sus ratos libres, James "se enfoca en su propia realidad y la del mundo que [me] rodea, y [soy] capaz de reflexionar, pensar y aprender... aquellas cosas que rara vez se enseñan en alguna institución educativa". También la música emergió como un mecanismo poderoso. Una variedad de participantes ha escuchado música en inglés desde siempre, memorizando temas, guardando copias de las letras y buscando palabras en el diccionario, esperando simultáneamente aprender inglés para comprenderlas y aprender el idioma a través de ellas.

La interacción lingüística vía la tecnología ha constituido otro dispositivo muy potente: "la adquisición informal en muchos casos aporta una cantidad riquísima de vocabulario y, sobre todo, de uso real del idioma en un contexto significativo" (Cas). Igualmente, "con las series aprendí un montón... vocabulario que acá no te lo enseñan... Trabajando con mis estudiantes, una unidad era toda

sobre cosas médicas, *Illnesses and Injuries* se llamaba. Era mi unidad... te lo sé decir todo" (Jo). Del mismo modo educa el deporte: "el Taekwondo es un estilo de vida... todas las cosas... las podés aplicar... en el trabajo, en la vida, en la Facultad" (Emma).

Las vidas heroicas organizan la formación. Coty revela que "cada vez que enfrento dificultades en la vida, pienso en [mi padre]... Eso me ayuda a tener coraje y fortalecer mi confianza". También independizarse de la familia y vivir en soledad constituye un engranaje que puede transferirse a la consecución de la formación docente. Los viajes son también enormes facilitadores de procesos de aprendizaje del idioma. Finalmente, las comunidades laborales de práctica son catalizadoras de experiencias formativas. Maggie empezó a dar clases en un instituto porque "soy consciente de que es una herramienta que debería tener... no sólo enseño a otra persona lo que sé, sino que tengo la ocasión de mejorar mis habilidades". Vemos así que estos dispositivos son maleables, adaptables, flexibles y reveladores de sus agentes.

En resumen, las narrativas que expresan la (futura) identidad docente:

> se constituyen en memoria como saber de la experiencia desde la búsqueda de trazos que incluyen el recuerdo de lo imprevisible, la perplejidad, los límites; de un saber en perspectiva que se asienta sobre el relato que enfatiza la presencia insoslayable de la subjetividad, de la contingencia de cada trayecto; de un movimiento en el que el sujeto reencuentra los sentidos que inciden en su presente. (Davini, 2002, p. 73)

De estas formas, cada docente (en formación) deviene un relato vivo en sus "paisajes relatados". Su identidad se entrelaza con su existencia y los contextos donde la compone. Se trata de "la encarnación única de sus relatos para vivir, relatos formados por los paisajes presentes y futuros donde habita y trabaja" (Clandinin &

Huber, 2005, p. 44). Vemos entonces el surgimiento de un nuevo eje de la formación docente, que se desplaza "desde el concepto del 'aprendizaje' hacia el concepto de desarrollo de la identidad" (Meijer, 2017, p. 210).

Entramados de las identidades compuestas en las narraciones estudiantiles respecto de las temporalidades, las socialidades y las localidades que habitan estos relatos

El desenlace de nuestra indagación narrativa la resitúa en el currículo de la formación docente y, de esta forma, resignifica su génesis. En otras palabras, nuestras tematizaciones sobre la identidad docente se ubican de raíz en este campo central de su formación. Para abordar esta cuestión, hacemos reconverger nuestras temporalidades, socialidades y localidades justamente en el campo del currículo, definido en los siguientes términos:

> una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (De Alba, 1998, pp. 59-60)

Esta definición reinscribe a las temporalidades, las socialidades y las localidades de esa "propuesta político-educativa" que constituye el Plan de Estudios 1999 del Profesorado de Inglés vigente al momento de la indagación. Éste posee un carácter normado, prescrito y, tal como sus

principios hunden sus raíces en la Ley Federal de Educación Nº 24.195/1993, su necesaria modificación se halla sujeta a normativas institucionales vigentes al momento de su reforma. Empero, las "propuestas político-educativas" y resoluciones nacionales actualizadas en el ya entrado siglo XXI no siempre se ven traducidas en currículos renovados, tal como resulta este currículo, cuya reforma abarcó la mitad de la última década del XX.

El trabajo de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) recupera al diseño curricular en términos de producto y proceso. El primero señala a los planes de estudios como documentos políticos-académicos que representan una determinada selección cultural y que anticipan y orientan a la enseñanza. En los planes se entrecruzan dimensiones administrativas que regulan las condiciones y recorridos de los aprendizajes; académicas que constituyen guías orientadoras de las actividades docentes; y políticas que implican luchas de poder entre sectores que pugnan por imponer sus selecciones culturales. El producto es la dimensión estructural-formal del currículo, porque se trata de un conjunto de relaciones que configuran las prácticas, sin determinarlas totalmente, ya que el diseño se reconstruye y completa en la acción. En ese sentido, el diseño como proceso es el transcurrir sistemático de la discusión, la deliberación y el análisis acerca de la estructuración del currículo como producto (Perassi & Macchiarola, 2018).

La propuesta curricular que expresa el Plan de Estudios de nuestro Profesorado ha estado "impulsada por diversos grupos y sectores sociales"—Ministerio; INFoD; Universidad; Facultad de Humanidades; Departamento de Lenguas Modernas; cuerpos docente, graduado y estudiantil; escuelas e institutos locales y de la zona, entre otros. La continuidad de sus variadas experiencias con el inglés indujo al grupo de participantes a acercarse al currículo de su formación desde una edad temprana. Como explica

Rose, "mientras crecía, cada vez me gustó más el idioma y para los quince años me di cuenta de que definitivamente quería seguir una carrera que incluyera al inglés de alguna forma". Ese impulso hacia el currículo formal abrevó del currículo de las vidas, con fondos de conocimiento hogareños: "mi familia ha sido un factor crucial en mis experiencias de aprendizaje... crearon esos momentos de aprendizaje con amor y paciencia" (Victoria). Esta variedad de estudiantes puede construirse de formas múltiples, vivenciales y complejas.

Los "intereses" grupales "son diversos y contradictorios" porque existen luchas de interpretación y apropiación del sentido curricular normado por parte de docentes, por un lado, y estudiantes, por el otro (Bakhtin, 1994). En este sentido, el Profesorado de Inglés resulta un territorio no sólo complejo (diverso y enmarañado), sino incluso agresivo (hostil y castigador) donde s(ab)er, formarse(r) y permaneser. Estas tensiones se reflejan en las narrativas sobre las Áreas curriculares, cuando Grian percibe "cómo coordinar [Fundamentos Lingüísticos y Cultural] dentro de la parte de discurso... que a mí más me interesa", admitiendo que "es como retriste porque no mencionamos Formación Docente". Respecto de los ámbitos informales de la adquisición y los formales del aprendizaje, James se sincera:

> para los catorce años había aprendido más inglés en mi casa que en el colegio". Actualmente, "sería algo hipócrita de mi parte poner uno de estos dos [ámbitos, formal o informal] por encima del otro... adquirí la mayor parte de mis conocimientos del idioma en contextos informales. Sin embargo, hoy en día estoy estudiando para, en un futuro, enseñar el idioma formalmente.

Estos "intereses" se hallan en pugna, ya que los docentes tienden a ser "dominantes y hegemónicos", mientras que los estudiantiles, por la relación asimétrica establecida, tienden a "oponerse y resistirse", una rebeldía ejemplifica-

da en el acto de Jo de negarse a remedar una pronunciación británica en un examen y reivindicar su acento: "tu lengua es el español y creciste hablando eso". En ese sentido, Porto (2013a) considera que el aprendizaje del inglés construye identidades tanto locales como nacionales y globales. Estas identidades no se subsumen al aprender inglés, pues no se coloniza a la identidad nacional, sino que se cultiva una identidad ciudadana, ya que cómo nos vemos indica cómo nos significamos y significamos al mundo.

Otra estrategia compleja para rebelarse contra el Plan implica controlar el tiempo curricular, ejerciendo la potestad de determinar el trayecto individual mediante inversiones temporales: "no voy a estresarme así de nuevo. Me voy a enfocar en tener una vida fuera de la Facultad" (Rose). Este dominio se halla señalado en investigaciones preocupadas por este locus interno de control temporal estudiantil frente al externo del Plan (Kyndt, Berghmans, Dochy & Bulckens, 2014). Otras investigaciones señalan los desfasajes entre el tiempo de la enseñanza, que parece moverse siempre hacia el futuro y nunca hacia atrás, y el tiempo del aprendizaje individual con sus propios ritmos de frecuencias diferenciales en los lapsos de su ejercitación durante temporalidades vividas en su heterogeneidad (Davini, 2015).

Estas inversiones, desinversiones y reinversiones ayudan a comprender cómo el deseo, la pasión y la imaginación—junto con la promesa de mejores condiciones de trabajo al diplomarse—no resultarían lo suficientemente potentes para inspirar el devenir docente. El estudiantado necesita saber que sus capitales culturales, sociales y lingüísticos exhiben potenciales significativos para su aprendizaje. No siempre es el caso en el Profesorado, donde "es difícil porque muchas cosas no dependen de cuánto estudies" (Polka) para estudiantes que se coconstruyen con épicas familiares de premios al esfuerzo. Aquí, "la valoración de su capital es una afirmación de su identidad, una

legitimación de su propio lugar en diferentes contextos de aprendizaje". Empero, puede suceder que "las estructuras de poder no asignen valor simbólico al capital que poseen" o que los "patrones de control" de esas estructuras (Darvin & Norton, 2015, p. 10) dificulten la realización de sus deseos, pasiones, imaginaciones o tránsitos. En ese sentido, Sheila, criada en un hogar que valora al tiempo y a la energía dedicados al estudio, los desinvirtió en la carrera porque "no [importa] si estamos tantas horas, capaz que vas a llegar al mismo resultado". Sin embargo, halló en esta indagación la oportunidad de revalorizar su potencial: "YO SOY UNA PERSONA que importa y que tiene muchas cosas que ofrecer a sus estudiantes". En este orden, la motivación no la debe 'traer' cada estudiante, sino coconstruirla cada docente (Davini, 2015).

En el currículo se tensionan "diversos mecanismos de negociación e imposición", los primeros capaces de realizar transacciones de significado y los segundos capaces de imponer o de tolerar sentidos y acciones. A través de la potestad de asignar, tanto la autoridad profesoral ubica a sus estudiantes mediante su obvio poder de consagrar o aplazar (Bourdieu, 2003b) como los y las estudiantes se autoposicionan frente al currículo mediante sus biografías heroicas, sus docentes memorables y sus vínculos con sus estudiantes (por venir). Cas revela que las figuras heroicas son "seres comunes que constantemente luchan para ponerse de pie en cualquier situación... la persona que elegí nunca se rinde y su fuerza de voluntad me parece inspiradora". Sofía delibera por su propia cuenta y se muestra capaz de recuperar las pasiones docentes (Porta, Álvarez & Yedaide, 2014). Ella opina que:

> Cada buen[a] docente... debe mostrar, principalmente, pasión [que] se transmitirá en sus estrategias didácticas, porque tratará de hacer que sus estudiantes comprendan de cualquier forma, y en su personalidad, porque estará feliz y tendrá predisposición a la hora de enseñar... Pue-

> de ser que... sea una excelente persona, agradable y súper carismática, pero si... no le gusta su labor, entonces toda su práctica se verá teñida de mala gana y frustración.

Por su parte, Grian quiere:

> tratar a mis estudiantes... con humildad **y** respeto. Sé que la presunción no me lleva a ningún lado y que si quiero crear un lazo significativo con mis estudiantes debo hacerles saber su valor. El solo hecho de ser docente no me hace ser mejor y voy a aprender de mis estudiantes tanto como aprenden de mí.

Los "mecanismos de negociación" del significado de las acciones también evidencian un grado agencial, frente a las imposiciones docentes y curriculares. Por ejemplo, Coty se "hacía la *British* en los parciales" y Unnamed era "Lawrence Olivier". En la misma dirección, Married piensa que en Habilidades Lingüísticas "por más que algo te parezca inútil... vamos a hacerlo porque hay que hacerlo. Algo tiene que haber".

La "propuesta" curricular está "conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos" y "dimensiones generales y particulares". De los primeros da cuenta una observación sobre la arquitectura de las correlatividades de cursada y final del Plan: "las materias de contenido te traban más que las materias pedagógicas... le damos un peso más importante a las materias de contenido que a las materias pedagógicas" (Jo). Juana aborda a los segundos cabalmente al describir las que deberían ser aquellas las buenas prácticas en la formación docente. Ella confiesa que:

> he tenido demasiados profesores y profesoras... que son excelentes, que yo sé que son brillantes, pero... tienen un montón de títulos y no me transmiten nada. No entiendo lo que hablan, no se preocupan por el curso... Hay que hacer un énfasis, particularmente en la Nacional, en desarrollar

todo lo que es la habilidad docente. Eso es lo que vamos a ser.

Las dimensiones generales pertenecen a un currículo que, sobre el papel, aspira a ser igual para la totalidad: "está bien que nos exijan para mejorar nuestro nivel de inglés y nuestro conocimiento del mundo, así como que nos instruyan en las mejores técnicas pedagógicas" (Polka Dots). Las particularidades de los trayectos que condujeron al Profesorado y las vivencias que cada estudiante hace de su currículo afloraron durante la indagación porque, como tan certeramente destaca Unnamed atrapando el sentido identitario ricoeuriano (Ricoeur, 1990), "al final soy, irónicamente, lo que somos todos: uno y único". Se trata de ser yo como otras personas: tenemos en común nuestra humanidad y de único nuestra propia identidad.

Los aspectos y las dimensiones "interactúan en el devenir de los curricula en las instituciones sociales educativas". En las temporalidades, las socialidades y las localidades del currículo del Profesorado de Inglés el grupo estudiantil también se posiciona en (co)autoría y (co)protagonismo de *su* Profesorado, empleando sus dispositivos de formación. El currículo sobreviene tanto como las personas devienen docentes. Tute quiere graduarse para "sentir el maravilloso orgullo del que uno seguramente disfruta al presentarse como un docente profesional de inglés". Maggie está "estudiando algo que no me colma ciento por ciento pero que allana el camino para lograr mi meta final... quiero seguir estudiando para ser intérprete".

El "carácter" de este "devenir curricular" se manifiesta como "histórico y no mecánico y lineal". Si bien la naturaleza de esta indagación no permitió esbozar un trazado histórico de nuestro Plan, interesan los entramados narrativos surgidos del acaeser dentro del currículo y configurados en los 'pequeños grandes' relatos de las temporalidades, las socialidades y las localidades vividas en cada trayectoria. Tute "ha estado luchando en el Profesorado de

Inglés durante diez años". Unnamed ignora "lo que el futuro tiene reservado para mí, pero ciertamente estoy feliz con el prospecto que me brindó mi decisión de entrar al Profesorado". Savannah, quien ansía más que nada ser profesora, lleva sus estudios al día con "memorias... maravillosas" de la carrera.

La extensa cita analizada finaliza expresando que la "estructura" curricular fija y su "devenir" fluidos se "conforman y expresan a través de distintos niveles de significación" (De Alba 1998, p. 60). En estos sentidos, el currículo de la formación docente resulta una coconstrucción social, histórica y cultural y un texto político en su carácter público donde transcurren procesos de conegociación de significados por parte quienes interactúan en él (Taylor & Bovill, 2017). El currículo es un "proceso dinámico e interactivo de enseñar y aprender" (Fraser & Bosanquet, 2006, p. 272), donde la continuidad de las experiencias de aprendizaje estudiantiles se despliega cotidianamente en el mundo y no exclusivamente en las aulas (Sandlin, Schultz & Burdick, 2010). La manifestación de la experiencia en el currículo universitario de la formación docente sugiere que "ignorar" lo que el futuro profesorado "conoce y ha experimentado", lo que "aspira ser y lograr, es sellar completamente una mina de oro frente a la pobreza" (Sarason, 1993, p. 150). Estas ideas iluminan las connotaciones públicas del currículo privado de vidas (Huber, Caine, Huber & Steeves, 2014), la justicia curricular (Connell, 1992) y los currículos socialmente sensibles y receptivos (Gay, 2002).

(Re)negociaciones de las (futuras) identidades docentes en la formación universitaria al promediar la carrera mediante estos complejos entramados narrativos

La negociación implica construir sentidos de ser y devenir docentes, apropiarse de esas significaciones y acordarlas con miembros de las diversas socialidades con

las cuales interaccionan estudiantes-docentes-en-ciernes (Correa, Martínez-Arbelaiz & Gutiérrez, 2013). Los sitios donde vivir, aprender, formarse-r y trabajar son territorios diversos donde se acuerdan, disputan, entretejen, visibilizan u ocultan textos, códigos, voces y compromisos personales y grupales (Canagarajah, & Matsumoto, 2017). Una vez más, la eliminación de fronteras entre la educación y la vida resulta central para examinar al lenguaje como núcleo para coconstruirnos socialmente y conegociar relaciones. La utilización de una lengua otra interpela las construcciones identitarias respecto del tipo de hablante que devenimos y los capitales que podemos desplegar (Porto, Houghton, & Byram, 2018).

