

Estudiantes narrando sus clases: relatos en el Profesorado de Inglés de la UNMDP

Claudia de Laurentis¹

Resumen

Este trabajo se propone analizar el uso de la narrativa en la formación de futuros docentes de inglés. Nuestro objetivo es explorar uso de relatos cruzados de docentes y alumnos en el marco de la asignatura Comunicación Integral de la carrera del Profesorado de Inglés dictada en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Para este fin, analizaremos los relatos producidos por los alumnos de la cátedra, originalmente de índole privada pero que se conectan con los contenidos de la materia, y su reconstrucción escrita a partir de cuestionarios abiertos organizados desde la cátedra. A través de las reflexiones de los mismos estudiantes protagonistas de la experiencia, intentaremos desentrañar cómo la narrativa impacta en el desarrollo de sus identidades como futuros docentes y el papel que les tocará desempeñar en el aula.

Summary

The aim of this paper is to analyze the use of narratives in future English teachers' education courses. Our purpose is to explore the use of interwoven narratives of teachers and students in the sophomore course Overall Communication belonging to the ESL Teacher Education Programme held at the School of Humanities of the Mar del Plata State University. We will examine the narratives produced by the students of the course. They were originally of a private nature but they were at the same time connected to the content of the course. To that end, we will inquire into the students' written retellings of the class which were produced as an answer to open questionnaires provided by the course's teachers. Through the voices of those who were protagonists of the experience and their own reflections on the class, we will try to understand the way in which narratives affect the development of students' identities as

future teachers of English and the role they will play in their future classrooms.

Palabras claves: Narrativas - Formación del Profesorado - Relatos Cruzados - Didáctica.

Key words: Narratives - Teacher Education Programme - Interwoven Narratives - Education.

Fecha de Recepción: 14/03/13
Primera Evaluación: 28/05/13
Segunda Evaluación: 31/07/13
Fecha de Aceptación: 02/08/13

I

Este trabajo surge en el marco de las investigaciones llevadas a cabo por el GIEEC, Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Este grupo se encuentra transcurriendo el quinto proyecto de sus investigaciones enfocadas en la formación del profesorado, las buenas prácticas docentes y los docentes memorables siguiendo la línea de investigación biográfico-narrativa (Álvarez y Porta 2004; Borgström y Porta 2007; Porta y Sarasa 2006, 2007a, 2007b, 2008; Porta y Trueba 2010).

El presente trabajo incorpora en esta oportunidad la narrativa de los estudiantes del Profesorado de Inglés, futuros docentes, en el ámbito de la misma Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Nos propusimos explorar el uso de relatos de alumnos en el marco de la asignatura Comunicación Integral, del segundo cuatrimestre, segundo año, de la carrera del Profesorado de Inglés para develar el papel que las trayectorias escolares y las experiencias transitadas en el proceso de formación de los estudiantes podrían desempeñar en su futuro desempeño como docentes.

Si bien encaramos un análisis de caso, limitado a una clase que tuviera lugar en el seno de una asignatura del Profesorado de Inglés, creemos que puede ser de interés en varios aspectos. Por un lado, poner de relevancia la posibilidad de

promover el pensamiento crítico en la formación de docentes, especialmente en un área tan controvertida como la de lengua extranjera. Por otro describir un entorno de aprendizaje que favorezca no sólo la construcción del conocimiento, sino el crecimiento personal y profesional de docentes y alumnos. Y por último, destacar la relevancia de la narración como herramienta didáctica. Con estas impresiones preliminares encaramos el presente trabajo de indagación en las narrativas de alumnos del Profesorado de Inglés de la UNMDP.

Encontramos en Jerome Bruner un marco para abordar conceptualmente esta investigación. Su teoría de la educación se encuentra inexorablemente atravesada por una teoría de la mente-aquella que se ocupa de cómo se construye el conocimiento y por la naturaleza de la cultura, ya que ésta impregna nuestra vida y sus demandas se manifiestan en la manera en que la sociedad organiza la educación. Desde esta perspectiva psico-cultural el autor propone nueve postulados (Bruner 2000:32-61), la mayoría de ellos relevantes para nuestras categorías de análisis. El postulado perspectivista, en primer lugar, sostiene que los significados están sujetos a la perspectiva o marco de referencia desde donde se construyen. El postulado de los límites, en segundo lugar, sostiene que la creación de significado se encuentra limitada por dos aspectos: la propia naturaleza de la mente humana y la del lenguaje. Seguidamente, el postulado constructivista hace alusión al hecho de que la *realidad* tal como la conocemos

es el producto del conocimiento forjado durante años atravesado por las herramientas que nos brinda nuestra cultura, En cuarto lugar, el postulado interaccional nos advierte precisamente sobre la interacción como herramienta fundamental para la adquisición de la cultura y el conocimiento ya que, como toda transmisión, el comunicar conocimiento implica una *comunidad de interacción*. En quinto lugar, el postulado de la externalización supone que la educación, como toda actividad cultural colectiva, se manifiesta en la construcción de *obras* que otorgan identidad, creando formas compartidas y negociables de pensar. El postulado del instrumentalismo, en sexto lugar, sostiene que la educación aporta habilidades y formas de pensar y de hablar que se convierten en instrumentales para el individuo y la cultura. Desde aquí se supone que la educación nunca es neutra. A continuación, el postulado institucional propone considerar a la educación junto con los problemas y el comportamiento de todas las instituciones que forman la sociedad. Luego, el postulado de la identidad y la auto-estima plantea la importancia de la educación para la construcción del yo, en la manera en que se reconoce la propia experiencia interior y de la de otros yoes. Finalmente, el postulado narrativo destaca la importancia de la narración como “forma de pensamiento y vehículo para la creación de significado” (Bruner 2000:58), fundamental a la hora de estudiar no sólo el fenómeno educativo sino las maneras en las que los individuos otorgan sentido al mundo que

los rodea, construyendo y negociando significados que los ayudan a transitarlo exitosamente.