Nuestras (co) y (re) negociaciones de sentidos insinúan tensiones entre las posibilidades identitarias de la autoría de la adultez emergente y las oportunidades brindadas por las socialidades—sobre todo en el mismo Profesorado y en muchos institutos y escuelas. Estos dos conjuntos no representarían invariablemente comunidades de práctica genuinas si retacean el margen de participación y creación de sus miembros. Al respecto, tanto en la carrera del Profesorado, como más específicamente en variados ámbitos de sus Residencias Docentes, sobrevive el término 'practicante', que hemos obviado por considerarlo marcador de la carencia que exhibe alguien que aún no es docente y entonces 'prueba', 'ensaya', o 'hace como', pero nunca 'de verdad'. Por el contrario, nuestras narrativas revelan seres que ya son en su devenir.

En la tracción hacia la agencia (Bruner, 1986), las narrativas subrayan el carácter cocompositor de la propia identidad a partir de la producción coautoral que reflexiona, deduce y elige del menú sociocultural disponible. La agencia no es solamente propiedad individual autónoma, sino que tiene grados de distribución y colectivización entre lo humano y lo material. Cada docente participa de la multiplicidad de la docencia como fenómeno emergente,

situado, temporal y fluido en la diferencia y la heterogeneidad. Esa diferencia y esa heterogeneidad son creadoras, generadoras de lo único en la pluralidad (Viesca, Strom, Hammer, Masterson, Linzell, Mitchell-McCollough, & Flynn, 2019). El grupo de estudiantes-docentes multilingües contribuye muchísimo a su educación en términos de sus recursos lingüísticos, especialmente mediante el *translanguaging*, "la forma en la cual hablantes bilingües recurren a sus cajas de herramientas lingüísticas para procesar información, crear significado y trasmitirlo" (Orellana & García, 2014, p. 386). También aportan los caudales de sus experiencias vitales y sus fondos de conocimientos familiares y culturales.

El conjunto de partícipes coescribe sus propios devenires cuando narra los desafíos superados, resaltando la imagen que posee sobre la formación docente y la enseñanza como procesos individuales. El sostén de su padre y su madre le brinda a Clara "un poco más de confianza en mí misma, lo que me ayuda a mantenerme tan calma como sea posible para lograr todo lo que planeé en este año académico tan importante", cuando esperaba prácticamente recibirse. Las épicas familiares y allegadas participan de una agencia vicaria (McAdams & Pals, 2006), puesto que vivencian, a partir de personajes de los relatos heroicos que eligieron narrar, la capacidad que poseen de obrar frente a la adversidad y de accionar contra ella, reclamándola cada estudiante para sí. Sofía explica respecto de su novio, "alguien que ha pasado experiencias duras y ha aprendido de ellas en lugar de derrumbarse... ha enfrentado sus problemas con... una madurez que yo no hubiera adoptado frente a esas dificultades". Los logros personales también aportan sentido a la identidad, tal como fue para Emma obtener su cinturón negro de Taekwondo. Finalmente, resaltamos el poder de Savannah de decidir sobre el tiempo dedicado al estudio y también de controlar los sentimientos:

> rendí el primer final de mi vida y lo desaprobé... no lloré... desaprobar un final no era el fin del mundo. Todo seguía... siendo igual... Como me veo distinta pude perder una semana de clases e ir de vacaciones con mi familia... lo hice y sigo acá.

La conegociación de la (futura) identidad docente en las distintas socialidades y localidades (el hogar, la escuela, el instituto) comenzó mucho antes del ingreso al Profesorado. Sucedió cuando, por ejemplo, varias estudiantes jugaban a la maestra de inglés desde chicas; cuando Savannah y Sofía se vincularon con su profesora de ese idioma desde el nivel inicial hasta la etapa secundaria; o cuando Tute conoció a la pareja propietaria de su querido instituto. El abuelo de Marilyn le había prometido "vas a ser la mejor profesora de inglés de todas". La formación inicial debería recuperar las implicancias de estas verdaderas (co)formaciones anteriores, porque "el trayecto [único e individual] de la formación comienza mucho antes del ingreso a la institución de formación docente" donde lo general no se ajusta a lo personal (Camilloni, 2011, p. 19).

A pesar de que un número de estudiantes poseían una identidad más o menos plena e incluso feliz al momento de su ingreso, debieron renegociarla al entrar al Profesorado de Inglés. En algunos casos, entablaron luchas para perfeccionar el idioma que aman y así lograr mantenerse en la carrera. Maggie se ubica entre quienes admiten que "no tenía el nivel requerido" y fue así que "subestimé esta carrera y no supe lo difícil que era hasta que empecé". Un número de participantes utilizó metáforas corporales tomadas del campo semántico de los golpes (puñetazos, castigos, cachetadas) para referir, sobre todo, pero no excluyentemente, a los embates de sus experiencias iniciales como estudiantes del Profesorado. Este paso, desde una identidad de estudiante de secundaria a una de estudiante-docente-por-venir en la universidad, es una tarea que este grupo etario de la adultez emergente se halla edificando para to-

dos los aspectos de sus vidas. La sociedad les demanda una identidad adulta plena, mientras que la carrera les exige la construcción de una identidad docente, al tiempo que construyen un auto-reconocimiento como estudiantes en la universidad. Cada participante se ubica en diferentes tramos de la ruta. Por un lado, Haven se confiesa acerca de su "pelea entre no querer ser adulta, pero estar en camino a eso... no estoy lista para el mundo adulto", con su posterior desarrollo de "*I'm adulting*". Por otro lado, se encuentra la súbita transformación de Rusa, al darse cuenta de que "ya llegamos a la adultez... No me di cuenta y ahora, sí, pasó".

La literatura indica que las profesiones, en este caso la docencia de inglés, negocian sus identidades en actividades sociales dentro de comunidades de práctica (Wenger, 2010). Éstas se componen "de personas... unidas por una experticia compartida y una pasión por una empresa en común". Sus integrantes "comparten sus experiencias y conocimientos de maneras libres, fluidas y creativas" para remediar dificultades y producir conocimientos (Wenger & Snyder, 2000, pp. 139-140). Bajo otras lentes, las comunidades de práctica podrían aludir a "contextos reales" (Davini 2015, p. 13), con socialidades y localidades donde ser docente 'de verdad', en lugar de 'practicante' al cual el coformador o la coformadora le 'presta' su lugar por un tiempo. Por su parte, Edelstein (2015b) aboga por escenarios 'reales' en lugar de las residencias, porque sólo lo auténtico suministra vivencias experienciales que suprimen la reducción aplicacionista de estas residencias. Entonces, la relación entre la formación docente y las 'prácticas' no es linear, sino complejísima y contingente.

El Profesorado de Inglés como sitio formal donde iniciar la construcción de la identidad docente no poseería ciertas características de estas comunidades de práctica auténticas. En principio, varias narrativas destacan la experticia y la especialización junto con la pasión de docentes en la carrera. Pero estas cualidades no son articuladas,

colaborativas o mancomunadas: "en la Facultad saben mucho, mucho... Hay quienes no saben cómo manejar su conocimiento. Entonces saben que saben... Hay docentes que saben mucho pero no muy pedagógicamente" (Grian). Al respecto, el Plan de Estudios del Profesorado que cursaba el grupo de estudiantes databa de 1999 y ofrecía, bien entrada la década de 2010, títulos de grado para desempeñarse en el marco de la Ley Federal de Educación Nº 24.195/1993. De todas formas, sólo la graduación de la carrera otorgará la identidad profesoral titulada, diplomada o acreditada. En este sentido, la docencia empezaría formando parte del "esfuerzo intelectual y emocional inmensamente complejo" que demanda la carrera (Day, C. & Sachs, 2009, p. 43), para adquirir una experticia "que pone en funcionamiento los medios adecuados para la transmisión educativa conforme a distintas finalidades e intenciones... los profesores tienen un saber y pueden disponer de conocimientos y métodos de trabajo para el logro de los fines" (Davini, 2008, p. 54).

Los ámbitos de trabajo estudiantil pueden constituir o no genuinas comunidades de práctica, dependiendo de cuánto sus socialidades abarquen a los términos de la definición suministrada. Empero, las narrativas sugieren que contribuyen para empezar a negociar una identidad laboral docente. La identidad activa y creadora del oficio de enseñar (Litwin, 2008) pueden coconstruirla estudiantes, colegas o autoridades mediante sus apelativos, su conformidad, los éxitos logrados por la tarea enseñante o el apoyo que estos tres grupos le ofrecen al 'profesor' o la 'profesora'. Al respecto, "las formas de nominación o designación" califican rígidas nominalidades—"atributos y atribuciones"—, aunque no sean oficiales tituladas (Edelstein, 2013, p. 30). Éstas certifican, legitiman, autorizan y garantizan la posesión de capacidades docentes. Sin embargo, Married considera que "tus estudiantes te dan el título de profesor de inglés". Sabemos que ha negociado finos sentidos de identidad para los distintos ámbitos de tareas:

> en el colegio, memorables eran gamba, copados. En la Universidad... van muy bien en la parte disciplinar como en el trato con sus estudiantes, tienen mucha experiencia para compartir y te pueden ayudar a formar como humano. Tal vez el modelo en los institutos de inglés... es algo desestructurado, que sabe mucho del idioma, que ha viajado.

En otros casos, existe apoyo sistemático, coformador, para estimular una participación legítima que vaya desde la periférica hacia la plenamente activa (Wenger, 2010). Emma retornó a su colegio primero como tutora en la etapa secundaria, convocada por el director. Allí experimentó la satisfacción de haber logrado el puesto, junto con la inseguridad de trabajar con sus memorables 'con diploma', quienes la apoyaron y aconsejaron. Sin embargo, la secretaria del nivel medio deslegitimó su participación aludiendo a su porcentaje de materias aprobadas en el Profesorado. Ahora, enseñando inglés en el jardín, ha relegitimado su participación mediante la orientación generosa que recibe por parte de las maestras y la directora, ya que el Profesorado no forma en este nivel. Así emerge el sentido epistemológico y ontológico de las prácticas en contextos reales (Schön, 1992). Esto es algo que sugiere el título de la contribución sobre "La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario" (Camilloni, 2013), más allá de cualquier asignatura o requisito del Área de Formación Docente. De esta forma, se redime la posibilidad de compartir "experiencias y conocimientos de maneras libres" para resolver cuestiones puntuales (Wenger & Snyder, 2000, pp. 139-140) y la autenticidad de las comunidades de práctica.

Estas disquisiciones nos interpelan sobre las negociaciones de significados de la 'clase' en la formación del profesorado. Ésta puede constituir "*todo espacio (físico o virtual) donde se encuentran docentes, estudiantes y conocimiento*" (Sanjurjo, 2011, p. 79, su énfasis). La clase no resulta sólo el espacio material concreto del aula, sino que también

incluye sitios y redes sociales disponibles en las tecnologías de la comunicación. Dentro de ella, se coconstruyen y (re) significan conocimientos e identidades al enseñar y aprender. En nuestra indagación, las identidades de docentes en, y alrededor de, la clase, se han revelado en su coautoría y coprotagonismo del currículo educativo y en la coescritura y coactuación del currículo de la vida. Las enseñanzas de ambos habitan las socialidades donde el grupo de partícipes otorga significado a su devenir docente. Además, las variadas localidades de estas construcciones y compromisos identitarios parecieran operar en términos coformadores de docentes en ciernes, en un sentido extendido y original de la coformación, que en el medio local se entiende tradicionalmente como docente del curso donde se realizan 'prácticas' o residencias.

Finalmente, la última negociación identitaria articula sin tensiones la pertenencia simultánea a una comunidad global de hablantes del inglés lengua franca y aquella local hispanoparlante. Contrariamente a lo que manifiestan algunas investigaciones sobre aprendices del idioma en países centrales de habla inglesa (Darvin & Norton, 2015), o sobre su aprendizaje como segunda lengua en el continente asiático (Canagarajah, 2006), este grupo de estudiantes parece haber negociado con éxito su membresía a sus comunidades locales mientras aprenden a enseñar inglés, trascendiendo las fronteras de los Estados-naciones como entidades monolingües y monoculturales. Aman al idioma por "su universalidad" (Savannah), "como herramienta de comunicación y como puerta al conocimiento" (Victoria). Sin embargo, desean "mantener la identidad" (Rusa), su núcleo *idem* intacto, sin imitar a 'hablantes nativos'. Esta negociación glocal permite también definir a la identidad "docente ideal [que] habla la lengua madre y la lengua a enseñar" (Victoria). En torno a estas cuestiones, Porto (2013a) rescata a los fondos de conocimiento y a las comunidades de práctica, afirmando que el inglés como lengua franca

aporta más que sustrae a la conegociación de significados con el mundo.

Simultáneamente, habitamos espacios móviles de súper diversidad, sin lenguajes territorializados pertenecientes a una comunidad única. Dentro de estas 'zonas de contacto' (Pratt, 2002) interactúan lenguajes y culturas que transcienden sus individualidades. Allí, la diversidad no es una variación ni una desviación de la homogeneidad. Por el contrario, una nueva ideología del contacto asume la impredecibilidad y desafía la autoridad de hablantes 'nativos'. En las aulas donde se utiliza el inglés lengua franca, la comunicación no transcurre para confirmar estructuras gramaticales, sino que constituye una práctica para cumplir funciones sociales. Se basa en la colaboración, la solidaridad, el consenso y el apoyo para coconstruir significados y normas a través de esa propia diversidad (Canagarajah, 2017).

En síntesis, los relatos entramados de esta indagación han narrado la (futura) identidad laboral o profesoral—deseada, apasionada, imaginada o en tránsito—de docentes en ciernes, veinticuatro seres que han llegado a s(ab)er, formarse-r y devenir mediante la coautoría de sus vidas, la mayoría transitando etapas vitales de adultez emergente al tiempo que construyen una identidad que surge de esos aconteseres.

Aportaciones de la indagación narrativa sobre los relatos entramados de futuras identidades docentes en la formación inicial del profesorado de inglés

Los aportes de esta indagación narrativa acerca de las tramas relatadas que develan (futuras) identidades docentes en la formación inicial del profesorado de inglés pueden organizarse en torno a cuatro áreas que conversan

con la literatura pertinente.

El primer grupo de aportes tiene que ver con la generación de conocimiento situado acerca de la coconstrucción de la identidad docente que ha realizado el grupo de partícipes estudiantes del Profesorado de Inglés. El segundo indica las contribuciones metodológicas a futuras implementaciones (locales) para realizar indagaciones narrativas similares en el campo de la enseñanza o el aprendizaje del inglés. El tercero discurre sobre las formas en las podemos contribuir a los (re)diseños curriculares de los profesorados de inglés locales, así como a las prácticas en el transcurso de la formación inicial en esta carrera. El cuarto y último se halla en armonía con el compromiso ético y vivencial de toda indagación narrativa, por lo cual conceptualiza las estimaciones del grupo participante respecto de los aportes de esta indagación a sus experiencias vitales y educativas.

Aportaciones al conocimiento sobre la identidad docente del profesorado de inglés

Nuestra indagación contribuye al área de conocimiento sobre la identidad de docentes del profesorado de inglés en varios sentidos. En primer lugar, aporta al conocimiento local situado acerca de estudiantes y Profesorados de Inglés en el Cono Sur, un área geográfica bastante subrepresentada en la literatura, propensa a estudiar ámbitos territoriales diferentes (Barahona, 2016). Esta escasa visibilización señala la necesidad de estudiar a la formación docente en este idioma en sus contextos glocales situados. Por ello, esta indagación suma a las contribuciones de otras relevadas para nuestro país y para América Latina (Banegas, 2016; Guerrero & Meadows, 2015; Rivas Rivas, 2013).

Particularmente, nuestros aportes se vinculan con un estudio exploratorio sobre las trayectorias e identidades de docentes de inglés en formación en un instituto terciario argentino. Para abordar a las segundas, se estudia a las pri-

meras como "los caminos que los estudiantes escogen, voluntariamente o por defecto, para completar sus estudios". Pocas veces acuerdan con las prescripciones curriculares ya que son "autoconstruidas e incluyen atajos, desvíos, altos y tiempos diferentes de los prescriptos" (Bonadeo & Ibáñez, 2013, p. 137). El currículo prescrito no contempla variantes ni diferentes temporalidades, sino que es 'balístico', prescindiendo de las subjetividades (Jackson 1996/1968). La trayectoria, por el contrario, se inscribe en la temporalidad. Tiene un punto de partida que se va construyendo durante recorridos situados. Se destaca el carácter único de las trayectorias individuales y las formas narrativas de navegarlas en el tiempo y el espacio.

Al respecto, varios estudios sobre trayectorias escolares adolescentes en escuelas media nacionales resultan pertinentes para nuestros aportes sobre las inversiones temporales que realizan las identidades deseadas, apasionadas, imaginadas y en tránsito. Las "*trayectorias escolares teóricas*" (Terigi, 2007, p. 2, su énfasis) definen "itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar" (p. 2) de un currículo único. Estas trayectorias se estructuran sobre "tres rasgos". El primero es "la organización del sistema por niveles" (p. 2). En nuestro caso, el sistema universitario no se hace cargo de la transición ni de la (dis)continuidad entre el nivel secundario-universitario. El segundo es "la gradualidad" del currículo: nuestro Plan de Estudios del Profesorado con sus años, sus correlatividades, el ordenamiento de los aprendizajes por materia y el control de la temporalidad mediante etapas y evaluaciones que permiten pasar de un período a otro (cursadas o finales aprobados). El tercero es la "anualización de los grados de instrucción" (p. 2), adaptada a la cuatrimestralización de las asignaturas, naturalizando los tiempos de manera "monocrónica" con una "única cronología de aprendizajes" (p. 3).

En contraposición, las "*trayectorias no encauzadas*" son "*reales*" (p. 4, su énfasis) y constituyen "modos heterogéneos, variables y contingentes" de transitar la educación en "formas no lineales" (2009, p. 19). No obstante, el currículo se piensa en función de las trayectorias teóricas, sin asumir la ralentización, la permanencia, el abandono transitorio, el reingreso, la transición entre sistemas, el recursado o no cursado de materias y la edad estudiantil. El currículo prescrito es un cronosistema organizador del tiempo que no es ni vivido, ni experiencial.

El énfasis puesto en las trayectorias teóricas "oscurece aspectos de las trayectorias reales" (p. 20), mientras torna "invisibles" a los grupos de estudiantes (p. 47). En este sentido, hemos logrado visibilizarlos aquí. Las trayectorias teóricas tampoco descorren el velo sobre los muchos aprendizajes fuera del sistema, tal como sugieren los currículos de vidas. Nuestra indagación narrativa ha develado esas trayectorias reales y polícromas, cuya observancia o continuidad depende de las trayectorias de aprendizaje de las identidades deseadas, apasionadas, imaginadas y en tránsito.

En segundo lugar, nuestra indagación ha llevado a cabo su propia síntesis teórica acerca de la identidad docente narrada, con aportes filosóficos del pragmatismo, sobre su continuidad experiencial, y de la fenomenología hermenéutica, sobre el sentido temporal de sus tramas. La psicología cultural y la psicología de la personalidad, así como la indagación narrativa, iluminan a las identidades docentes como relatos vividos. Estas lentes conceptuales sostuvieron la fuerte apuesta a la generación de conocimiento verdaderamente narrativo sobre las identidades docentes en su devenir. En tal sentido, nuestro grupo de docentes "tienen voz y conocimiento profesional, tienen ideas y aspiraciones, tienen responsabilidad social y tienen identidad personal. Hemos visto que piensan. Así lo demuestran, si necesitáramos que fuera demostrado científicamente, las

investigaciones que desde distintos enfoques se han hecho" (Camilloni, 2011, p. 25). Por eso, la creación de conocimiento narrativo en un tiempo humano permitió interpretarlo para tematizar las cuatro identidades deseadas, apasionadas, imaginadas y en tránsito, así como profesorales y laborales durante procesos complejos para devenir docentes de inglés en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Mientras tanto, el conjunto de participantes se coaproximaban a estas cuatro identidades en las temporalidades pasadas, presentes y futuras de ser y devenir docente; las socialidades de las coautorías del currículo de la vida y del currículo educativo para s(ab)er y ha*s*er-se docente; y las localidades de los sitios donde vivir, aprender, formarse-r y trabajar.

Así, las tematizaciones identitarias de las tramas narrativas de ser y devenir, expresadas en las identidades deseadas, apasionadas, imaginadas y en tránsito, tanto como en las reconsideraciones temporales, sociales y locales, lograron una praxis de cocreación y coescritura de, una vez más, conocimiento genuinamente narrativo. Superamos la trillada dicotomía conocimiento teórico (aparentemente experto y general) versus conocimiento práctico (aparentemente lego y particular) en la investigación y la formación de nuestro Profesorado.

Nuevamente, la identidad pensada "como relato que vivimos" (Clandinin, Steeves & Chung, 2008, p. 63), en términos de una "composición narrativa de la vida" (Clandinin, Cave & Cave, 2011, p. 1), la resitúa temporal, social y localizadamente en el currículo del Profesorado de Inglés. Allí narramos sus inversiones temporales, sus coautorías y coprotagonismos heroicos y sus luchas entabladas dentro del terreno de la carrera. Se recuperan nuevamente los dos procesos conceptuales narrativos llevados a cabo, que permitieron hilar estas tramas complejas. Las courdimbres narrativas implicaron primero conarrar verticalmente los veinticuatro relatos individuales, entramándolos en las cuatro identidades (deseadas, apasionadas, imaginadas

y en tránsito) propiamente emergentes de estas historias. Luego, la cocomposición horizontal y muy densa de estos relatos en forma grupal los reconceptualizó en torno a sus propias temporalidades, socialidades y localidades, igualmente emergentes. Ambos recorridos permitieron (des)(re) hacer los nudos identitarios personales y (des)(re)tejer tramas donde confluyeron los mundos coautorales y coprotagónicos, interpelándonos desde su inmensa complejidad.

Finalmente, nuestra indagación brindó conocimientos acerca de estudiantes del Profesorado de Inglés durante esa segunda cronología intermedia entre el ingreso y la casi graduación (Britzman, 2003). Este lapso hace relativamente poco se ha tornado centro de interés de la investigación universitaria (Milsom, Stewart, Yorke & Zaitseva, 2015), con su acostumbrado foco teleológico en futuras diplomaturas, más que en estudiantes hacia su graduación mientras devienen durante el grado. En nuestro país, la investigación de Carli (2012) se hizo eco de las problemáticas que implica la categoría unitaria de estudiantes en la universidad, imperante dentro de las propias instituciones y en las mentes profesorales, a expensas de la gran riqueza vital de esas identidades tejidas en nuestra indagación.

En el campo específico de la formación del profesorado de inglés, convenimos con la idea respecto de que los cambios curriculares, sociales, culturales y laborales—abordados al tematizar las cuatro identidades docentes y reconceptualizarlas en sus temporalidades, socialidades y localidades—exigen una "identidad totalmente nueva" para nuestro profesorado (Cadario, 2014, p. 28). Es importante el buen equipamiento teórico para lograr "identificar los principios y técnicas que se ajustan a sus identidades docentes" (p. 30), cuya búsqueda deben emprender. El Consejo Federal de Educación (2012a), en sus *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lenguas Extranjeras. Educación Primaria* y *Secundaria*, menciona repetidamente a la identidad de estudiantes de inglés en los tres niveles escolares. El docu-

mento comienza indicando:

> desde una *perspectiva intercultural* y *plurilingüe*, la dimensión formativa de la enseñanza de LE, es decir, su papel en la educación lingüística, el desarrollo cognitivo y los procesos de construcción de la identidad sociocultural de los niños y las niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultas de nuestro país. (Consejo Federal de Educación, 2012a, su énfasis)

Esta indagación favorece la generación de conocimiento para enriquecer la creación de un diseño curricular para el profesorado de inglés que se halle inscripto en una perspectiva intercultural, respetando la diversidad, reconociendo el caudal cultural y fortaleciendo esas identidades tantas veces mencionadas en los documentos oficiales.

Aportaciones metodológicas a las investigaciones sobre la identidad del profesorado de inglés

Nuestra indagación realiza contribuciones al diseño e implementación de indagaciones narrativas en la formación inicial del profesorado de inglés en Argentina y el Cono Sur. Su aporte radicó, en primer lugar, en la armonización de sus marcos teórico y conceptual con el metodológico en una conexión que habilitó la ejecución de la indagación dentro de un campo auténtico de formación docente. Entendemos, asimismo, que es la primera vez en la formación inicial del profesorado de inglés en nuestro país que se habría llevado a cabo esta metodología de indagación, adaptando la inspiración de Clandinin, Steeves y Chung (2008).

Este proceso inscribe nuestras contribuciones dentro de las metodologías íntimas de indagación en la docencia y la formación docente (Pinnegar & Hamilton, 2017). Estas metodologías íntimas son prácticas privadas que exploran y recuperan, fundamentalmente, identidades y conocimientos prácticos personales. La intimidad se basa

en el compromiso de quienes indagamos y participamos activa, comprometida e 'interesadamente' de nuestros propios contextos, porque la enseñanza y el aprendizaje son actos privados de carácter público. Hemos explorado aquí las re-presentaciones públicas del conocimiento práctico personal y de las identidades privadas. Al respecto, nuestras prácticas de escritura y oralidad admiten dos sentidos. El primero comporta la re-presentación, que es una reivindicación de todas las personas participantes como conarradoras, coautoras, cointérpretes y coadaptadoras de discursos propios y ajenos. El otro significado involucra la puesta en escena de las realizaciones, de las performances narrativas. Las tematizaciones emergentes de nuestras narrativas se coconstituyen y (re)crean, entonces, al ponerse en acto (Denzin, 2016).

En segundo lugar, (re)diseñamos variadas herramientas para recolectar sostenidamente textos de campo en el aula, y también con asiduidad fuera de ella. Los textos escritos incluyeron: formularios de consentimiento informado, fichas personales, notas de campo, relatos de la docente y de las auxiliares participantes, correos electrónicos e interacciones en la plataforma virtual. Los textos de campo de conversaciones en clase, las transcripciones audio y los relatos escritos comprendieron: relatos que leemos, miramos y escuchamos; biografías escolares, universitarias y lingüísticas; historias de docentes memorables; ensayo identitario; vidas heroicas 'reales'; semblanza del mayor desafío superado. Los textos de campo sobre relatos e intercambios orales abarcaron: conversaciones informales, una Caja de la Memoria, un juego de roles y un debate participativo en clase. Por último, los textos de campo para la validación de categorías emergentes fueron escritos y orales (presenciales o grabados).

Dichos textos resultaron la 'materia preciada' de nuestra indagación, porque develaron la riqueza de las historias que cada participante (se) narra todo el tiempo, dando

cuenta de su perenne vivir, contar, volver a contar y volver a vivir (Huber, Caine, Huber & Steeves, 2014). Esa continuidad forma parte integral de las vidas de docentes en ciernes 'de carne y hueso', con tanto 'realismo' y 'autenticidad' como los contextos que la didáctica exige para las prácticas docentes y las trayectorias estudiantiles. Asimismo, hallándome absolutamente imbuida de la ontología y la epistemología de la indagación narrativa, me esforcé en conducirme (es decir que existí, fui, conocí y entendí) dentro del campo de manera ética, respetuosa, atenta y comprensiva para con la totalidad de participantes. La ética relacional o vincular yace en el corazón de la indagación narrativa (Clandinin, Caine, & Lessard, 2018). Por lo tanto, cuidé de los relatos compartidos, ya que las vidas se componen y se revelan en sus fortalezas y vulnerabilidades mediante estas historias. Aún más, esos relatos nos sostuvieron y nos nutrieron mutualmente. Mediante esa ética vincular de respeto hemos ejercido cuidados ontológicos hacia el grupo participante y hacia sus relatos, así como cuidados epistemológicos para con los conocimientos generados durante todo el proceso.

En tercer lugar, nuestra indagación destaca su análisis enteramente narrativo de los relatos que la integran, tanto individuales y verticales como grupales y horizontales, fortaleciendo las tematizaciones y comprensiones que brinda el narrar. En otras palabras, este desafío escogido para el rumbo de nuestra indagación lo emprendimos, primero, horizontalmente al cocomponer veinticuatro relatos particulares y, luego, verticalmente al reescribir coralmente a las historias en torno a las tres dimensiones de la indagación narrativa. El análisis narrativo propiamente dicho también avanzó mediante la utilización de los focos temático, lingüístico y dialógico y performativo (Riessman, 1993). De esta forma, superamos presentaciones narrativas más fragmentadas que transcurren entre, por una parte, cortas intervenciones con citas textuales de participantes y, por

otra, revisiones de la literatura o clasificaciones de las propias investigaciones.

En cuarto lugar, invitamos al profesorado a contar relatos que hacen oír sus voces y las rescatan del encierro de las aulas y los pasillos. Por lo general, no se escriben narrativas docentes porque la cultura escolar—con sus prácticas y sus discursos—no les resulta propicia, ya que las "potencialidades" que entrama para revelar al "currículo en acción" suelen permanecer "inéditas" y poco aprovechadas (Suárez, 2003a, p. 13). Por su parte, la narrativa no aborda una 'técnica popular o un 'instrumento útil', sino que constituye otra forma de dialogar, de conoser y de interpretar. Sostenemos vínculos metodológicos con la transformación de una experiencia pedagógica en un "relato pedagógico" a través de la metamorfosis del "'saber en decir'" y del "'decir en escribir'", interpelando al relato compuesto (Suárez, 2003b, p. 40) con evocaciones de las mímesis ricoeurianas. En este sentido, abogamos por la evolución de los sitios de formación docente en ámbitos de búsqueda y encuentro de relatos.

Nuestros aportes se vinculan con aquellos de *La novela de residencia como novela de formación*, compuesta por asistentes a un espacio curricular de un instituto de formación docente en nuestro país (Suárez, 2005). El análisis retoma fragmentos de esa novela para ejemplificar a personajes en su heroísmo, sus antagonismos, sus alianzas y sus vilezas. La existencia les presenta vicisitudes en forma de las ayudas obtenidas, los obstáculos encontrados, las alegrías, las penas, las epifanías, las transformaciones y, sobre todo, el inmenso descubrimiento de estar tornándose docentes.

En quinto lugar, nuestra metodología transparenta el proceso indagador de manera que puede readaptárselo en otros contextos. En ese sentido, el marco metodológico denso y extendido explica todos los pasos seguidos y todas las decisiones tomadas. Define a la indagación narrativa

como su metodología; describe al contexto y partícipes de la indagación; problematiza el rol de la indagadora participante; especifica los instrumentos y procedimientos para la recolección de textos de campo; detalla los procedimientos para el análisis narrativo de los textos de campo y transparenta el proceso de validación del análisis narrativo de dichos textos.

Por último, en un nivel más profundo de traslucimiento, negociamos esmeradamente nuestra entrada, permanencia y salida del campo con las docentes a cargo de las clases donde recogimos las narrativas y, sobre todo, con el grupo de estudiantes partícipes. De esta manera, el aporte metodológico final de nuestra indagación se asienta en haber compartido, coescrito y conegociado narrativas con veinticuatro estudiantes, siempre dentro del ámbito de su formación inicial que es el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (sus aulas, sus pasillos, su Departamento, su aula virtual y correos electrónicos, incluso los cafés de las calles circundantes). Insistentemente, esas tramas de conocimiento relatado se tejen mediante el ejercicio de la hospitalidad narrativa: "la posibilidad de que nuestro relato sea acogido en las palabras de otras personas y en una narrativa diferente se asienta en las posibilidades que tenemos de narrar nuestros relatos en términos diferentes" (Pierosara, 2011, p. 74). Este sentido de albergue nos lo proporcionan el cobijo y el abrigo que se tejen en las urdimbres narrativas.

Aportaciones al currículo y a las prácticas de formación inicial del profesorado de inglés

Nuestra indagación plantea tensiones acerca del omnipresente requerimiento de los planes de estudio universitarios de contar con un 'perfil egresado' (confundido, o igualado, con el rótulo de 'perfil del título a otorgar'). La redacción de este 'contorno' procede no sólo de la obliga-

ción institucional—burocrática incluso—de llenar este espacio en los documentos curriculares. Brotaría también de un afán docente de trazar, unilateral y uniformemente, los rasgos egresados de todas las personas que se desea 'formar'. En este contexto, la esencia graduada resulta inmutable: un producto final que deviene un 'blanco de instrucción' unitario y fijo, congelado atemporalmente.