Pero Bruner va aún más lejos, y propone a la narración como vehículo para el proceso de la educación, particularmente en las ciencias. Basándose en su concepción de un currículo en espiral -aquel donde el conocimiento se va construyendo con distintos niveles de abstracción y en sucesivos reciclajes- Bruner rescata a la narración como la forma más “natural y más temprana en que organizamos nuestra experiencia y nuestro conocimiento” (Bruner 2000:140). La narración se caracteriza por implicar una secuencia de acontecimientos de carácter dialógico en el sentido de Bakhtin (Bakhtin, 1981; Silvestre y Blanck 1993:103): es parte del discurso y, como tal, siempre tiene sentido en tanto otro comparte lo enunciado -por una parte- estando por lo tanto sujeto a interpretación. Por otra parte e íntimamente relacionado con ello, en opinión de Bruner, la narración sólo se justifica si esa secuencia resuelve el problema suscitado o replantea lo tratado en un primer momento. Estos son para Bruner los aspectos fundamentales de la narrativa: secuencia de acontecimientos y una valoración de lo relatado. Este carácter de interpretabilidad que pretende ser soslayado por el discurso de la ciencia se ve confirmado, según Bruner (2000:141), en los llamados “cambios de paradigmas” que no hacen más que explicar que aquel punto de vista que sostenía el relato científico en un primer momento ha cambiado y con ello la interpretación que se otorga a las teorías.

En la investigación educativa, la naturaleza de la indagación narrativa reside en la idea de Dewey (1998:113) de que la educación, la experiencia y la vida están íntimamente relacionadas. Connelly y Clandinin sostienen que los humanos llevan por naturaleza vidas *relatadas* y cuentan narrativas sobre estas vidas. Quienes encaran una investigación narrativa, a su vez, describen esas vidas, coleccionan textos de campo y escriben historias sobre esas experiencias y esas vidas (Clandinin y Connelly 1996:29).

Connelly y Clandinin (Clandinin 2006) distinguen tres significados de la narrativa. El primero es el fenómeno que se estudia. El segundo concierne al método de indagación empleado. El tercero comprende la utilización que se efectúa de los materiales recogidos para investigar ese fenómeno. Así, el relato de vida alude a la narración retrospectiva que el actor efectúa, por decisión propia o a solicitud del investigador. Por su parte, la historia de vida nace de la interacción entre el entrevistador-investigador y el narrador-entrevistado en sesiones individuales o grupales y mediante aportes escritos. En el estudio de la formación docente, los relatos e historias de vida permiten examinar los itinerarios de formación del profesorado. Los docentes relatan su curriculum vitae, su (trans)curso de vida, trayectoria, o itinerario de existencia personal y profesional. Estos recorridos de vida se considerarían una epopeya -con períodos ascendentes, descendentes y/o estables. Entonces, para identificarlos, se observa, por una parte, el foco temático

del desarrollo de la trama, el contenido y la forma y dirección de la narración. Por otra parte, se estudia la dinámica del relato con sus formas de hablar. Se consideran también puntos de inflexión, de no retorno, de progreso, de estabilidad e incidentes críticos (Bolívar, Domingo y Fernández 2001). Sin embargo, los relatos no son la acción misma, sino que son una reconstrucción hecha desde el presente, aunque desde un presente que incluye al pasado y a las construcciones realizadas desde el acontecimiento narrado. Estos relatos tienen un carácter netamente *experiencial* (Gonzales Vaillo, Suarez Pasos y Membiela Iglesias, 2008:11).

II

Nuestro trabajo intenta buscar el sentido de las voces de estudiantes, dando vida a narrativas por ellas producidas como parte de una clase y a meta narraciones que vuelven sobre estos relatos para producir otros sentidos. Desde este lugar, podemos decir que se perfila lo narrativo en varias dimensiones: el objeto o caso que abordamos es la producción de narrativas en el contexto de una clase de lengua inglesa para el profesorado de inglés, a partir de una metodología narrativa que recogerá como datos los relatos escritos que las alumnas redactaron sobre esa clase y las entrevistas orales a las docentes a cargo. Al tratarse de un estudio de caso, este carácter narrativo se refuerza aún más ya que, según Bolívar (2002), los casos singulares ponen de relieve el contexto individual o grupal, focalizándose en

las dimensiones temporales (pasado, presente y futuro) y argumentales (foco y dinámica). A su vez, comparten ciertas características, como su carácter hermenéutico -ya que son interpretados a la luz de la voz de los protagonistas- y poseen un carácter naturalista, ya que ambas pretenden develar la realidad tal como sucede. La selección de los sujetos es deliberada y el diseño es flexible puesto que se va adaptando a las condiciones en las que se produce la investigación (Bolívar 2002).

Las narrativas a las que aludimos se produjeron como parte del proceso de formación lingüística, cultural y docente de estudiantes del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades perteneciente a la Universidad Nacional de Mar del Plata. La materia Comunicación Integral, en la cual se produjeron las narrativas, forma parte del Área de Habilidades Lingüísticas que tiene originalmente como foco desarrollar las cuatro macro habilidades inherentes a la lengua: el habla, la escucha, la producción escrita y la comprensión lectora. La cátedra adhiere a la concepción de que es necesario desarrollar una quinta habilidad: la competencia cultural (Calvete 2006:272). La enseñanza de la cultura de la lengua meta en este ámbito ha sido y es un tema controvertido en la enseñanza de una lengua extranjera. De acuerdo con Kramsch, el lugar de la enseñanza de la cultura oscila entre la tendencia a homogeneizar y el deseo de mantener las particularidades culturales, presentando el dilema de enfatizar rasgos en común

o diferencias entre la cultura local y la cultura de la lengua meta (Kramsch, 1996).

Para estos propósitos, las clases se organizan alrededor de los contextos culturales de algunos países de habla inglesa como primera o segunda lengua, no necesariamente centrales, según el Plan de Trabajo Docente. La materia cuatrimestral se divide en dos unidades: espacios postcoloniales o *entremedios* -precisamente inspirados en este híbrido propuesto por Bhabha (2000)- y espacios culturales múltiples, enfocándose en este caso en el campo de los Estudios Irlandeses (Kiberd 1996). Las narrativas que analizaremos aquí se produjeron después de haber visto y analizado dos películas, con sus respectivas guías de trabajo elaboradas por la Jefe de Trabajos Prácticos de la cátedra, cuya temática ronda las luchas que dieron lugar al nacimiento del Estado libre irlandés (1916-1922). Si bien la temática es similar, los filmes propuestos entrañan formas de representación diferentes: en el contexto de producción, en el género y en el enfoque. *Michael Collins* (Jordan 1996), inspirada en las narrativas de grandes hombres, ilustra a través de la épica vida de una de sus figuras, precisamente Michael Collins. Por su parte, *El viento que acaricia el prado* (Loach 2006) constituye una narrativa doméstica enfocada en la relación privada de dos hermanos atravesada por la Guerra de la Independencia (1919-1921) y la subsiguiente Guerra Civil (1922-1923). En definitiva, dos concepciones diferentes del rol que le

cabe al individuo en la Historia (Calvete y Sarasa 2009:2).

De estas dos concepciones se desprenden las narrativas a analizar obtenidas en el transcurso de noviembre de 2011. En un primer momento, y después de una amplia lectura que permitió a las alumnas apropiarse de categorías que podrían definir a un héroe, se dedicó una clase a narrar las vidas de grandes hombres y mujeres según la elección de las estudiantes. A continuación, la propuesta cambió radicalmente: la clase próxima se dedicaría a narrar las historias de aquellos pequeños hombres y mujeres que no encajaban en esas categorías pero cuyas vidas, sin embargo, las alumnas consideraban que merecían ser contadas. Este ejercicio se enmarca en la concepción de práctica narrativa reflexiva descrita por Clandinin, Steeves y Chung (2008:62) que propicia la reconsideración crítica de las prácticas en los futuros docentes. La cátedra se propone de esta manera orientar el ejercicio de la profesión por parte de intelectuales transformadores, generadores de espacios contrahegemónicos en las aulas a través de una propuesta dialógica que respete las necesidades y decisiones de los alumnos (Calvete 2006:271). El desarrollo de la clase se centró exclusivamente en el trabajo de las alumnas. Los efectos en el clima áulico, los lazos entre compañeras y alumnas y docentes y el clima emotivo generado dieron pie a que, sin haberlo previsto con anterioridad, las docentes solicitaran posteriormente a las alumnas

que pusieran esas narrativas por escrito y reflexionaran sobre la clase. Esas metanarrativas serán las que procederemos a analizar.

Dado nuestro interés por indagar en las voces de los futuros docentes de inglés formados en la Facultad de Humanidades, se seleccionó esta colección de narrativas siguiendo varios criterios. En primer lugar, la materia en las que se recogieron las narrativas, Comunicación Integral, pertenece al Área de Habilidades Lingüísticas donde las narrativas son práctica habitual, tanto en el medio oral como escrito. Esta materia es la primera en el Plan de Estudios de la carrera donde las cuatro macro habilidades se integran, incorporando la competencia cultural (Kramsch 2004:46). Estos factores, unidos a la visión crítica que desea impartir la cátedra al dictado de sus clases (Calvete 2006), resultó significativa a la hora de seleccionar el objeto de estudio. Hemos tenido la posibilidad de estudiar narrativas orales -donde la subjetividad del alumno tiene posibilidades de surgir de manera natural- y de contar la narración escrita de esos discursos producidos en la clase. Más aún, se solicitó una reflexión sobre la clase misma, lo cual multiplica la producción de sentido para este trabajo.

III

La preparación de la clase

Los alumnos contaban con una consigna: investigar y preparar una narración sobre alguien cuya vida, a

pesar de no poder ser considerada heroica, merecía ser relatada. La categoría de héroe había sido definida en el contexto de los dos filmes irlandeses abordados en clase (*Michael Collins* y *El viento que acaricia el prado*) como portadora de ciertas características. La idea deriva de los héroes de la mitología griega y se ha encarnado en las biografías históricas de aquellos, sobre todo hombres, que hubieran demostrado características extraordinarias y fueran dignos de adoración popular. Estos poderes sorprendentes que se exhiben ya a una edad temprana incluyen extrema valentía, ciertos atributos físicos, carisma y fundamentalmente una empresa mesiánica por cumplir. De allí que todo héroe necesita un pueblo que lo siga (O' Giolláin 2006:136-138).