En segundo lugar, existía un desfasaje temporal del currículo el Profesorado de Inglés al momento de nuestra indagación. Al respecto:

> Las políticas de formación docente se comprometen con el mejoramiento del sistema escolar en todas sus modalidades y niveles. Deben atender a una multiplicidad de cuestiones, entre otras, el hecho de que, en la educación, todas las disciplinas están implicadas y todas las formaciones están interconectadas. No se puede modificar sólo una porción del sistema de formación de los alumnos sin articular este cambio con la formación de los docentes, ni se puede cambiar la formación de los docentes sin atender al resto del sistema y sin tener en cuenta cuál es el sistema escolar del que ellos mismos provienen. (Camilloni, 2011, p. 22)

En igual sentido, la formación inicial del profesorado de inglés demanda la realización de "un aporte significativo a la formación de los alumnos como ciudadanos, a la construcción de su identidad sociocultural y su desarrollo cognitivo" (Basano, Bonadeo & Ibáñez, 2014, p. 53). Esto reclama, también, acciones que nuestra indagación ha realizado en términos de:

> revisiones de posturas teórico–metodológicas, de opciones didácticas, de selección de materiales tanto en las prácticas de los docentes que se desempeñan en los niveles primario y secundario, como en las prácticas docentes que se dan en el marco de la formación inicial. (p. 53)

En relación con estas disquisiciones, la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (AN-

FHE) propone la flexibilidad curricular. Dicha plasticidad y maleabilidad significan, para cada estudiante, la construcción de sus propios itinerarios, que incluyan propuestas diferenciadas a través de opciones u orientaciones provistas por las universidades. Se erige en oposición a los planes tubulares o compactos que exigen (supuestamente, ya que las inversiones temporales y las trayectorias privadas se cuelan entre los intersticios normativos) recorridos obligatorios y lineales sin comunicación con otras asignaturas, áreas, disciplinas, carreras o prácticas de investigación, gestión o extensión (Perassi & Macchiarola, 2018).

En tercer lugar, y en esta dirección, los aportes de nuestra indagación se suman a otros sobre la educación universitaria nacional (Carli, 2012) que destacan—aún dentro de las constricciones de un plan de estudios normado—el poder de autonomía y decisión curricular estudiantil. Las cohortes de estudiantes detentan grandes caudales experienciales vivenciados al momento de ingresar, aprendidos en el transcurso de un currículo de vidas transitado en paralelo al currículo escolar. Asimismo, nuestras identidades deseadas, apasionadas, imaginadas y en tránsito emergentes también sugieren que resulta ineludible explorar quiénes han sido los grupos estudiantes-docentes-en ciernes durante el aconteser de sus experiencias pasadas y quiénes son en el presente efímero del Profesorado y de sus otras socialidades y localidades, mientras devienen—desde la carrera y desde los múltiples entornos de sus existencias, —hacia el futuro donde asoma una identidad docente titulada.

En todos estos sentidos, nuestras tematizaciones acuerdan con los principios de la indagación narrativa (Caine, Estefan & Clandinin, 2013). Como ninguna persona es "un relato sino relatos" (Kenyon, 1996, pp. 25-26), el currículo para la formación docente también debe incluir el sinnúmero de nuestras historias individuales y grupales. Las investigaciones sobre la enseñanza del inglés lengua

franca ponen su foco en la diversidad (Canagarajah, 2016a): 'aumentar' su lente implica crear espacios narrativos para las voces estudiantiles. No podemos, en verdad, diseñar currículos basados en lo que pensamos anticipadamente que los y las estudiantes necesitan. Su diversidad se conegocia todos los días en las prácticas de aula y durante las relaciones que allí se fundan. Por lo tanto, nuestras narrativas exigen y merecen: atención ontológica para con esas vidas en devenir; el cuidado y el respeto epistemológicos por el conocimiento que emerge de las expresiones narrativas; y la preocupación académica, apoyada en el sentido moral y *práxico* del devenir docente (mediante la titulación o el trabajo) en el Profesorado.

En cuarto lugar, contribuimos hacia la superación de desafíos que planteábamos para la formación y el desarrollo de docentes de inglés (Johnson, 2006). Por ello, vencimos la oposición teoría-práctica con nuestra propia reconfiguración teórica, conceptual y metodológica:

> La documentación narrativa de experiencias pedagógicas puede contribuir a recrear el pensamiento y la acción educativos y, en el mejor de los casos, puede colaborar en la construcción de otra teoría pedagógica de la formación. Y si sostenemos que la documentación narrativa ayuda a pensar teóricamente, es porque pensar de este modo no es simplemente agregar a nuestros repertorios de estrategias y formas de pensamiento pedagógicos conceptos abstractos y desprendidos de la experiencia escolar. Pensar teóricamente es, entre otras cosas, tratar de hacer explícitos los saberes prácticos construidos al mismo tiempo que se despliegan las experiencias, para tornarlos pasibles de reflexiones, discusiones y reformulaciones. No hay práctica, ni siquiera la espontánea, que no implique ciertos saberes y supuestos acerca de la gente, su aprendizaje, sus visiones de lo justo, de lo deseable y de lo posible. (Suárez, 2005, p. 12)

También contribuyó nuestra clave y apropiación lectora, con su estrategia de traducir, en el sentido de trasla-

dar, la resignificación de voces textuales y autorales en lenguas otras y de variadas procedencias, hasta apropiarlas y confrontarlas para erigir sentidos propios. Esta puesta en tensión y tracción de textualidades, autorías, circunstancias y temporalidades en un contexto específico las resignifica y las hace resonar en las tematizaciones emergentes de las narrativas.

En quinto lugar, legitimamos al conocimiento de docentes en ciernes al narrar acerca de coautorías y coprotagonismos de los currículos de vidas y de los currículos escolares, así como de los sitios donde viven, aprenden, se forman, devienen y trabajan. Los horizontes de este conocimiento desbordan los límites del currículo del Profesorado de Inglés y las fronteras de la Facultad de Humanidades. Mediante dicha legitimización, conseguimos, entonces, retrazar los confines limitados de su formación inicial, trasladándola fuera de la presencialidad áulica cuando correlatamos las temporalidades, las socialidades y las localidades del devenir docente. Paralelamente, el grupo de estudiantes participan de contextos glocales reales: virtuales, televisivos, literarios y hogareños, entre otros, donde interactúan hablantes 'nativos' (y 'no nativos') de lenguajes que no constituyen expresiones monolingües restringidas al territorio cerrado de un Estado-nación monoétnico y monocultural.

Finalmente, en cuanto a las prácticas narrativas en las propias aulas y espacios físicos y virtuales de nuestro Profesorado de Inglés, nuestra indagación logró efectuarlas junto con estudiantes y con sus docentes, de formas tales que aprendimos de los relatos contados en el idioma objeto y medio de la enseñanza en el Profesorado, así como el que utilizamos cotidianamente con nuestras familias. Nuestra indagación narrativa develó su "potencia para el alumbramiento de nuevas formas de comprensión de los procesos implicados en la docencia y la investigación en el nivel superior". En cierta manera, efectuamos una "ruptu-

ra con la agenda convencional y canónica de la formación de profesores y desafían el estatus de legitimidad conferido a algunos tipos de saberes y sus pretensiones de verdad científica". De esta forma, hemos "dejado de manifiesto una suerte de currículum paralelo, fuertemente emocional y distintivamente personal y humano, que atraviesa la construcción de las biografías escolares y es altamente pregnante en la configuración de las identidades". Nuestra indagación narrativa fue un "modo privilegiado de acceso a una sabiduría ubicua e irrefutable que se resiste a alojarse en los textos y las prácticas académicas convencionales" (Suárez & Dávila, 2018, p. 358).

Igualmente, vivenciamos y resignificamos las metáforas centrales de la indagación narrativa para la formación docente. Cuando vimos que las vidas participantes constituyen relatos vividos al narrarse, recordamos que la existencia es un "relato que vivimos" (Clandinin, Steeves & Chung, 2008, p. 63). De esta forma, consideramos a la educación en términos de un proceso de crecimiento y autoconocimiento mediado por la narrativa, promoviendo la adquisición de capitales narrativos que rupturizan los transcursos injustos de reproducción social (Goodson, 2012). En nuestra indagación, la negociación de la (futura) identidad (profesoral, laboral, titulada) docente tuvo lugar a partir de los relatos compartidos. El conocimiento narrativo nos abre puertas hermenéuticas para (re)interpretar los relatos de quienes nos circundan. De este modo, la formación docente resulta dialógica en términos de una conversación multivocal permanente entre todas estas historias.

Finalmente, estos análisis concuerdan con ideas que proponen ir allende el currículo como instrumento externo o normado socio políticamente en su teleología (Osberg & Biesta, 2020). Ontológicamente, la educación es un fenómeno que nace, que es (auto)emergente, abierto y continuo. Más allá de servir su propósito, crea ese fin único al cual sirve, pues la estructura y el propósito son inseparables de

aquello que surge. En ese sentido, un auténtico currículo de vidas brotó de nuestra indagación.

Aportaciones vivenciales personales de la indagación narrativa

La realimentación que brindó la totalidad de partícipes (estudiantes y docentes), luego de finalizar la recolección de los textos de campo en el aula, recupera los aportes de vida que esta indagación les brindó. El foco de análisis lingüístico señaló términos muy frecuentes en las respuestas obtenidas, tales como reflexionar, aprender, compartir, conocer y disfrutar el entorno de la clase. Estas palabras permitieron, en segundo plano, enfocar la lente temática que analiza los significados contenidos en dichos términos y recuperarlos para la formación docente. Finalmente, el foco dialógico y performativo ilumina cómo las narrativas 'hacen esas cosas' (Austin, 1975) en la *performance* dialogada del contar historias en las clases.

El primer conjunto, aunado en torno a palabras-clave repetidas sobre las acciones de aprender y colaborar, gira alrededor de los quehaseres que involucran, precisamente, compartir relatos para conoser-se y conocerlos. El segundo versa sobre el disfrute de las clases narrativas y atañe a las expresiones de sentimientos del goce de narrar en socialidades y localidades afectivas. El tercero se agrupa en los actos de recapacitar y aprender a/para ser docente e implica al potencial de la indagación narrativa en esas reflexiones sobre la formación docente.

Las acciones que llevamos a cabo de compartir historias para conosernos y conocerlas nos trasladan a la fusión de horizontes vivenciales y narrativos que se plasma en las siguientes expresiones:

> Conocernos mejor nos ayuda a ver todo desde una perspectiva diferente. Nos abre la men-

te y nos hace ver que... atravesamos diferentes experiencias en la vida que... nos forman. (Ant)

Fue muy bueno... haber formado un grupo tan lindo en el que profesoras y estudiantes trabajaran conjuntamente debatiendo contenidos, contando experiencias personales. (Clara)

Aproveché mucho la experiencia de compartir relatos este cuatrimestre. Me hicieron aprender más acerca de mis [pares] y me siento más confiada. También me hicieron reflexionar sobre temas y aspectos de mi vida en los que no había pensado antes. En el futuro, me gustaría implementarlos con mis estudiantes. (Coty)

Realmente disfruté de compartir mis relatos... Al contarlos, sentí que te estaba dando una parte de mi alma. Fue una gran experiencia porque me ayudó a darme cuenta de que compartíamos las mismas dificultades y sentimientos. Me dio la chance de conocer a mis [pares] aún mejor. Ya no nos veremos nunca más de la misma manera. Gracias por darnos la oportunidad de vivir esta experiencia tan memorable y valiosa. La atesoraré siempre. (Emma)

Gracias por llevarnos a reflexionar y compartir nuestras experiencias. Aprendí mucho. tanto de mis [pares] como de mí mismo y de lo que me rodea. (James Nicholas White)

Durante este cuatrimestre sentí más cerca [a mis pares] y eso me gustó, porque vamos a compartir mucho en nuestra carrera. Me gustó escuchar los relatos... Muchos me sorprendieron y me di cuenta de que había construido su 'perfil' superficialmente. (Marilyn)

Al profesor que mencioné... [del que] me inspiré... por su viaje a Inglaterra mientras tomaba clases en su instituto, lo mataron dos chicos que lo robaron... lo apreciaba y también todo el barrio donde estaba ubicado su instituto. Quise compartir esto con vos porque fuiste, y todavía sos, parte de nuestras narrativas. (Married)

Me gustó cómo compartimos nuestras narrati-

vas personales, a pesar de que no hablo generalmente sobre mi vida privada en la clase. Me parece que esta vez pude conocer a mucha gente en profundidad y eso hizo que todo fuera mejor. (Rose)

Gracias por hacerme llorar cuando escribía las narrativas y por darme el tiempo y el espacio para reflexionar sobre mí misma y para compartirlo. (Sheila Tarnosky de Polasia)

Estas reflexiones a lo largo de la cursada permitieron generar otras reflexiones no sólo en el ámbito laboral, es decir, cómo soy yo a la hora de dar clases, sino en el ámbito personal: qué tanto mi familia influenció la elección de mi carrera. También fue muy interesante compartir esto [en clase]. (Victoria)

Luego de compartir las historias [sobre personas heroicas]... dijeron que esta experiencia les ayudó a conocer al resto, con quienes pasan gran cantidad de horas, más profundamente. Hubo quienes se sorprendieron cuando descubrieron al compartir sus historias que compartían historias similares... Valoro mucho esta clase, no sólo porque en lo personal me ayudó a conservar en papel la historia de mi papá a quien considero mi héroe, sino porque durante esta actividad lo importante es lo que contamos y no cómo lo decimos. (Caroline)

Como observadora y participante activa... fui muy afortunada al ser parte de esa [materia]. Cada vez que estuve [en clase] me impresionó el entorno distendido e informal que hizo que sintiéramos comodidad para comunicarnos y compartir nuestras ideas... La clase que me resultó más interesante fue cuando compartieron sus reflexiones sobre sus [memorables]. Es siempre valioso oír acerca de cómo [quienes] han enseñado influencian a sus estudiantes y cómo impactan positiva o negativamente en sus experiencias de aprendizaje. (Loretta)

A nosotras las docentes, [las narrativas] también nos permite[n] conocer mejor a los alumnos y las alumnas... A medida que avanzamos en el cuatrimestre, comparten cada vez más sus experiencias y disfrutan de narrar y de

> escuchar a sus [pares]... este intercambio de narrativas también contribuye a una mejor convivencia del grupo... al saber un poco más del [grupo] pueden entender mejor los puntos de vistas, actitudes y posicionamientos del resto. También esto nos pasa a las docentes. (Manuela)

> Los entornos de aprendizaje, como las aulas universitarias, no solo están compuestos de estudiantes y docentes, sino que los relatos de vida... de estudiantes y docentes se ponen en juego en el proceso de aprender y de enseñar... Los y las estudiantes no llegan a la clase con las manos vacías, por el contrario, ya traen un conjunto de relatos y conocimientos para compartir que los ayuda a aprender y a adquirir nuevo conocimiento. (Jane)

Estas comunicaciones dialógicas recuperan al modo narrativo de cono*s*er y al sentido narrativo de la experiencia. En su performatividad, es decir su capacidad de representación y creación de significado con las palabras, el conocimiento generado, habilita la coconstrucción áulica de un currículo vital de formación donde se comparten "narrativas de experiencia" (Chung, 2009, p. 121). La *performance* de estos diálogos habilita vivir, contar, volver a vivir y volver a contar.

En cuanto al disfrute de la experiencia narrativa, éste remite a las "Geografías emocionales de la enseñanza" (Hargreaves, 2001) y se manifiesta de las siguientes maneras:

> Cada estudiante... sintió que sus opiniones y experiencias importaban. (Cas)

> Ahora hacemos cuatro materias y estamos todas locas. Al principio del cuatrimestre no quería hacer esta materia, pero Coty me convenció de hacerla. Es su culpa. Aprobamos las cuatro materias. No estamos sufriendo. (Jo)

> Disfruté los temas de debate, el libro y los cuentos que leímos, así como los relatos que compartimos. (Juana)

> Estoy contenta de haber sido parte de esto y lo disfruté mucho... estoy un poco triste que se termina. Una de las cosas que más me gustaron fue el ambiente de la clase. Era distendido, familiar, amistoso y seguro. (Lily)

> En el siguiente cuatrimestre, porque tenemos amigas que la van a cursar [Comunicación Integral], las narrativas, por más... que esto haya sido justo cuando la cursamos, ¿las narrativas van a seguir? O sea, les dijimos que estaban buenísimas. (Rusa)

> No hace mucho que estoy en esta Universidad... pero durante ese tiempo nunca tuve una [experiencia] como ésta. Me sentí muy cómoda en cada clase y, como dijo mi amiga Savannah, me sentí más que un número de matrícula. (Sofía)

> En esta carrera no hay muchas materias que realmente disfrutemos... la mayoría se cansa—e incluso odia—la rutina. Terminan despreciando el nombre de la materia, sin mencionar el contenido y... docentes... Había pasado tiempo desde que hice una materia que disfrutara... [un] oasis donde pudiera salirme con la mía con cosas que no podría en el resto de la carrera... A principios de año, deseaba que las materias que estaba cursando terminaran automáticamente... A fines del mismo año... no tendría inconvenientes si me dijeran que las clases duran hasta el 30 de diciembre. (Unnamed)

Este grupo de participantes saboreó la cualidad ontológica de la narrativa actuada—cocreada, correpresentada, cointerpretada y de allí su carácter performativo—en el aula, mientras que hacer oír sus voces hizo brotar yacimientos narrativos.

Por último, se expresa el poder de reflexionar sobre la formación y la práctica docente:

> Lo principal en cualquier docente, ya sea de inglés o de cualquier otra cosa, es que haga su trabajo con amor, que sepa transmitir sus conocimientos y que lo haga desde

una postura de igual a igual, y no como alguien 'superior'. (Fátima)

Realmente aprecio que a principios del año nos hayas dicho que todo esto iba a ser parte de una investigación... porque hay docentes que no se toman la molestia de decir que lo que estás produciendo es para una investigación. (Grian)

Desde que hablamos [en la validación] estuve pensando mucho. A veces me da miedo que lo que estoy haciendo no es el camino que realmente quiero seguir, pero me digo que tengo que ser más abierta. Recién estoy empezando y sé que eventualmente seré la persona que deseo, pero tengo que tener paciencia y estar abierta a aprender de mis miedos, mis errores y valorar las cosas buenas que tengo... Quisiera terminar este mail agradeciéndote por escucharme y mostrar interés en mi proceso de crecimiento. Significa mucho para una persona como yo. (Heaven)

Quería decir gracias porque aprendí mucho sobre la vida y cómo funciona el mundo. (Maggie)

Gracias... por darnos la posibilidad de vivir esta experiencia y permitirnos reflexionar sobre quiénes somos y qué pensamos sobre la tarea que vamos a desempeñar gran parte de nuestra vida. (Polka Dots)

Este proceso de investigación... me ha hecho darme cuenta de cómo realmente mi formación tanto como persona, gracias a mi familia, a mis amistades, y mi formación académica y escolar han influenciado lo que yo quiero ser como docente y lo que espero ser en el futuro... Inconscientemente lo sabía pero creo que el hecho de tener que comentarlas... me ha llevado a que ese conocimiento sea más explícito y a darme cuenta de... [que] cada docente es... una persona como cualquier otra y cómo todo eso que la persona conlleva lo lleva al aula, que es algo increíble y que es algo importante que... sepan en su formación. Así como a mí esta información se me hizo explícita y cómo yo me di cuenta de todo mi pasado me influenció

> es... necesario que todos cada docente lo sepa también. (Savannah)
>
> Me parece muy interesante este tipo de trabajo... es también una experiencia nuestra y está bueno porque es una especie de reflexión... que queda plasmada. Muchas veces las reflexiones adentro del Profesorado son... cada cual por ahí después sigue y... 'sí, hicimos esto'... es importante que lo plasmemos... en un proyecto formal, está muy bueno. Porque es como una vuelta de tuerca. (Tute)
>
> [Sobre la Caja de la Memoria]. La idea era cerrar el sentido de la clase remarcando qué tan únicos somos, cómo solo ellos pueden hacer lo que hacen y eso es lo que llevarán a sus aulas, cómo se construyen día a día como docentes, no sólo en las aulas del Profesorado, sino en su vida cotidiana, esa vida que llevan hoy como estudiantes a las aulas y la seguirán llevando como docentes. Creo que fue una pequeña experiencia que nos aportó a quienes participamos a construir esa subjetividad docente a la que aspiramos. Por lo menos, lo fue para mí. (Graciela)

Estos discernimientos sobre matices sutiles respecto de la reflexión docente (Schön, 1992) surgieron de los procesos de vivir, contar, volver a vivir y volver a contar relatos educativos que creó nuestra indagación y que ubicó a la narrativa como un dispositivo para la formación docente (Sanjurjo, 2009).

Nuestra indagación narrativa constituyó una verdadera pedagogía narrativa, una forma relacional de explorar experiencias para crear un "espacio" donde pudimos "reflexionar" sobre nuestros relatos y "aprender *con* nuestros relatos" (Seiki, Caine, & Huber, 2018, p. 12, su énfasis). La pedagogía narrativa posee fuertes implicancias para la formación docente, dado que "la instrucción que incorpora la narrativa permite a docentes y a sus formadores contar y revivir algunas de las experiencias de sus vidas personales y profesionales" (Ates, Kim, & Grigsby, 2015, p. 307).

En otro orden, la validez catalítica de nuestra inda-

gación refiere al grado en el cual ese proceso nos reorientó, focalizó y energizó al permitirnos interpretar nuestras vidas y contextos de otras formas (Lather, 1986). La validez catalítica es profundamente transformadora: nos agencia para pensar de formas otras. En el aula de Comunicación Integral, en los pasillos de la Facultad, en los intercambios virtuales, emergió auténticamente este proceso transformativo. Lo que sucedió es muy importante. Ahora sabemos que podemos dejarnos llevar por los relatos y que estas transformaciones y aprendizajes no hubieran podido efectuarse con una metodología de investigación externa que no fuera una indagación comprometida e íntima.

Finalmente, en lo estrictamente personal, este trabajo me ha permitido construir un sitio autoral de práctica y escritura de la indagación narrativa, prosiguiendo diálogos que anhelaba extender. Parafraseando a Emma, ya no seremos más iguales luego de experimentar la transformación personal y académica que conllevó nuestra participación en esta vivencia tan enriquecedora y profunda junto con la totalidad del grupo de la cursada.

Limitaciones de la indagación y posibles áreas de investigaciones futuras

Las limitaciones inherentes a nuestra indagación señalan, a su vez, puertas que abren sitios de estudios futuros. Los confinamientos de nuestra indagación implican al idioma mayoritariamente empleado; a sus dimensiones más personales que sociales; a su temporalidad relativamente acotada; a la estructuración de sus relatos individuales; a sus lentes teórico-conceptuales y a la extensión de las dimensiones tratadas.

En términos del idioma utilizado, la elección metodológica de la indagación narrativa demandó la recolección de textos de campo escritos y orales dentro de las aulas de

formación del Profesorado de Inglés. Por eso, la llevamos a cabo mayormente en idioma inglés, medio de comunicación áulica y objeto de aprendizaje y de futura enseñanza del grupo participante. Esto implicó la renuncia a una indagación más plurilingüe capitalizando en paralelo el español, e incluso otros lenguajes que un número de estudiantes hablan. En ese sentido, futuras investigaciones multilingües sobre la identidad de docentes de inglés, brindarán la ocasión de vivir, contar, volver a contar y volver a vivir narrativas en varios idiomas. Igualmente, dadas las características de nuestra indagación áulica, privilegiamos a los medios escrito y oral, pero futuras investigaciones podrán abarcar otras textualidades digitales conteniendo imágenes y sonidos en perfiles e historias que puedan representarse, construirse y compartirse en las redes sociales. Otras materialidades textuales lograrán incluir producciones gráficas y artesanales. Constituirá un gran desafío para estas nuevas investigaciones courdir tramas identitarias virtuales y materiales y tematizarlas narrativamente.

En segundo lugar, nuestro nivel micro (en tanto *pequeño* y *personal*) corrió el riesgo de producir temporalidades, socialidades y localidades un tanto ahistóricas y acríticas. En ese sentido, eventuales indagaciones narrativas sobre identidades docentes se rearticularán con investigaciones biográficas realizadas por equipos no participantes de su contexto inmediato, utilizando un foco más macro, más *grande* y *social*. Éste, a su vez, permitirá componer historias más documentadas y conceptualizadas frente a la composición de relatos individuales o de pequeños grupos. Dichas historias se beneficiarán también con el uso en paralelo de soportes y fuentes digitales, que darán mayor cuenta de los contextos históricos amplios donde se negocian esas identidades. En este sentido, la inclusión de experticia no participante complementará y resignificará la presencia de una indagadora implicada y participante.

En tercer lugar, la accesibilidad plena al conjunto de

veinticuatro participantes se dio en el lapso de la cursada de la asignatura y luego mediante contactos individuales o en grupos limitados. Futuras investigaciones seleccionarán en forma dirigida a una variedad de partícipes, mediante un seguimiento intensivo durante su derrotero de formación hasta el momento de su graduación. También de la misma manera, una investigación ulterior podrá comenzar longitudinalmente con un grupo de ingresantes hasta su titulación. Otra posibilidad será indagar narrativamente en la construcción de las identidades en el transcurso de cada Residencia Docente y luego realizar un seguimiento en comunidades de práctica específicas durante los primeros años de recibirse sus partícipes. Igualmente, será pertinente indagar acerca de la construcción de la identidad docente pregraduada dentro de los ámbitos de trabajo donde estudiantes-docentes ya ejercen.

En cuarto lugar, la estructuración de los veinticuatro relatos individuales emanó de la decisión de trabajar con la totalidad de participantes, debido a la coconstrucción grupal de sus narrativas en el aula. Por una parte, esa cantidad de historias personales demandó un cierto 'orden' narrativo, con una trama estructurada más o menos uniformemente para cada estudiante mediante el control, e incluso la violencia simbólica, de una indagadora-narradora bastante omnisciente. Por otra parte, la inclusión del total de veinticuatro participantes en estos relatos, forzosamente acotados en su extensión, implicó cierto sacrificio de la profundidad del abordaje de historias de una selección más acotada de participantes a favor de la inclusión del grupo, que manifestó su entusiasmo y generosidad de forma tal que no se podía exceptuar a nadie. A esto se suma el carácter coconstruido y dialógico de los veinticuatro relatos, que cobraron sentido sólo en conjunto y no en historias aisladas o escogidas. Una indagación narrativa más honda podrá seleccionar a una variedad de estudiantes con vistas a coescribir relatos identitarios más largos,

más auténticos y menos omniscientes, añadiendo tramas vitales y experienciales de docentes en las cátedras (inclusive en coinvestigación), o siguiendo más huellas narrativas mediante entrevistas a, y relatos de, otras coparticipaciones y coautorías destacadas en las socialidades de estudiantes-docentes en ciernes. Una investigación específicamente *biográfico*-narrativa proveerá también otra interpretación temática de las narrativas de la selección de participantes y demás protagonistas de sus socialidades.

En quinto lugar, los límites teórico-conceptuales de la indagación están dados por las elecciones, un tanto dominadas por la admiración personal hacia las grandes voces expertas, que los respectivos marcos despliegan en el campo de la filosofía (pragmatismo y fenomenología hermenéutica) y de la psicología cultural y de la personalidad. Estos mismos textos de campo podrán ser recompuestos y retematizados por otras investigaciones (participantes del contexto o externas a él) a la luz de, por ejemplo, el posestructuralismo, el psicoanálisis, las teorías sociales críticas, el análisis crítico del discurso o los estudios de género, entre otros. En indagaciones ulteriores, también podrán diseñar nuevas herramientas, incluyendo diálogos individuales en profundidad, en paralelo a la observación de docentes-estudiantes trabajando en sus comunidades de práctica, así como entrevistas rápidas con pares, autoridades, estudiantes, padres y madres.

Finalmente, los límites de esta indagación para abarcar todos los aspectos que la conciernen y emanaron de ella requieren de una mirada en equipo. Ésta profundizará, por una parte, acerca de los alcances de nuestra indagación narrativa en los procesos discursivos de composición en idioma inglés del grupo de participantes y, por otra parte, en la validez catalítica el desarrollo de su autoconocimiento estudiantil, docente y personal. Advertimos que señalaron repetidamente estas experiencias, que merecen ciertamente explorarse en indagaciones venideras.

Cierres

Arribamos al desenlace del largo viaje que significó la cocomposición de nuestra indagación narrativa. En esta 'clausura', más allá de las tematizaciones en las respuestas a los interrogantes, los aportes, las limitaciones y las posibles líneas de investigación, expresamos significados personales. Al evocar este proceso de traslación intelectual, imaginativa, lingüística y espacial subsisten las memorias de las grandes decisiones tomadas respecto de 'caminar' los senderos escogidos que implicaron abandonar otras sendas que permanecieron inexploradas. A la manera del conocido poema de Robert Frost "El camino no elegido" (1916), cuando la persona viajera debe optar por una de las dos rutas que se bifurcan a su paso, el extenso trayecto recorrido estuvo surcado de algunos momentos claves para su propio acontecer. Al respecto, si bien toda la indagación estuvo plagada de pequeñas y de medianas decisiones cotidianas, desde el principio tomamos algunas más determinantes que otras, de forma tal que marcaron concluyentemente el rumbo del proceso. Lo hicimos a expensas de otros caminos sin elegir, cuyas vías no recorridas sugieren muchos interrogantes y ricas posibilidades.

Al momento de comenzar la indagación, decidí—fuertemente apoyada en mi clave lectora y el trabajo en equipo de mi grupo de investigación—caminar la ruta íntima y poco transitada (en nuestro ámbito) de la indagación narrativa, porque deseaba llevar a cabo esa indagación dentro de 'mis' propias aulas de formación del Profesorado de Inglés, más que una investigación biográfico-narrativa propiamente dicha, con la que estaba familiarizada desde hacía más de diez años en nuestra trayectoria investigativa del GIEEC. Sucedió entonces que la indagación narrativa constituyó un imán poderoso por hallarse directamente situada al interior de las aulas de la formación docente.

Ésta resultó una fuerte decisión ontológica y epistemológica para los horizontes de mi recorrido indagador. Dicha resolución, a su vez, me llevó a transitar las vías teóricas del pragmatismo y de la fenomenología hermenéutica, así como a abordar conceptos de la psicología cultural y de la psicología de la personalidad. Las tematizaciones que hubieran develado la narrativa biográfica personal e institucional, el psicoanálisis, el posestructuralismo, las teorías sociales críticas, el análisis crítico del discurso, los estudios de género o la teoría descolonial, entre otras muchas líneas, permanecen hasta el momento como grandes incógnitas y desafíos no recogidos e inexplorados, que yacen en las vías no recorridas de este trabajo.

Un punto de inflexión durante este viaje fue la decisión de seguir las rutas vitales del conjunto de veinticuatro estudiantes partícipes no sólo por su coconstrucción dialógico-performativa de los relatos áulicos, sino también por una razón emotiva y humana al ver su entusiasmo, su participación, su compromiso y su creatividad, que incentivaron el anhelo y la responsabilidad de hacer oír al conjunto de esas voces que se habían brindado con tanta generosidad.

Otra gran decisión viajera fue seguir el camino del análisis plenamente narrativo, también abandonando—sin por eso desmerecerla en absoluto—la ruta familiar del análisis categorial de estudios biográfico-narrativos sobre la buena enseñanza y sobre docentes memorables. Esta elección me permitió, por una parte, experimentar el poder teorizador, tematizante y conegociador de la narrativa y, por otra, dar rienda suelta a una pasión íntima por leer, mirar y contar relatos e historias. Habiendo partido temáticamente de la (futura) identidad docente, mis elecciones condujeron inexorablemente hasta el campo del currículo de la formación del profesorado.

Al principio de este recorrido, oscilaba entre querer develar identidades docentes bastante esencializantes

y esencializadas: primero una *idem* (¿qué son?), luego una *ipse* (¿quiénes son?), hasta arribar a comprender que se trataba de identidades narrativas, actualizadas performativamente en historias de devenires vitales, en cocomposiciones relatadas de la vida aprehendidas durante los diálogos privilegiados compartidos durante la indagación. En este sentido, experimenté un aprendizaje narrativo, es decir una vivencia personal de las pedagogías del narrar durante una experiencia en la cual se encarnó la idea de que nos cocreamos en los relatos que contamos y de que existimos a través de ellos. Sólo quienes hayamos vivenciado en carne propia el enorme poder de las narrativas en el aula podemos compenetrarnos realmente con el significado de la identidad narrativa. En ese sentido, la conocida frase 'vivir para contar' revela una profunda sabiduría popular.

A la sazón, experimentar el inmenso privilegio de cultivar y velar por estos 'pequeños grandes' relatos que nos fueron confiados significó asomarse a la excepcional riqueza de estas identidades que se iban develando con el correr de la indagación. Como profesora formadora de docentes, siento que estas identidades narrativas de seres, que son tanto en su mismidad como en su otredad, revelan hasta qué punto se imbrican el *curriculum vitae*—ése que llamamos currículo de vidas porque justamente es un recorrido existencial—y el currículo académico donde esas mismas existencias toman paralelamente sus caminos educativos. Como indagadora, también discerní las fortalezas de las narrativas al llevar a cabo una indagación participante en mi contexto, donde he ejercido el oficio de, y la pasión por, enseñar. La compenetración teórica, conceptual y metodológica permite llevar a cabo emprendimientos que son emocionalmente conmovedores, pero cuyos aportes al campo resultan vitales.