La consigna de seleccionar a alguien que no reuniera estas características, pero cuya vida mereciera ser relatada a pesar de ello, produjo incertidumbre en las alumnas y recibió la advertencia por parte de la docente acerca del hecho de que la clase dependería enteramente del trabajo de las propias estudiantes. A9 manifiesta que “estábamos bastante perdidas sobre qué era exactamente sobre lo que había que hablar. Le preguntábamos a la profesora a cargo después de la clase, en los pasillos, aún fuera de la universidad. Finalmente, el día en que teníamos que narrar lo que habíamos averiguado, me sentía muy insegura de mi elección”. Para A4, resultaba otro el causal de la incertidumbre: era la primera vez que iban a tener la oportunidad de expresar sus sentimientos más íntimos

en un ambiente académico. Existe creciente evidencia de que el proceso de contar y escribir relatos personales constituye una poderosa herramienta para promover el crecimiento profesional de los (futuros) docentes (Elbaz-Luwitch 2002:405). Por su parte, Clandinin, Steeves y Chung (2008) hacen referencia a tres perspectivas desde las que puede corroborarse esta afirmación. En primer lugar, conceptualizan al conocimiento docente como narrativo, situándolo en sus experiencias pasadas, en sus mentes y prácticas presentes, y en su el futuro tal como se lo plantean. En segundo lugar, ese conocimiento se expresa como relatos de vida narrados en contextos complejos, a los denominan paisaje de conocimiento profesional. Finalmente, imaginan a la formación docente como un lugar fructífero para la investigación sostenida en las narrativas de los docentes y sus alumnos. Es por eso que la describen como:

un proceso de contar y volver a contar los relatos educativos de docentes y alumnos. Imaginamos a la formación docente como un dialogo sostenido donde necesitamos muchas respuestas de distintas personas, para poder narrar una y otra vez nuestras historias con mayores posibilidades. Imaginamos que estas conversaciones se mantienen con la teoría, con la investigación, con las condiciones sociales, con gente proveniente de distintos grupos culturales, y con personas posicionadas de manera diferente en el paisaje... (Clandinin, Steeves y Chung, 2008:62)

Como veremos a lo largo de este análisis, durante la clase ese diálogo no sólo se estableció entre las alumnas y la docente y entre ellas, sino también con su pasado, su presente como estudiantes y las maneras en que imaginan sus futuras prácticas. Las tres autoras, al describir experiencias similares, sostienen la importancia de crear estos espacios para la narración en la formación docente. Se genera así una comunidad que brinda una respuesta sostenida y un ámbito de emotividad y vulnerabilidad mutuas que disparan lo emocional, lo moral y lo espiritual (Clandinin, Steeves y Chung 2008:65), condiciones todas que se dieron acabadamente durante los relatos que nos ocupan.

Este vínculo entre la vida misma y la narrativa es fundamental para comprender cómo funciona el entendimiento humano, y por ende la práctica educativa. McEwan y Egan consideran a la capacidad de narrar como condición previa a otras maneras más complejas del pensamiento (McEwan y Egan 1998:12,14). Es quizás por eso que la utilización de la narración forma parte de la tradición educativa, a tal punto que “en la escuelas los estudiantes de todas las edades pasan gran cantidad de tiempo escuchando relatos” (Jackson 1998:25). Aunque en ocasiones pueden tener efectos transformadores, los efectos de las narraciones son impredecibles. Sin embargo, dado que la efectividad de la práctica docente es difícilmente mensurable, se nos hace posible considerar la ocasión que ciertas narraciones brinden a los alumnos de sumergirse en sus propios pensamientos,

de despertar su apetito intelectual y de ofrecer una experiencia satisfactoria que anhele repetirse (Jackson 1998:48). Todo esto hace que valga la pena la su implementación.

El desarrollo de la clase

Esta incertidumbre inicial hizo que las alumnas se sintieran inhibidas a la hora de cumplir con la tarea encomendada. La falta de seguridad sobre la comprensión de la consigna, o lo apropiado de la elección, provocaría cierta resistencia al comienzo: “la mayoría no quería hablar, no sabíamos exactamente qué decir...” (A14). Para A16, “al principio fue difícil hacernos hablar, la mayoría había elegido hablar de algún familiar y no sabíamos si era la elección correcta”. Al transcurrir las narrativas iniciales, la primera sensación vacilante de las alumnas frente a las narraciones de sus compañeras se tornó en sorpresa, ya que la mayoría había elegido hablar de familiares: padres, abuelos, bisabuelos, hermanos. La empatía generada por las historias de vidas *no heroicas* -pero impregnadas de vicisitudes, alegrías, tristezas y de buenos y malos momentos- logró en muchos casos cambiar la elección inicial, para narrar las estudiantes vidas de allegados que merecían compartirse. Como expresó A1, “creo que elegimos hablar de nuestras familias porque todos admiramos su capacidad para sobreponerse a las penurias o comportarse con valentía”. Así se sucedieron historias conmovedoras: de abuelos que habían sido abandonados

o maltratados pero supieron revertir ese comportamiento convirtiéndose en padres y abuelos cariñosos; de abuelas enfrentadas a situaciones extremas como la desaparición de hijos y la necesidad de hacerse cargo de sus nietos; de padres que debieron emigrar y abrirse camino en tierras lejanas sin manejar el idioma o que persiguieron un ideal sin detenerse frente a obstáculos o malos momentos... Estos relatos generaron la empatía necesaria para el desarrollo de la clase. “Durante la clase nos conectamos... como verdaderos seres humanos... Muchas de nosotras, incluyéndome, lloramos cuando escuchamos las narraciones” (A14).

Se observa que, poco a poco, y ya con las primeras narrativas, se fue construyendo la confianza necesaria que derivó en un ambiente áulico que bien podemos caracterizar como *entorno crítico de aprendizaje*. Este concepto, acuñado por Ken Bain, define al clima creado en la clase por aquellos que él caracterizó en su libro *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (Bain 2007). Veremos a lo largo del análisis cómo lo manifestado por las alumnas describe este entorno que caracteriza a las buenas prácticas docentes y que Bain define de la siguiente manera:

... en ese entorno las personas aprenden enfrentándose a problemas importantes, atractivos o intrigantes, a tareas auténticas que les plantearan un desafío a la hora de tratar con ideas nuevas, recapacitar sus supuestos y examinar sus modelos mentales de la realidad, en condiciones exigentes,

pero útiles, en la que los estudiantes experimentan una condición de control sobre su propia educación; trabajan en colaboración con otros; creen que su trabajo será considerado imparcial y honestamente, y prueban y yerran y se realimentan gracias a estudiantes con más experiencia, antes e independientemente de que medie cualquier juicio que intente calificar su intento (Bain 2007:29).