Una vez más, cuando me involucré por entero en la indagación narrativa, ésta requirió mi compromiso intersubjetivo y relacional, la conegociación de nuestras mutuas

vulnerabilidades y la resignificación de mi poder de docente, formadora e indagadora. Es necesario correr los riesgos de utilizar éticamente esa *auctoritas*, así como también aventurarse a reír, y sobre todo a llorar, en el aula. Hay que permitirse, nuevamente, transitar estos peligros para poder indagar narrativamente porque, si no nos implicamos, no lo haremos ni nos maravillaremos jamás. Entonces, nada mejor que un clásico para aludir a estar disyuntivas. Hace ya mucho tiempo, Jackson concibió su metáfora respecto de la dificultad de 'atrapar a la realidad' educativa: "el transcurso del proyecto educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala" (1968/1996, p. 197). Bastante después, en *John Dewey y la tarea del filósofo*, acuñó una nueva metáfora: "distanciarse de la niebla es, en esencia, evitar las complicaciones humanas, dar la espalda a los problemas, formular las preguntas convencionales y utilizar los procedimientos aprobados para responderlas". Por el contrario, hay que avanzar, como Dewey, "'directo hacia la niebla'", en una línea como aquella de la mariposa, más "serpenteante" que recta (2004, p. 173).

Asimismo, nuestra indagación sugiere el valor de hacer oír estas voces de docentes en ciernes—en solos y en coros a veces disonantes—no simplemente como empoderamiento y visibilización de sus participantes, sino porque entramar relatos en el gran tapiz que courdimos permite coautorías y cointerpretaciones de la teoría que vamos coforjando, en lugar de repetir teorías recibidas. En este sentido, la validez catalítica no sólo alude al carácter genuino o transformador de nuestra indagación, sino que posee implicancias políticas por el conocimiento generado. Tomamos una posición comprometida frente a lo privado y a lo público. Cuando abandonamos la matriz reproductora de la formación del profesorado, el grupo de estudiantes-docentes coprodujeron y correpresentaron conocimientos a partir de sus vidas—conoseres que no son meras 'anécdotas'. Nuestro planteo político sobre la valoración pública de

lo privado—otorgándole cuidado ontológico y prestándole atención epistemológica—también constituye un compromiso ético vincular de respeto hacia estas dimensiones medulares, aunque poco conocidas, de la formación docente. Se trata justamente de las infinitas posibilidades de (des) tejer, vivir, volver a (des)tejer y revivir narrativas sobre enseñar, aprender a enseñar, devenir y sentirse-r docente que seguirán interpelándonos con sus perennes cuestionamientos y nos permitirán seguir (re)contando y (re)viviendo, mientras tejemos y destejemos urdimbres de ser y devenir docente en la formación inicial de nuestro Profesorado de Inglés.

REFERENCIAS

Adams, B. J., & Crafford, A. (2012). Identity at work. Exploring strategies for identity work. *SA Journal of Industrial Psychology*, *38*(1), n.p.

Adichie, Ch. (2009). *The danger of a single story.* Transcript. In TED. Retrieved from <http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=en>

Adler, J. M. (2012). Living into the story: Agency and coherence in a longitudinal study of narrative identity development and mental health over the course of psychotherapy. *Journal of Personality and Social Psychology*, *102*(2), 367-389.

Ahmadian, M., & Rad, S. E. (2014). Postmethod era and glocalized language curriculum development: A fresh burden on language teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, *5*(3), 592-598.

Álvarez, Z., Calvete, M., & Sarasa, M. C. (2012). Integrating Critical Pedagogy theory and practice: Classroom experiences in Argentinean EFL teacher education. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, *3*, 60-70.

Álvarez, Z., Porta, L., & Sarasa, M. C. (2010a). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Profesorado, 14*(3), 89-98.

Álvarez, Z., Porta, L., & Sarasa, M. C. (2010b). Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales

de los buenos docentes universitarios. *Praxis Educativa*, *14*(14), 42-48.

Anderson, B. (1983). *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. New York: Verso.

Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación. (2011). *Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios*. Recuperado de https://servicios.uns.edu.ar/institucion/files/4_AP_27_38.pdf

Antier, M. (1976). Language-teaching as a form of witchcraft. *ELT Journal*, *31*(1), 1-10.

Arendt, H. (1998/1958). *The human condition*. Second edition. Introduction by M. Canovan. Chicago & London: The University of Chicago Press.

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*(5), 469-480.

Arnett, J. J. (2014). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford-New York: OUP.

Ates, B., Kim, S., & Grigsby, Y. (2015). Cultural narratives in TESOL classrooms: A collaborative reflective team analysis. *Reflective Practice, 16*(3), 297-311.

Austin, J. L. (1975). *How to do things with words*. Oxford: OUP.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.

Bain, K. (2012). *What the best college students do.* Cambridge, MA: The Berlknap Press of Harvard University Press.

Bakhtin, M. M. (1994). *The dialogic imagination. Four essays*. Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, M. M. (2010). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.

Banegas, D. L. (2011). Teachers as 'reform-doers': Developing a participatory curriculum to teach English as a foreign language. *Educational Action Research, 19*(4), 417-432.

Banegas, D. L. (2014). Initial English language teacher education: Processes and tensions towards a unifying curriculum in an Argentinian province. *English Teaching: Practice and Critique, 13*(1), 224-237.

Banegas, D. L. (2015). Innovation from/for the new millennium: Where do Argentinian universities stand? In L. Anglada, N. L. Sapag, D. L. Banegas, & M. A. Soto (Eds.), *EFL classrooms in the new millennium: Selected papers from the 40th FAAPI Conference* (pp. 120-132). Córdoba, Argentina: ACPI, FAAPI.

Banegas, D. L. (2016). Exploring perceptions of curriculum change in initial English language teacher education: A case in Argentina. *Estudios sobre Educación, 31*, 71-93.

Banegas, D. L. (2017). *Initial English language teacher education: International perspectives on research, curriculum and practice*. London-New York: Bloomsbury.

Banegas, D. L. (2020). Introduction. In D. L. Banegas (Ed.), *Content knowledge in English language teacher education:*

International experiences (pp. 1-10). London: Bloomsbury.

Banegas, D. L., López Barrios, M., Porto, M., & Waigandt, D. (2017). *Authenticity in ELT. Selected Papers from the 42nd FAAPI Conference*. Posadas, Argentina: APIM.

Banegas, D. L., López Barrios, M., Porto, M., & Soto, M. A. (2014). *English language teaching in the post-methods era: Selected papers from the 39th FAAPI Conference*. Santiago del Estero, Argentina: APISE.

Banfi, C. (1997). Some thoughts on the professional development of language teachers. *ELT News and Views*, *4*(1), n.p.

Banfi, C., Rettaroli, S., & Moreno, L. (2015). Educación bilingüe en Argentina. Programas y docentes. *Matices en Lenguas Extranjeras, 9*, 1-11.

Banfi, C. (2013). The landscape of English teaching: Roots, routes and ramifications. In L. Renart & D. L. Banegas (Eds.), *Roots & routes in language education: Bi-multi-plurilingualism, interculturality and identity. Selected papers from the 38th FAAPI Conference* (pp. 17-34). Buenos Aires: FAAPI-APIBA.

Barahona, M. (2016). *English language teacher education in Chile: A cultural historical activity theory*. New York: Routledge.

Barboni, S. (2011). *Enseñanza de inglés e identidad nacional. A los 200 años de la Revolución de Mayo*. La Plata, Argentina: Ediciones Al Margen.

Barboni, S. (2013). Languages, literacy and development in Argentina as an exponent of Latin American

knowledge societies. In S. Barboni, & M. Porto (Eds.), *Language education from a South American perspective. What does Latin America have to say?* (pp. 23-40). La Plata, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.

Barkhuizen, G. (2011). Narrative knowledging in TESOL. *TESOL Quarterly*, *45*(3), 391-414.

Barkhuizen, G. (2016). Narrative approaches to exploring language, identity and power in language teacher education. *RELC Journal, 47*(1), 25-42.

Barkhuizen, G. (2017). Language teacher identity research: An Introduction. In G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on language teacher identity research* (pp. 1-11). New York: Routledge.

Barkhuizen, G., & Wette, R. (2008). Narrative frames for investigating the experiences of language teachers. *System, 36*, 372–387.

Basano, V., Bonadeo, F., & Ibáñez, M. S. (2014). Cambio curricular en los profesorados de lenguas extranjeras: Reflexiones e interrogantes. En D. Puccio, & E. Ghio (Eds.), *Las lenguas extranjeras y los desafíos de la internacionalización en la educación* (pp. 51-60). Santa Fe, Argentina: UNL.

Bateson, M. C. (1989). *Composing a life*. New York: Grove Press.

Bauman, Z. (2009). Education in the liquid-modern setting. *Power and Education*, *1*(2), 157-166.

Baxter, J. (2011). *Public sector professional identities:*

A review of the literature. UK: The Open University. Retrieved from: <http://oro.open.ac.uk/29793/47/Public_service_professional_identities_a_review_of_the_literature_2012.pdf>

Beijaard, D. (2017). Learning teacher identity in teacher education. In D. J. Clandinin, & J. Husu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (pp. 139-142). London: SAGE.

Bell, J. S. (2002). Narrative inquiry: More than just telling stories. *TESOL Quarterly*, *36*(2), 207-213.

Bernhardt, E., & Hammadou, J. (1987). A decade of research in foreign language teacher education. *The Modern Language Journal, 71*(3), 289-299.

Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.

Bolívar, A. (2002). "*¿De nobis ipsis silemus*?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa, 4*(1), 1-26.

Bonadeo, F. S., & Ibáñez, M. C. (2013). Future teachers, identities, trajectories and projections. In L. Renart, & D. L. Banegas (Eds.), *Roots & routes in language education: Bi-multi-plurilingualism, interculturality and identity. Selected papers from the 38th FAAPI Conference* (pp. 136-146). Buenos Aires: FAAPI-APIBA.

Borg, M. (2004). The apprenticeship of observation. *ELT Journal, 58*(3), 274-276.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think,

know, believe, and do. *Language Teaching, 36*, 81–109.

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London-New York: Continuum International Publishing Group.

Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris: Les éditions de minuit.

Bourdieu, P. (2003a). *Campo de poder, campo intelectual— Itinerario de un concepto.* Buenos Aires: Quadrata.

Bourdieu, P. (2003b). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., & Passeron, J. C. (1999). *El oficio de sociólogo*. México, DF: Siglo XXI.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, DF: Fontamara.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., & Hammerness, K. with Beckett, K. L. (2007). Theories of learning and their roles in teaching. In L. Darling-Hammond, & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 40-79). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Britzman, D. P. (1992). Structures of feeling in curriculum and teaching. *Theory into Practice*, *31*(3), 252-258.

Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice. A critical*

study of learning to teach. Revised edition. New York: State University of New York Press.

Brookhart, S. M. (2008). Portfolio assessment. In T. L. Good (Ed.), *21st century education: A reference handbook* (pp. 1.443-1.451). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Bruce, A., Beuthin, R., Sheilds, L., Molzahn, A., & Schick-Makaroff, K. (2016). Narrative research evolving: Evolving through narrative research. *International Journal of Qualitative Methods, 15*(1), 1-6.

Bruner, J. (1962). Introduction. In L. S. Vygostky, *Thought and language* (pp. v-x). Cambridge, MA: MIT Press.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, *18*(1), 1-21.

Bruner, J. (1997a). A narrative model of self-construction. *Annals of the New York Academy of Sciences, 818*(1), 145-161.

Bruner, J. (1997b). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: FDCE.

Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research: An International Quarterly*, *71*(3), 691-710.

Cadario, E. (2014). Eclecticism in the "new" foreign language classroom: Re-thinking practices and developing an awareness of context in teacher training college. In D. L. Banegas, M. López Barrios, M. Porto, & M. A. Soto (Eds.), *English language teaching in the post-methods era: Selected papers from the 39th FAAPI Conference* (pp. 28-38). Santiago del Estero, Argentina: APISE.

Caine, V., Estefan, A., & Clandinin, D. J. (2013). A return to methodological commitment: Reflections on narrative inquiry. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *57*(6), 574-586.

Caine, V., & Steeves, P. (2009). Imagining and playfulness in narrative inquiry. *International Journal of Education and the Arts, 10*(25), 1-14.

Camilloni, A. (2007). El sujeto del discurso didáctico. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney (Comps.), *El saber didáctico* (pp. 61-70). Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. (2011). La formación docente como política pública: Consideraciones y debates. *Revista de Educación, 2*(3), 11-28.

Camilloni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En G. Menéndez (Ed.), *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender* (pp. 11-21). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Camilloni, A. (2014). Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico. *Revista de Educación, 5*(7), 17-32.

Canagarajah, A. S. (Ed.). (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Routledge.

Canagarajah, A. S. (2006). The place of world Englishes in composition: Pluralization continued. *College Composition and Communication*, *57*(4), 586-619.

Canagarajah, A. S. (2014). In search of a new paradigm for teaching English as an international language. *TESOL Journal, 5*(4), 767-785.

Canagarajah, A. S. (2016a). Negotiating diversity in English language teaching: A tragedy in four acts. In *English Language Teaching World Online: Special Issue on 5th CELC Symposium Proceedings*.

Canagarajah, A. S. (2016b). TESOL as a professional community: A half-century of pedagogy, research, and theory. *TESOL Quarterly, 50*(1), 7-41.

Canagarajah, A. S. (2017). A competence for negotiating diversity and unpredictability in global contact zones. In D. Ikizoglu, J. Wegner, & A. De Fina (Eds.), *Diversity and super-diversity: sociocultural linguistic perspectives* (65-79). Washington, DC: Georgetown University Press.

Canagarajah, A. S. (2018). The unit and focus of analysis in lingua franca English interactions: In search of a method. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 21*(7), 805-824.

Canagarajah, A. S., & Matsumoto, Y. (2017). Negotiating voice in translingual literacies: from literacy regimes to contact zones. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *38*(5), 390-406.

Canagarajah, A. S., & Wurr, A. J. (2011). Multilingual communication and language acquisition: New research directions. *The Reading Matrix*, *11*(1), 1-15.

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Cheung, Y. L., Said, S. B., & Park, K. (2014). *Advances and current trends in language teacher identity research*. London: Routledge.

Chung, S. (2009). A reflective turn: Towards composing a curriculum of lives. *LEARNing Landscapes*, *2*(2), 121-136.

Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry: A methodology for studying lived experience. *Research Studies in Music Education*, *27*(1), 44-54.

Clandinin, D. J.(2013). *Engaging in narrative inquiry*. London-New York: Routledge.

Clandinin, D. J., & Caine, V. (2013). Narrative inquiry. In A. A. Trainor, & E. Graue (Eds.), *Reviewing qualitative research in the social sciences* (pp. 166-179). New York: Routledge.

Clandinin, D. J., Caine, V., & Lessard, S. (2018). *The relational ethics of narrative inquiry*. New York: Routledge.

Clandinin, D. J., Cave, M. T., & Cave, A. (2011). Narrative reflective practice in medical education for residents: Composing shifting identities. *Advances in Medical Education and Practice*, *2*, 1-7.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.

Clandinin, D. J., Downey, C. A., & Huber, J. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *37*(2), 141-154.

Clandinin, D. J., & Huber, M. (2005). Shifting stories to live by. In D. Beijaard, P. C. Meijer, G. Morine-Dershimer, & T. Harm (Eds.), *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 43-59). Dordrecht: Springer.

Clandinin, D. J. & Huber, J. (2010). Narrative inquiry. In B. McGaw, E. Baker, & P. P. Peterson (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 436-441). New York: Elsevier.

Clandinin, D. J., & Murphy, M. S. (2007). Looking ahead: Conversations with Elliot Mishler, Don Polkinghorne, and Amia Lieblich. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 632-651). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Clandinin, D. J., Pushor, D., & Orr, A. M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education, 58*(1), 21-35.

Clandinin, D. J., & Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape

of narrative inquiry. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 35-75). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Clandinin, D. J., Steeves, P., & Chung, S. (2008). Creando espacios de investigación narrativa en la formación del profesorado. En L. Porta, & M. C. Sarasa (Comps.), *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas* (pp. 59-83). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Clandinin, D. J., Steeves, P., Li, Y., Mickelson, J. R., Buck, G., Pearce, M., Caine, V., Lessard, S., Desrochers, C., Stewart, M., & Huber, M. (2010). *Composing lives: A narrative account into the experience of youth who left school early*. Alberta, Canada: Alberta Centre for Child, Family and Community Research.

Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1997). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos* (pp. 443-531). Barcelona: Paidós.