Estos elementos constitutivos se presentan en las reflexiones que las estudiantes hicieron a posteriori en sus narrativas escritas. Si consideramos el estudio de una lengua extranjera, nos encontramos con que el objetivo primordial que persigue el dominio de la misma es dar la posibilidad de conseguir una comunicación real, fluida y exitosa. Paradójicamente, para lograr ese objetivo, las instancias de aprendizaje construyen situaciones irreales, muchas veces forzadas y faltas de interés, para lograr que el alumno *ejercite* el idioma objeto de estudio. Los alumnos del Profesorado de Inglés pasan en infinidad de ocasiones por estas instancias de práctica comunicativa que poco comunicarían. La particularidad de un aula de lengua extranjera radica en que “los estudiantes se comunican entre sí en actividades áulica reales y simuladas” (Álvarez 2006:253). Álvarez sostiene que podemos distinguir en la clase de inglés interacciones en términos verdaderamente comunicativos que en general tienen que ver con aspectos organizativos de la clase y otras que tienen carácter de representación que serían reales “sólo como parte del

contrato ficcional que se propone la clase” (Álvarez 2006:253). Esto es así, según la autora, porque la clase de lengua extranjera se constituye en un evento de habla por derecho propio donde existe un contrato implícito entre los participantes que permite intercambios verbales que resultarían absurdos o carentes de sentido fuera de ella. Sin embargo, este contrato implícito no debiera opacar el papel del lenguaje como medio para la construcción del conocimiento.

Mercer (1995) sostiene que hay dos formas en las que el lenguaje se relaciona con el pensamiento: por un lado como herramienta para representarnos a nosotros mismos nuestros propios pensamientos y por otro como herramienta para compartir la experiencia y darle sentido de manera colectiva. Para el autor, “el lenguaje es, por lo tanto, no sólo un medio por el cual los individuos pueden formular ideas y comunicarlas, sino también un medio para que la gente piense y aprenda conjuntamente” (Mercer 1995:15). Más aún, el lenguaje se torna la piedra angular de la función de intelectual transformador que tendrán los futuros docentes, ya que de acuerdo a Antelo: “el lenguaje es aquello que hace lazo. La función intelectual consiste en reunir, en enlazar, en proponer gramáticas y juegos de lenguaje. La invención de símbolos, de rituales escolares, la presencia de palabras ‘cargadas libidinalmente’, tales como patria, nación, justicia. Artefactos que hacen lazo” (Antelo 2005:131).

Es por eso que creemos de fundamental importancia indagar en las

prácticas discursivas que se entretienen en la formación docente. Con esta intención, y desde la óptica de los alumnos en el Profesorado de Inglés de la UNMDP, Álvarez destaca en su análisis las apreciaciones que los estudiantes formulan sobre la validez de este contrato implícito. En ellas, los alumnos otorgan relevancia a la posibilidad de “usar aspectos de su propia personalidad en las actividades pautadas”, a la generación de un “ambiente relajado donde se respeten y valoren las opiniones de todos” y a las actividades que los lleven a “interactuar libremente e interactuar *como* en la vida real” (Álvarez 2006:258-259). Todas características que acercan a estas representaciones con finalidad pedagógicas al uso que hacen del lenguaje en su vida cotidiana.

En este caso, la instancia de comunicación fue efectivamente *real*. Los relatos coinciden en despegar, por así decirlo, a esta categoría de comunicación de lo que habitualmente ocurre en clase, otorgándole un sentido más profundo, más social, en definitiva más *humano*. Las alumnas indican que “tuvimos la oportunidad de expresar abiertamente lo que sentimos y pensamos”. (A2). Igualmente, “pudimos practicar el inglés hablando de algo que realmente nos interesaba” (A14). A medida que avanzaba la clase, “todas queríamos hablar, queríamos escuchar y nos preguntábamos qué más tenían nuestras compañeras para decir” (A12). En un contexto en que la lengua es a la vez medio y objeto de estudio, el monitoreo sobre el discurso propio y ajeno suele

constituir la norma, predominando de esta manera la forma por sobre el contenido. Asimismo, la limitación que implica la lengua a la construcción del conocimiento, enunciada por Bruner (2000:34) en su postulado de los límites, es reforzada no sólo por la necesidad de llevarlo a cabo en una lengua que no es la propia, sino también por esta exigencia de concentrar los esfuerzos en expresarse de una manera formalmente correcta.

En sus escritos, las alumnas manifestaron que el entusiasmo por comunicar y la emoción que las embargaba les hicieron abandonar esta práctica internalizada para focalizarse en el sentido de aquello que sus compañeras, docentes y ellas mismas querían comunicar. Resulta así que “al principio estaba nerviosa porque no había practicado lo que iba a decir, pero después me di cuenta de que era más importante encontrar una manera simple de explicarme y de que me entendieran, que debía ser espontánea” (A9). Igualmente, “no fue una clase convencional, no nos preocupaban la gramática ni la pronunciación... sino comunicar cosas que eran verdaderamente importantes” (A7). Esta sensación de *verdaderamente comunicar* de una manera altamente efectiva fue para muchas reveladora: “No sentimos que fuera una actividad artificial, como cuando debemos *presentarnos o llegar a conocernos mejor* como hacemos en otras cursadas, fue un dialogo natural y fluido” (A16).