Conle, C. (2000). Thesis as narrative or "what is the inquiry in narrative inquiry?" *Curriculum Inquiry, 30*(2), 189-214.

Connell, R. W. (1992). Citizenship, social justice and curriculum. *International Studies in Sociology of Education, 2(*2), 133-146.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of

experience and narrative inquiry. *Educational Researcher, 19*(5), 2-14.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1994). Telling teaching stories. *Teacher Education Quarterly*, *21*(1), 145-158.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477-487). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Consejo Federal de Educación. (2012). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria*. Disponible en http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf

Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A., & Gutiérrez, L. P. (2013). Between the real school and the ideal school: another step in building a teaching identity. *Educational Review*, *66*(4) 1-18.

Cortazzi, M. (2001). Narrative analysis in ethnography. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography* (pp. 384-395). London: SAGE.

Costa, P. I., & Norton, B. (2017). Introduction: Identity, transdisciplinarity, and the good language teacher. *The Modern Language Journal, 101*(S1), 3-14.

Craig, C. J. (2017). Sustaining teachers: Attending to the best-loved self in teacher education and beyond. In X. Zhu, A. L. Goodwin, & H. Zhang (Eds.), *Quality of teacher education and learning* (pp. 193-205). Singapore: Springer.

Creese, A., & Blackledge, A. (2015). Translanguaging and identity in educational settings. *Annual Review of Applied Linguistics, 35*, 20-35.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Creswell, J. W.(2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research.* Boston: Pearson.

Czerniawski, G. (2013). Professional development for professional learners: Teachers' experiences in Norway, Germany and England. *Journal of Education for Teaching*, *39*(4), 383-399.

Daniels, J., & Brooker, J. (2014). Student identity development in higher education: implications for graduate attributes and work-readiness. *Educational Research, 56*(1), 65-76.

Darling-Hammond, L., Bransford, J., & LePage, P. (2007). Introduction. In L. Darling-Hammond, & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 1-39). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Darvin, R., & Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics, 35*, 36-56.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. C. (2002). La iniciación en las prácticas docentes

en las escuelas. En M. C. Davini (Coord.), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar* (pp. 13-38). Buenos Aires: Papers Editores.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

Day, C. (2004). *A passion for teaching*. London: Routledge Falmer.

Day, C. (2009). A passion for quality: Teachers who make a difference. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders, 30*(3), 4-13.

Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness* (Vol. 743). London: Department for Education and Skills.

Day, C. & Sachs, J. (2009). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Maidenhead: Open University Press.

Day. R. R. (1991). Models and the knowledge base of second language teacher education. In E. Sadtono (Ed.), *Issues in language teacher education. Anthology series 30* (n.p.). Singapore: Regional Language Centre.

De Alba, A. (1998). *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño & Dávila.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2000). *Anti-Oedipus. Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University

of Minnesota Press.

Denzin, N. K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, *1*(1), 23-46.

Denzin, N. K.(2008). Evolution of qualitative research. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopaedia of qualitative research methods. Volumes 1 & 2* (pp. 311-318). Los Angeles-London: SAGE.

Denzin, N. K.(2016). *The Qualitative Manifesto: A call to arms*. New York: Routledge.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research*. Third edition (pp. 1-32). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *The School Journal*, *54*(3), 77-80.

Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath & Co.

Dewey, J. (1929/1925). *Experience and nature*. London: George Allen & Unwin.

Dewey, J. (1930/1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The MacMillan Company.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Perigee Books.

Dewey, J. (1939/1938). *Logic. The theory of inquiry*. New

York: Henry Holt and Company.

Dewey, J. (1998/1938). *Experience and education*. Indianapolis, IN: Kappa Delta Pi.

Dewey, J. (2008/1910). The influence of Darwinism on philosophy. In J. Boydston, & L. Hahn (Eds.), *The middle works of John Dewey, 1899-1924* (Vol. 4, pp. 1-215). Carbondale: Southern Illinois University Press.

Doecke, B., & Pereira, I. S. P. (2012). Language, experience and professional learning (what Walter Benjamin can teach us). *Changing English*, *19*(3), 269-281.

Douglas Fir Group (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal, 100*(S1), 19-47.

D'Sa, N. (2014). Making meaning of resilience: Understanding adolescent perspectives using written narratives and interviews. In *SAGE research methods cases* (pp. 3-17). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Dyches, J., & Boyd, A. (2017). Foregrounding equity in teacher education: Toward a model of social justice pedagogical and content knowledge. *Journal of Teacher Education, 68*(5), 476-490.

Edelstein, G. E. (1998). Formación práctica del profesorado. Más allá del ritual... Otros guiones, otras escenas. En M. Zabalza, & L. Iglesias (Eds.), *Innovaciones en el Prácticum: Nuevos enfoques y nuevos recursos para el desarrollo del prácticum. V Symposium Internacional sobre el Prácticum* (s.p.). Poio, Pontevedra: Unicopia.

Edelstein, G. E. (2003). Prácticas y residencias: Memorias,

experiencias, horizontes... *Revista Iberoamericana de Educación, 33*, 71-89.

Edelstein, G. E. (2013). Prácticas y residencias en la formación docente. Claves de análisis de opciones teórico-metodológicas. En E. M. Miranda, & N. A. Paciulli Bryan (Coords.), *Formación de profesores, currículum, sujetos y prácticas educativas. La perspectiva de la investigación en Argentina y Brasil* (pp. 23-48). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

Edelstein, G. E. (2015a). *Formar y formar**se** en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. E. (2015b). La enseñanza en la formación para la práctica. *Educación, Formación e Investigación*, *1*(1), s.p.

Edwards, E., & Burns, A. (2016). Language teacher–researcher identity negotiation: An ecological perspective. *TESOL Quarterly*, *50*(3), 735-745.

Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, *11*(1), 43-71.

Elbaz-Luwisch, F. (2002). Writing as inquiry: Storying the teaching self in writing workshops. *Curriculum Inquiry*, *32*(4), 403-428.

Farrell, T. S., & Kennedy, B. (2019). Reflective practice framework for TESOL teachers: One teacher's reflective journey. *Reflective Practice, 20*(1), 1-12.

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza. En M. Wittrock (Comp.), *La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y*

métodos (pp. 149-179). Barcelona: Paidós.

Fenstermacher, G., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers' College Record*, *107*(1), 186-213.

Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universidad de Valencia.

Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal, 81*(3), 285-300.

Flaming, D. (2005). Becoming a nurse: "It's just who I am". *Medical Humanities*, *31*(2), 95-100.

Flores, G., Yedaide, M. M., & Porta, L. (2013). Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria. *Revista de Educación, 4*(5), 173-188.

Fraser, S. P., & Bosanquet, A. M. (2006). The curriculum? That's just a unit outline, isn't it? *Studies in Higher Education, 31*(03), 269-284.

Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge- base of language teacher education. *TESOL Quarterly, 32*(3), 397-417.

Freire, P. (1970). Cultural action for freedom. *Harvard Educational Review, 40*(2), 205-225.

Frost, D. (2012). From professional development to system change: Teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, *38*(2), 205-227.

Frost, R. (1916). El camino no elegido (M. F. Celtasso, Trad.). En *La máquina del tiempo. Una revista de literatura*. Recuperado de: ttp://www.lamaquinadeltiempo.com/poemas/frost01.htm.

Gadamer, H-G. (1977). *Philosophical hermeneutics*. (D. E. Linger, Trans., Ed.). Berkeley, CA: University of California Press.

Gadamer, H-G. (2004). *Truth and method*. (J. Weinsheimer, & D. G. Marshall, Trans. Eds.). London-New York: Continuum.

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education, 53*(2), 106-116.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books Classics.

Geertz, C. (1980). Blurred genres: The refiguration of social thought. *The American Scholar*, *49*(2), 165-179.

Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Giroux, H. (1998). Las políticas de educación y de cultura. En H. Giroux, & P. McLaren, *Sociedad, cultura y educación* (pp. 79-86). Madrid: Miño & Dávila.

Goetz, J. P., & Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Golombek, P. R. (1998). A study of language teachers' personal practical knowledge. *TESOL Quarterly*, *32*(3), 447-464.

Golombek, P. R., & Johnson, K. E. (2004). Narrative inquiry as a mediational space: examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. *Teachers and Teaching, 10*(3), 307-327.

Golombek, P. R., & Johnson, K. E. (2017). Re-conceptualizing teachers' narrative inquiry as professional development. *Profile*, *19*(2), 15-28.

Goodson, I. F. (2012). *Developing narrative theory: life histories and personal representation*. Abingdon, Oxon-New York: Routledge.

Granados-Beltrán, C. (2016). Critical interculturality. A path for pre-service ELT teachers. Íkala, *21*(2), 171-187.

Grosfoguel, R. (2006). Decolonizing political-economy and post-colonial studies: Transmodernity, border thinking, and global coloniality. *Tabula Rasa, 4*, 17-48.

Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, *45*(1), 184-205.

Gu, M. (2014). From opposition to transcendence: The language practices and ideologies of students in a multilingual university. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *17*(3), 310-329.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Comps.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II* (pp. 38-78). Barcelona: Gedisa.

Guerrero, C. H., & Meadows, B. (2015). Global professional identity in deterritorialized spaces: A case study of critical dialogue between expert and novice nonnative English speaker teachers. *Profile*, *17*(2), 13-27.

Haley, G. (2013). *A hermeneutic composition pedagogy: The student as self, citizen, and writer in Dewey, Arendt, and Ricoeur* (Doctoral Dissertation). The University of New Mexico, Albuquerque, New Mexico. Retrieved from <http://repository.unm.edu/handle/1928/23117>

Hamid, M. (2007). *The reluctant fundamentalist*. London: Longman.

Hammadou, J., & Bernhardt, E. (1987). On being and becoming a foreign language teacher. *Theory into Practice*, *26*(4), 301-306.

Han, I. (2017). Conceptualisation of English teachers' professional identity and comprehension of its dynamics. *Teachers and Teaching, 23*(5), 549-569.

Hardy, B. (1968). Towards a poetics of fiction: 3) An approach through narrative. *Novel: A forum on fiction*, *2*(1), 5-14.

Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers' College Record*, *103*(6), 1056-1080.

Hayes, D. (2009). Learning language, learning teaching: Episodes from the life of a teacher of English in Thailand. *RELC Journal*, *40*(1), 83-101.

Hendry, P. M. (2010). Narrative as inquiry. *The Journal of Educational Research, 103*(2), 72-80.

Hobsbawm, E. (1997). *The Age of Empire 1875-1914*. London: Abacus.

Hollingsworth, S., & Dybdahl, M. (2007). Talking to learn: The critical role of conversation in narrative inquiry. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 146-177). Thousand Oaks, CA-London: SAGE.

Huber, J., Caine, V., Huber, M., & Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación, 7*(5): 33-74.

Huber, J., Li, Y., Murphy, S., Nelson, C., & Young, M. (2014). Shifting stories to live by: Teacher education as a curriculum of narrative inquiry identity explorations. *Reflective Practice, 15*(2), 176-189.

Hyvärinen, M. (2010). Revisiting the narrative turns. *Life Writing*, *7*(1), 69-82.

Instituto Nacional de Formación Docente (2007a). *Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf

Instituto Nacional de Formación Docente (2007b). *Lineamientos nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional. Resolución CFE Nº 30/07 Anexo II*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.

Recuperado de: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/30-07-anexo02.pdf

Jackson, P. W. (1996/1968). *La vida en las aulas.* Nueva introducción del autor. Madrid: Paideia-Morata.

Jackson, P. W. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Jackson, P. W. (2004). *John Dewey y la tarea del filósofo*. Buenos Aires: Amorrortu.

Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, *40*(1), 235-257.

Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2002). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2011). The transformative power of narrative in second language teacher education. *TESOL Quarterly*, *45*(3), 486-509.

Jones, D. C. (1996). Beyond the postmodern impasse of agency: The resounding relevance of John Dewey's tacit tradition. *JAC, 16*(1), 81-102.

Jordan, N. (Director). (1996). *Michael Collins*. Los Angeles: Warner Bros.

Kamhi-Stein, L. D., Díaz Maggioli, G., & de Oliveira, L. C. (Eds.). (2017). *English language teaching in South America: Policy, preparation and practices*. Clevedon: Multilingual Matters.

Kenyon, G. (1996). The meaning/value of personal storytelling. In G. Kenyon, J.E. Birren, J-E. Ruth, J. J. F. Schroots, & T. Svensson (Eds.), *Aging and biography: Explorations in adult development* (pp. 21-38). New York: Springer.

Koselleck, R. (1985). "Space of experience" and "horizon of expectation": Two historical categories. In R. Koselleck, *Futures past: On the semantics of historical time* (pp. 255-75). New York: Columbia University Press.

Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL methods: Changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly, 40*(1), 59-81.

Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, *50*(1), 66-85.

Koro-Ljungberg, M. (2015). *Reconceptualizing qualitative research: Methodologies without methodology*. Los Angeles-London: SAGE.

Kyndt, E., Berghmans, I., Dochy, F., & Bulckens, L. (2014). 'Time is not enough.' Workload in higher education: A student perspective. *Higher Education Research & Development, 33*(4), 684-698.

Larsen-Freeman, D. (2012). From unity to diversity: Twenty-five years of language-teaching methodology. *English Teaching Forum*, *50*(2), 28-38).

Larsen-Freeman, D., & Freeman, D. (2008). Language moves: The place of "foreign" languages in classroom teaching and learning. *Review of Research in Education, 32*(1), 147-186.

Lather, P. (1986). Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place. *Interchange, 17*(4), 63-84.

Lazzaro-Salazar, M. V. (2013). Delving into the depth of identity construction and motivation of a foreign language learner. *Argentinian Journal of Applied Linguistics, 1*(1), 6-23.

Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Maggio, M. (2013, abril). *Qué temas o problemas deberían formar parte de la agenda de TIC y Educación en Iberoamérica*. Panel presentado en las Jornadas sobre TIC y educación, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://www.ibertic.org/temasagenda2.php

Malinowski, B. (1923). The problem of meaning in primitive languages. In C. K Ogden, & I. A. Richards, *The meaning on meaning* (pp. 296-336). New York: Harcourt, Brace & World.

Mann, S. (2016). *The research interview. Reflective practice and reflexivity in research processes*. New York: Palgrave Macmillan.

Martínez-Arbelaiz, A., Correa-Gorospe, J. M., & Aberasturi-Apraiz, E. (2017). Communities of practice and

negotiation of meaning among pre-service teachers. In J. McDonald, & A. Cater-Steel (Eds.), *Communities of practice* (pp. 525-543). Singapore: Springer.

Meijer, P. C. (2017). Essential issues in developing a professional identity as a teacher. In X. Zhu, A. L. Goodwin, & H. Zhang (Eds.), *Quality of teacher education and learning* (pp. 207-223). Singapore: Springer.

McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology, 5*(2), 100-122.

McAdams, D. P. (2008). The life story interview. *Evanston, IL: Northwestern University.* Retrieved from: https://www.sesp.northwestern.edu/foley/instruments/interview/

McAdams, D. P. (2012). Exploring psychological themes through life-narrative accounts. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Varieties of narrative analysis* (pp. 15-32). Los Angeles-London: SAGE.

McAdams, D. P. (2013). The psychological self as actor, agent, and author. *Perspectives on Psychological Science*, *8*(3), 272-295.

McAdams, D. P., & Guo, J. (2014). How shall I live? Constructing a life story in the college years. *New Directions for Higher Education, 2014*(166), 15-23.

McAdams, D. P., Hanek, K. J., & Dadabo, J. G. (2013). Themes of self-regulation and self-exploration in the life stories of religious American conservatives and liberals. *Political Psychology*, *34*(2), 201-219.

McAdams, D. P. & Janis, L. (2004). Narrative identity and

narrative therapy. In L. E. Angus, & J. McLeod (Eds.), *The handbook of narrative and psychotherapy: Practice, theory and research* (pp. 159-174). Thousand Oaks, CA: SAGE.

McAdams, D. P. & Pals, J. L. (2006). A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, *61*(3), 204-217.

McDonagh, J. M. (Director). (2011). *The guard*. London-Los Angeles: Reprisal Films.

McEwan, H., & Egan, K. (1998). Introducción. En H. McEwan, & K. Egan, (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 9-21). Buenos Aires: Amorrortu.

Mignolo, W. D. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Milsom, C., Stewart, M., Yorke, M., & Zaitseva, E. (Eds.) (2015). *Stepping up to the second year at university. Academic, psychological and social dimensions*. London-New York: Routledge.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers' College Record, 108*(6), 1017–105.

Mora, A., Trejo, P., & Roux, R. (2014). English language teachers' professional development and identities. *Profile, 16*(1), 49-62.

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Éditions du Seuil.