Esta posibilidad de comunicar realmente valores, sentimientos y principios no fue sólo valiosa por tratarse de una clase de lengua. El interés en llevar a cabo la tarea es uno de los ingredientes fundamentales del *entorno de aprendizaje crítico natural* al que aludíamos. Cuando los alumnos contestan preguntas que realmente les interesa contestar encuentran que su proceso de aprendizaje se facilita (Bain 2007:41). Las alumnas se mostraron sumamente satisfechas al afrontar una consigna que demandó su espontaneidad y que les permitió expresarse abiertamente y con total libertad. Sin embargo, la clase no resignó su objetivo de práctica de tres de las macro habilidades: habla, escucha, y posteriormente expresión escrita. Se constituyó ciertamente en un reto, puesto que “todas teníamos algo para decir o preguntar. Creo que fue un desafío contar la vida en unos pocos minutos pero, sobre todo, el narrarla de una manera entendible y que despertara el interés” (A12). Asimismo, lo manifestado por las alumnas refiere a una de las perspectivas que plantea Litwin para pensar la nueva agenda de la didáctica: la moral en la comunicación en la clase reflexiva. Habiendo ya hecho énfasis en la necesidad de generar instancias de reflexión profunda en el aula, y expresado su preocupación por la burocratización del discurso áulico, la autora considera el aspecto moral de la clase dado por Fenstermacher (1989) al analizar las buenas prácticas. En este sentido, plantea una construcción

crítica de ese discurso, que implique enjuiciarlo basándose en criterios que, a su vez, serán enjuiciados según el contexto; el pensamiento crítico que demanda tolerancia; el desarrollo de la capacidad de dialogar, cuestionar y autocuestionarse; y la valoración de la ética en actitudes, conductas y maneras de vincularse con y entre los alumnos en clase (Litwin2008:84-95). Este aspecto moral de las prácticas fue experimentado por las alumnas durante el transcurso de la clase y se constituyó en objeto de reflexión a posteriori en sus relatos sobre la misma como veremos más adelante. La posibilidad de equivocarse no impidió el afán de comunicar las narrativas. La atmósfera creada en el transcurso de la clase fue caracterizada por la mayoría como relajada y respetuosa a la vez: “mientras contábamos nuestras historias, las demás mantenían un silencioso respeto” (A6). Igualmente, “la atmósfera durante la clase fue grandiosa, muy respetuosa. Aunque lloramos, también reímos, y no fue una experiencia desagradable, muy por el contrario, fue memorable” (A14). Las alumnas confiesan haberse sentido *cómodas*, entre otros factores, porque la evaluación formal o sumativa no estaba en juego. No se sintieron juzgadas como habitualmente lo son, ya que, tal como hemos expresado, independientemente de la materia en cuestión, la lengua inglesa es el medio por el cual los estudiantes deben no sólo manifestar su conocimiento, sino también sus dudas e inquietudes. Es curioso hacer notar que Clandinin y

Connelly (1996:3) consideran al aula un lugar *seguro* para los docentes, donde se alejan de la vigilancia institucional y son libres de vivir sus historias de práctica. Evidentemente, esta sensación de seguridad no es habitual para los estudiantes del Profesorado en cuestión. Los alumnos no parecieran encontrarse en un entorno de aprendizaje que fomente la participación y la construcción colectiva del conocimiento, condición sostenida por el cuarto postulado de Bruner (2000:38). A su vez, a partir del análisis de una serie de conversaciones que tienen en común la búsqueda del aprendizaje, Mercer llega a la conclusión de que “en el proceso de construcción del conocimiento, el poder y la influencia se ejercen inexorablemente, y a veces se cuestionan” (Mercer 1995:25). Esto es así en todos los ámbitos, pero especialmente en las instituciones educativas, donde los docentes están imbuidos de autoridad por el sólo hecho de ser los encargados de transmitir conocimientos.

Además, las alumnas manifiestan sentirse admiradas frente a la honestidad de la docente a cargo de la clase quien les confesó que su transcurso dependía enteramente de lo que los ellas aportaran: “la profesora nos había dicho que nosotras *haríamos* la clase y creo que después de haber escuchado las primeras historias todas decidimos qué curso tomaría” (A12). El haber otorgado la elección, la preparación y la ejecución de las narrativas que constituyeron la clase exclusivamente a las alumnas las responsabilizó de sus procesos de aprendizaje y las hizo sentir que ellas

estaban a cargo: “pudimos entender que cada vez que entramos en la clase, no es sólo la docente quien puede convertirla en memorable, también depende de nosotros” (A18). La actividad, generadora de tanto interés, no fue solamente efectiva sino que podemos considerarla conforme a las características asignadas por Fenstenmacher y Richardson a la buena enseñanza: su planteo y desarrollo se adecuaron a principios moral y racionalmente justificados (Festenmacher y Richardson 2005:189). La clase consiguió acabadamente los objetivos de una clase de lengua inglesa -el desarrollo de las macrohabilidades que eventualmente se propusieran- pero a su vez generó una dinámica que dio lugar a reflexiones sobre las futuras prácticas moralmente relevantes. Es por eso que podemos categorizar a esta clase, junto con Finkel, como *política* por las siguientes razones a las que el autor alude. En primer lugar, se observa el carácter democrático de la indagación colectiva, que demanda confianza en el grupo para poder llevarla a cabo. En segundo término, se manifiesta la búsqueda de la participación eficaz. Finalmente, se evidencia el desarrollo del carácter de las alumnas: la autonomía, la confianza en sí mismas, la independencia intelectual. De esta manera, se genera y fomenta un entorno de participación democrática (Finkel 2008:195-196), objetivo que no es menor en la formación de docentes que aspiramos se conviertan en intelectuales transformadores. Es este papel de intelectual transformador el que se les brindará la oportunidad de