Morris, D. B. (2001). Narrative, ethics, and pain: Thinking *with* stories. *Narrative, 9*(1), 55-77.

Murphy, M. S., Huber, J., & Clandinin, D. J. (2012). Narrative inquiry into two worlds of curriculum making. *LEARNing Landscapes*, *5*(2), 217-235.

Negroponte, N. (1995). *Being digital*. New York, Knopf.

Nelson, C. D. (2011). Narratives of classroom life: Changing conceptions of knowledge *TESOL Quarterly, 45*(3), 463–485.

Nieto Cruz, M. C., & Cárdenas, M. L. (2015). Editorial. *Profile, 17*(1), 7-9.

Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, *31*(3), 409-429.

Norton, B. (2010). Language and identity. In N. H. Hornberger, & S. L. McKay, *Sociolinguistics and language education* (pp. 349-369). Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.

Norton, B. (2013). *Identity and language learning. Extending the conversation.* Second edition. Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.

Norton, B., & De Costa, P. I. (2018). Research tasks on identity in language learning and teaching. *Language Teaching, 51*(1), 90-112.

Norton, B., & Early, M. (2011). Researcher identity, narrative inquiry, and language teaching research.

TESOL Quarterly, 45(3), 415-439.

Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, *44*(04), 412-446.

O'Brien, F. (2000). The martyr's crown. In J. McCarthy (Ed.), *Stories from the great Irish writers* (pp. 41-45). Dublin: Mercier.

O'Grady, G., Clandinin, D. J., & O'Toole, J. (2018). Engaging in educational narrative inquiry: Making visible alternative knowledge. *Irish Educational Studies, 37*(2), 153-157.

Orellana, M. F., & García, O. (2014). Language brokering and translanguaging in school. *Language Arts, 91*(5), 386.

Orland-Barak, L. (2016). Doing, becoming and being a teacher: Connections, controversies and disconnections. *Teachers and Teaching, 22*(1), 1-5.

Osberg, D., & Biesta, G. (2020). Beyond curriculum: Groundwork for a non-instrumental theory of education. *Educational Philosophy and Theory*, 1-14.

Pascale, C. M. (Ed.). (2011). *Cartographies of knowledge: Exploring qualitative epistemologies*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Patterson, G. (2006). I am one of the people. In G. Patterson, *Lapsed Protestant* (pp. 9-11). Dublin: New Island.

Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics, 28*(2), 163-188.

Perassi, Z., & Macchiarola, V. (2018). Contexto conceptual.

En Macchiarola, V., & Perassi, Z., *Investigar para evaluar y transformar. Experiencias de investigación evaluativa en profesorados universitarios en letras* (pp. 43-69). Río Cuarto, Argentina: UniRío Editora.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: GRAÓ.

Phillion, J. A., He, M. F., & Connelly, F. M. (Eds.). (2005). *Narrative and experience in multicultural education*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Pierosara, S. (2011). Asking for narratives to be recognized: The moral of histories. *Études Ricoeuriennes/Ricoeur Studies*, 2(1), 70-83.

Pini, M. (2013). Consumos culturales de los jóvenes. Implicancias para las prácticas y la formación docente. *Revista de Educación*, *4*(5), 119-130.

Pinnegar, S., & Hamilton, M. L. (2017). The promise of the particular in research with teacher educators. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (pp. 1065-1080). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Pinner, R. (2018). Authenticity and ideology: Creating a culture of authenticity through reflecting on purposes for learning and teaching. *Argentinian Journal of Applied Linguistics, 6*(1), 7-24.

Pope, R. (1995). *Textual intervention*. London: Routledge.

Porta, L., Álvarez, Z., & Yedaide, M. M. (2014). Travesías del centro a las periferias de la formación docente. La investigación biográfico narrativa y las aperturas a

dimensiones otras de currículo. *RMIE, 19*(63), 1175-1193.

Porta, L., & Flores, G. (2017). Enseñanza y Filosofía. Experiencia y desafío a partir de perspectivas de profesoras universitarias memorables. *Alteridad, 12*(1), 257-278.

Porta, L., & Martínez, C. (2014). *Pasiones; Roberto Kuri*. Mar del Plata: EUDEM.

Porta, L., & Martínez, C. (2015). *Pasiones; Cristina Piña*. Mar del Plata: EUDEM.

Porta, L., & Sarasa, M. C. (2014). Resignificar la buena enseñanza desde la voz de docentes memorables en educación superior confrontada con Ortega y Gasset y otros académicos. *Profesorado*, *18*(1), 293-306.

Porto, M. (2013a). Cultures and identities in ELT classrooms: Global considerations in the local context of Argentina. In S. Barboni, & M. Porto (Eds.), *Language education from a South American perspective. What does Latin America have to say?* (pp. 41-81). La Plata, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.

Porto, M. (2013b). Social identifications and culturally located identities: Developing cultural understanding through literature. In M. Porto, D. Rivers, & S. Houghton (Eds.), *Social identities and multiple selves in foreign language education* (pp. 103-120). London: Bloomsbury.

Porto, M. (2015). An online intercultural citizenship project: 'Doing interculturality' and 'doing identifications' in the English as a foreign language (EFL) classroom in Argentina. In H. Layne, V. Trémion, & F. Dervin (Eds.),

Making the most of intercultural education (pp. 79-104). Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.

Porto, M., & Byram, M. (2015). Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. *Argentinian Journal of Applied Linguistics, 3*(2), 9-29.

Porto, M., & Garbi, J. (2014). Sobre cómo se construyen y negocian las identidades culturales en la clase de inglés de escuela primaria. En M. I. Rubi, (Ed.), *XV Jornadas Trasandinas de aprendizaje* (pp. 215-219). La Plata, Argentina: UCALP.

Porto, M., Houghton, S. A., & Byram, M. (2018). Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. *Language Teaching Research, 22*(5), 484-498.

Porto, M., Montemayor-Borsinger, A., & López-Barrios, M. (2016). Research on English language teaching and learning in Argentina (2007–2013). *Language Teaching, 49*(3), 356-389.

Pratt, M. L. (2002). Arts of the contact zone. In J. M. Wolff (Ed.), *Professing in the contact zone* (pp. 1-20). Urbana, Ill: NCTE.

Proust, M. (1954). *Du côté de chez Swann*. Paris: Gallimard.

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Renart, L. & Banegas, D. L. (Eds.). (2013). *Roots & routes in language education. Bi/multi/plutilingualism, interculturality and identity. Selected papers from the 38th FAAPI Conference*. Buenos Aires: FAAPI-APIBA.

Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos* y *cuestionamientos*. Universidad del Cauca, Popayán, Colombia: Colecciones Políticas de la alteridad.

Richards, J. C. (2010). Competence and performance in language teaching. *RELC Journal*, *41*(2), 101-122.

Richardson, L., & St. Pierre, E. A. (2005). Writing. A method of inquiry. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research. Third edition* (pp. 959-978). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-Même comme un autre*. Paris: Editions du Seuil.

Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi, 25*, 189-207.

Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Ricoeur, P. (2005). Devenir capable, être reconnu. *Esprit*, *7*, 125-129.

Ricoeur, P. (2008). *Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Riessman, C. K. (Ed.). (1993). *Narrative analysis* (Vol. 30).

Thousand Oaks, CA: SAGE.

Rivas Flores, J. I. (2007). Vida, experiencia y educación: La biografía como estrategia de conocimiento. En I. Sverdlick (Comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento* (pp. 111-145). Buenos Aires: Noveduc.

Rivas Rivas, L. (2013). Returnees' identity construction at a BA TESOL program in Mexico. *Profile*, *15*(2), 185-197.

Ruohotie-Lyhty, M., & Moate, J. (2015). Proactive and reactive dimensions of life-course agency: Mapping student teachers' language learning experiences. *Language and Education, 29*(1), 46-61.

Rushdie, S. (1994). Good advice is rarer than rubies. In S. Rushdie, *East, West* (pp. 5-16). London: Vintage.

Samaja, J. (2004). *Epistemología* y *metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.

Sandlin, J. A., Schultz, B. D., & Burdick, J. (Eds.). (2010*). Handbook of public pedagogy: Education and learning beyond schooling*. New York-London: Routledge.

Sanjurjo, L. O. (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas. En L. O. Sanjurjo (Coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 15-43). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Sanjurjo, L. O. (2011). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. *Revista de Educación, 2*(3), 71-84.

Sanjurjo, L. O. (2012). Socializar experiencias de formación

en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Praxis Educativa, 16*(1), 22-32.

Sarasa, M. C. (2008). En torno a los modelos de la buena enseñanza. En L. Porta, & M. C. Sarasa (Comps.), *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas* (pp. 183-217). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Sarasa, M. C. (2014a). A case study of narrative inquiry within EFL teacher education in Argentina. *ELTED*, *16,* 18-26.

Sarasa, M. C. (2014b). Experiencias de enseñanza y de aprendizaje mediante la investigación biográfica y la indagación narrativa. *Revista de Educación*, *7*(5): 157-170.

Sarason, S. B. (1993). *The case for change: Rethinking the preparation of educators*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sartre, J. P. (1979/1938). *La nausée*. Paris: Bibliothèque des Chefs d'Œuvre.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Paidós.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.

Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review, 18*(4), 343-360.

Seiki, S., Caine, V., & Huber, J. (2018). Narrative inquiry as a social justice practice. *Multicultural Education, 26*(1), 11-16.

Sermijn, J., Devlieger, P., & Loots, G. (2008). The narrative construction of the self: Selfhood as a rhizomatic story. *Qualitative Inquiry*, 14(4), 632-650.

Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher, 34*(4), 14-22.

Sharifian, F. (2009). English as an international language: An overview. In F. Sharifian (Ed.), *English as an international language. Perspectives and pedagogical issues* (pp. 1-18). Salisbury, UK: MGP Books.

Sharifian, F. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4-14.

Sharifian, F. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-23.

Sharifian, F. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós.

Sharifian, F. (2000). Forgive and remember: The challenges and opportunities of learning from experience. In B. Chase, M. Cochran Smith, L. Darling-Hammond, L. Wong Fillmore, E. Lee, & L. Shulman (Eds.), *Launching the next generation of new teachers. Symposium proceedings* (pp. 58-66). Santa Cruz, CA: New Teaching Center at the

University of California, Santa Cruz.

Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus, 134*(3), 52-59.

Smith, B. (2007). The state of the art in narrative inquiry: Some reflections. *Narrative Inquiry*, *17*(2), 391-398.

Smith, J. K. (2008). Relativism. In L. M. Given (Ed.), The SAGE *encyclopaedia of qualitative research methods. Volumes 1 & 2* (pp. 749-753). Los Angeles-London: SAGE.

Smolcic, E. (2011). Becoming a culturally responsive teacher: Personal transformation and shifting identities during an immersion experience abroad. In K. E. Johnson, & P. R. Golombek (Eds.), *Research on second language teacher education. A sociocultural perspective on professional development* (pp. 15-30). New York: Routledge.

Spivak, G. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson, & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271–313). Urbana: University of Illinois Press.

Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H., & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education, 37*(2), 204-219.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Stutz-Tanenbaum, P., & Hooper, B. (2009). Creating congruence between identities as a fieldwork educator and a practitioner. *Special Interest Section Quarterly*, *19*(2), 1-4.

Suárez, D. H. (2003a). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica [Módulo 1]*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-AICID.

Suárez, D. H. (2003b). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. La documentación narrativa de experiencias escolares [Módulo 2]*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-AICID.

Suárez, D. H. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-AICID.

Suárez, D. H. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *RMIE, 19*(62), 763-786.

Suárez, D. H., & Dávila, P. V. (2018). Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto) biográfica en educación en Argentina. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, 3*(8), 350-373.

Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). London: Continuum.

Taïeb, O., Révah-Lévy, A., Moro, M. R., & Baubet, T. (2008). Is Ricoeur's notion of narrative identity useful in

understanding recovery in drug addicts*? Qualitative Health Research*, *18*(7), 990-1000.

Taylor, C. A., & Bovill, C. (2018). Towards an ecology of participation: Process philosophy and co-creation of higher education curricula. *European Educational Research Journal, 17*(1), 112-128.

Temporetti, F. (2007). Introducción. El retorno del hijo prodigioso. En L. Vygotsky, *Pensamiento y habla* (pp. LXXXVII-CXXV). Buenos Aires: Colihue Clásica.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En *Fundación Santillana, III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy* (pp. 1-20). Buenos Aires: Santillana.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Buenos Aires: Centro Nacional Información Documental Educativa.

Thomson, A., Harley, D., Cave, M., & Clandinin, D. J. (2013). Enhancement of medical student performance through narrative reflective practice: A pilot project. *Canadian Medical Education Journal*, *4*(1), e69-e74.

Thompson, N., & Pascal, J. (2012). Developing critically reflective practice. *Reflective Practice, 13*(2), 311-325.

Trahar, S. (Ed.). (2011). *Learning and teaching narrative inquiry*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing.

Tran, B-L., & Sanchez, H. S. (2016). The person and the teacher: A case study into language teacher identity

formation. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, *4*(2), 5-22.

Tsui, A. B. M. (2011). Teacher education and teacher development. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning. Volume II* (pp. 21-39). New York: Routledge.

Varghese, M. M., Motha, S., Trent, J., Park, G., & Reeves, J. (2016). Language teacher identity in multilingual settings. *TESOL Quarterly, 50*(3), 545-571.

Vélez, G. (2018). Prólogo. En Macchiarola, V., & Perassi, Z., *Investigar para evaluar y transformar. Experiencias de investigación evaluativa en Profesorados Universitarios en Letras* (pp. 11-22). Río Cuarto, Argentina: UniRío Editora.

Vez, J. M. (2001). *Formación en didáctica de las lenguas extranjeras*. Rosario-Santa Fe: Homo Sapiens.

Viesca, K. M., Strom, K., Hammer, S., Masterson, J., Linzell, C. H., Mitchell-McCollough, J., & Flynn, N. (2019). Developing a complex portrait of content teaching for multilingual learners via nonlinear theoretical understandings. *Review of Research in Education, 43*(1), 304-335.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. (A. Kozulin, Ed.). Cambridge, MA: The MIT Press.

Walsh, C. E. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. E. Walsh (Ed.),

ACERCA DE LA AUTORA

María Cristina Sarasa es Profesora Extraordinaria en la categoría de Consulta en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, donde ejerció el cargo de Profesora Titular Regular Exclusiva en el Departamento de Lenguas Modernas. Es miembro del comité académico y el cuerpo docente de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de esta Facultad, dentro de la cual también contribuye a la docencia de posgrado y la dirección de tesistas.

Posee el título de grado de Profesora de Enseñanza Universitaria de Inglés por la Universidad Nacional de Mar del Plata, donde también se graduó como Especialista y Magister en Docencia Universitaria. Es Doctora en Humanidades y Artes (con Mención en Ciencias de la Educación) por la Universidad Nacional de Rosario. Allí dirige tesistas de maestría y doctorado y participa como docente del Doctorado en Educación, en su Programa Específico para la formación de investigadores en investigación narrativa, (auto) biográfica y biográfica en educación.

Asimismo, es co-directora del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, fundado con un grupo de colegas en 2006. En este marco, han explorado interdisciplinaria y cualitativamente la buena enseñanza y los docentes memorables en la universidad. Con posterioridad, el desarrollo del GIEEC llevó a la creación del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), cuyo Consejo Directivo integra. Su colaboración en los proyectos bi- y trianuales del GIEEC se plasma en un número de publicaciones colegiadas con referato doble ciego en revistas en español, inglés y portugués. Es miembro del comité editor de tres revistas vinculadas al CIMED y al Doctorado en Educación: *Revista de Educación*—donde ha sido activa traductora—, *Entramados, Educación* y *Sociedad* y *Revista Argentina de Investigación Narrativa (RAIN)*. Igualmente, ha co-organizado seminarios, convenciones, jornadas y workshops con asistencia de colegas de las Américas y diversos países europeos.

En estos ámbitos, se ha especializado en la indagación narrativa en torno a coconstrucción de identidades narrativas docentes, principalmente del profesorado de inglés en ciernes—un campo de investigación relativamente nuevo en el Cono Sur y comparativamente poco explorado en la literatura tradicional. Ha co-editado obras sobre formación docente y continúa escribiendo, en inglés y español, capítulos de libros y trabajos en publicaciones referenciadas nacionales e internacionales. Es evaluadora de artículos en estos idiomas para una cantidad de publicaciones en el orden nacional e internacional. También como evaluadora, integra tribunales de concursos docentes y de defensas de tesis, al igual que comisiones evaluadoras de proyectos y becas de investigación.

En la actualidad, sus intereses giran en torno al potencial de la auto-etnografía, la indagación poética y el etno-drama en la formación docente y en la indagación narrativa crítica y auto-biográfica.

– 475 –

ISBN 978-987-544-954-1