ubicarse en las antípodas del maestro explicador criticado por Rancière. En su obra *El maestro ignorante*, que narra la experiencia del maestro Jacocot, el filósofo compara la tarea del maestro tradicional, a quien califica como *explicador*, con el maestro *ignorante*, encarnado en la figura de Jacocot. El primero es aquel que se ha apropiado del conocimiento, y lo transmite a través de su tarea explicadora. El alumno sólo puede descubrirlo gracias a su mediación. El docente transformador, en cambio, en sintonía con el maestro Jacocot, se ocupa de presentar a los alumnos aquello que deben conocer de tal manera que llame su atención, que los atraiga, que los intrigue, que despierte su necesidad de conquistarlo. Juntos, lo trabajan y lo descubren, en un plano de igualdad y mutua confianza. El maestro ignorante hace preguntas, genera dudas y problematiza, más que brinda respuestas. Las clases se constituyen así en espacios donde los alumnos tienen voz y pueden ejercer la palabra, y donde las prácticas surgen del acuerdo y el respeto mutuo entre docentes y alumnos (Rancière 2003). Esta práctica genera aulas verdaderamente democráticas llamadas a transformar la educación y eventualmente la sociedad.

IV

Estamos convencidos de que experiencias como la vivida por las alumnas de Comunicación Integral tienen un valor único. Si bien somos conscientes de que no se pueden dar de manera

cotidiana, este tipo de experiencias son las que tangibilizan el verdadero fin de la formación universitaria, expresado claramente por Litwin cuando sostiene que: seguida la cita “la universidad debería reconocer que no forma únicamente para el trabajo con fines económicos o para la producción de conocimientos. Sino también para la construcción de concepciones del mundo, la comprensión de formas de convivencia alternativas el desarrollo personal, individual y colectivo y la participación política” (Litwin 2008:25). Precisamente, esta visión de la educación como posibilidad de cambio motivó este trabajo.

Al leer los relatos producidos, a solicitud de la cátedra, por las alumnas que cursaron Comunicación Integral en el segundo cuatrimestre del año 2011 -narrativas donde expusieron sus impresiones sobre la clase- nos llamó la atención la relación que entablaban entre lo que habían vivido, lo que vivían habitualmente y sus futuras prácticas docentes. Por otra parte, creemos haber encontrado indicios de que la producción de estos relatos que respondían a los verdaderos intereses de los estudiantes generó en ellas la posibilidad de aproximarse al ejercicio del pensamiento crítico. La libertad de elegir, que en un principio les causó una gran incertidumbre, fue aprovechada para indagar en sus propias historias, -las de sus familiares y allegados--para sacar a la luz aquello que las perturba en su vida cotidiana y los valores que creían las ayudarían a sostenerse en la persecución de sus objetivos. Como ya

lo hemos manifestado, no nos resulta casual que las historias coincidieran en relatar vidas plagadas de sufrimientos y dificultades, obstáculos que se pudieron sortear a fuerza de trabajo, perseverancia, humildad y sacrificio. Notamos una coincidencia entre los relatos producidos y la forma en que las alumnas visualizan sus vidas en las aulas del Profesorado, cargadas de obstáculos y trances a eludir. Los valores a los que refieren los relatos serían la expresión del deseo de poder encarnarlos a fin de llegar con éxito a concluir sus estudios. Esta experiencia las condujo a reflexionar sobre el tipo de docentes que quieren ser, sobre el tipo de aula que quieren construir para sus futuros alumnos y sobre el tipo de proyecto educativo que intentan proponer, imbuido de los valores que sus relatos les ayudaron a rescatar.

Creemos haber encontrado algunas respuestas que pueden ser valiosas a la hora de pensar en la formación de docentes, no sólo de lengua extranjera, sino de todas las asignaturas que nuestro sistema de educación abarca. Sin embargo, son muchos más los interrogantes que quedan abiertos, y que hacen de este trabajo una fuente de crecimiento personal al abrir posibles vías de indagación en el camino emprendido en la investigación en el área de formación docente.

Notas

¹ Licenciada en Ciencia Política – Profesora en Inglés. Especialista en Docencia Universitaria. Becaria de Iniciación Universidad Nacional de Mar del Plata. Forma parte del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la mencionada Universidad. Dirección Electrónica: delaurentisclaudia@gmail.com

Bibliografía

- ALVAREZ, Z. (2006). El discurso como unidad didáctica. En Porta, L. y Sarasa, M. C. (comps.) *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado*. Mar del Plata: GIEEC, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- ALVAREZ, Z. y PORTA, L. (2012). Caminos de indagación sobre la buena enseñanza: aproximación biográfica narrativa en educación superior. En *Revista de Educación, Nro.4*. Mar del Plata: Facultad de Humanidades UNMDP. En línea en: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/87/150
- ALVAREZ, Z. y PORTA, L. (comps.) (2004). *La formación del profesorado. Abordajes teóricos y miradas prácticas*. Mar del Plata: GICIS, Facultad de Humanidades, UNMDP.
- ALVAREZ, Z.; CALVETE, M. y SARASA, M. (2012). Integrating critical pedagogy theory and practice: classroom experiences in Argentinean EFL teacher education. En *Journal of Educators, Teachers and Trainers JETT Vol.3*.
- ALVAREZ, Z.; PORTA, L. y SARASA, M. (2009). “Los caminos de la buena enseñanza a través de las voces biográficas”. II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad: “La educación en los nuevos escenarios socioculturales”. Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. REUN. Santa Rosa. 23-25 de abril 2009.
- ANTELO, E. (2005). Capítulo 2. Instrucciones para estudiar pedagogía. En Anexo *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación docente*. Bs. As.: OEA, AICD y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- BABBHA, H. (1992). Postcolonial Authority and Postmodern Guilt in Grossberg, L.; Nelson, P y Treichler, P. (eds.) *Cultural Studies*. London: Routledge.
- BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- BAKHTIN, M. M. (1994). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- BAKHTIN, M. M. (1992). The Task of the Translator. En Schulte, R. y Biguenet, J. (eds.). *Theories of Translation. An Anthology of Essays from Dreyden to Derrida*. Chicago: The University of Chicago Press.
- BOLIVAR, A. (2002). ‘¿De nobis ipsis silemus?’ Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4*.
- BOLIVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNANDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BORGSTRÖM, M. y PORTA, L. (comps.) (2007). Edición bilingüe español-inglés. *La formación de profesores en Suecia y Argentina: lecturas y perspectivas convergentes*. Mar del Plata: GIEEC, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- BRUNER, J. (1990). *Acts of Meaning*. USA: Harvard College.
- BRUNER, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor

- CLANDININ, J. y OTROS (2010). Narrative reflective practice in medical education for residents: composing shifting identities. En *Journal of Advances in Medical Education and Practices*. Vol. 2. Nro.1.
- CALVETE, M. (2006). Implicancias prácticas de la alfabetización crítica de docentes de lenguas extranjeras, en Porta L. y Sarasa M.C. (Comp.) *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado Serie Espacio de la Teoría y de la Práctica ETP/3* Mar del Plata: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- CLANDININ, J. (1986). *Classroom practice: teacher images in action*. London: Falmer Press.
- CLANDININ, J. (2006). "Narrative inquiry: a methodology for studying lived experience". En *Research Studies in Music Education Vol.27 Nro. 1*.
- CLANDININ, J. y CONNELLY, M. (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teachers' Stories -Stories of Teachers - School Stories - Stories of Schools. En *Educational Researcher Vol.25 Nro. 3*. AERA
- CLANDININ, J.; STEEVES, P. y CHUNG, S. (2008). Creando espacios de investigación narrativa en la formación del profesorado. En Porta, L. y Sarasa, M. C. (comps.) *Formación y desarrollo de la formación docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas ETP/3* Mar del Plata: Grupo de Investigaciones Educación y Estudios Culturales, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- DEWEY, J. (1998). *Experience and Education*. Indiana: Kappa Delta Pi.
- ELBAZ-LUWISCH, F. (2002). Writing as Inquiry: Storying the Teaching Self in Writing Workshops. *Curriculum Inquiry Vol.32 Nro.4*
- FENSTERMACHER, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (Comp.) *La investigación en la enseñanza. Enfoques teorías y métodos I*. México: Paidós.
- FENSTERMACHER, G. y RICHARDSON, V. (2005). On Making Determinations of Quality in Teaching. En *Teachers College Records*. Vol.197.Nro1.
- FINKEL, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Barcelona: PUV
- GONZALEZ, M. I.; SUAREZ, M. y MEMBIELA P. (2008). *Los recuerdos escolares como estrategia de conocimiento de la enseñanza de las Ciencias Naturales* en línea en: <http://webs.uvigo.es/educacion.editora/docs/Losrecuerdosescolares.pdf> Educación Editora.
- JACKSON, P. (1998). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. En McEgan, H. y Egan, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la educación*. Bs. As: Amorrortu.
- JACKSON, P. (2001). *La vida en las aulas*. Nueva introducción del autor 1989. Madrid: Paideia-Morata.
- JORDAN, N (Director) (1996). *Michael Collins* [Largometraje] Irlanda, Gran Bretaña, USA: Warner Bros.
- KRAMSCH, C. (1994). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- KRAMSCH, C. (1966). The Cultural Component of Language Teaching. En línea en: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-2/beitrag/kramsch2.htm>.
- KRAMSCH, C. (2004). The language teacher as go-between. En *Utbildning & Demokrati*, Vol. 13, Nro.3.
- LITWIN, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camillioni, A. (comp.) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós
- LITWIN, E. (2007). Los cambios en las estrategias de enseñanza en la universidad: la clase memorable. En Araujo, S. *V Encuentro Nacional y II Sudamericano: La Universidad como Objeto de Investigación. Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria*. Tandil: Independencia.

- LITWIN, E. (2008). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (2009). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- MCEGAM, H. y EGSAN, K. (1998). Introducción. En McEgan, H. y Egan, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la educación*. Bs. As: Amorrortu.
- MERCER, N. (1995). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- NOSEI, C. Las buenas narrias docentes. Del espacio del destino al lugar de la historia. En Porta, L. y Sarasa, M. C. (comps.). *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas.ETP/5*. Mar del Plata: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Ó GIOLLIAN, D. (2006). Heroic Biographies in Folklore and Popular Culture. En Doherty G. & Keogh D. (eds.) *Michael Collins and the Making of the Irish Free State*. Cork: Mercier Press.
- PORTA, L. y SARASA, M. C. (comps.). (2008). *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas.ETP/5*. Mar del Plata: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- PORTA, L. y SARASA, M. C. (comps.) (2006). *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado*. Mar del Plata: GIEEC, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Porta, L. y TRUEBA, S. (comps.) (2010). *Actas Primeras Jornadas de Pedagogía de la Formación del Profesorado: experiencias e investigación en el marco del Bicentenario*. CDRom, Miramar, ISFD N° 81, GIEEC, Grupo de Estudios La Palestra.
- RANCIERE, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona. Laertes.
- SILVESTRE, A. y BLANCK, G. (1993). *Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.