

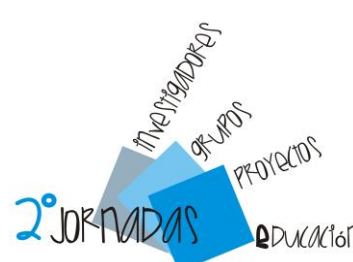
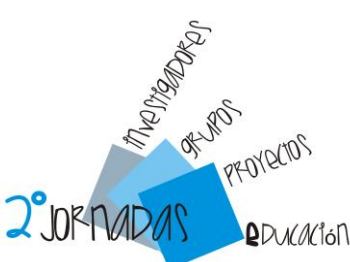
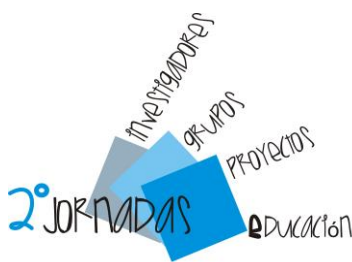


IDENTIDADES DOCENTES EN FORMACIÓN: LAS NARRATIVAS EN EL AULA COMO MEDIO DE REFLEXIÓN Y ANÁLISIS

Marcela Calvete
Claudia De Laurentis
FH, UNMDP.
mbcalve@mdp.edu.ar

Resumen

La utilización de narrativas como herramienta de formación en la educación superior permite el ingreso al mundo de la identidad de los futuros docentes. Los procesos de interrelación y reconstrucción subjetiva que permiten visibilizar estas narrativas, las evidencian como el ámbito natural para el análisis de los ejes temáticos claves para la educación crítica: lenguaje, historia, cultura y poder. Este trabajo se propone identificar y problematizar estas categorías en las narrativas de los estudiantes pertenecientes a la cohorte 2013 de la asignatura Comunicación Integral correspondientes al segundo cuatrimestre del segundo año del Profesorado de Inglés que se dicta en la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Interesa recuperar las voces de los estudiantes desde una perspectiva crítica y decolonial con el fin de explorar las posibilidades del uso de la narrativa en la formación de futuros docentes como intelectuales transformadores.

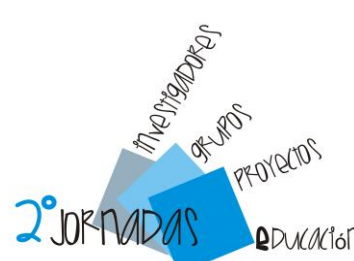
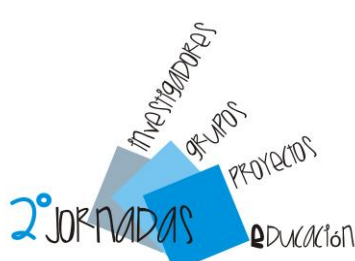


Palabras Clave: Narrativas - Formación Superior - Identidad docente - Perspectiva crítica y decolonial

Introducción

La formación de los futuros docentes de inglés implica una exhaustiva preparación en el dominio de la lengua, focalizando en las cuatro habilidades tradicionales: habla, escucha, lectura y escritura. Tradicionalmente se espera formar profesionales que no sólo sean expertos en el manejo de la didáctica de la enseñanza de una lengua extranjera, con un profundo conocimiento de la misma, sino que se constituyan en *modelos* de hablante de la lengua inglesa. Sin embargo, en los últimos tiempos, aproximaciones críticas a la enseñanza del inglés como lengua franca se plantean numerosos interrogantes. Entre otros, se cuestiona el tradicional modelo del hablante nativo, entendiendo por nativo a quien tiene al inglés como lengua materna, o Inglés Metropolitano (Canagarajah 2006: 588) por oposición a lo que Canagarajah denomina World Englishes (WE), variantes del idioma distintas a las tradicionales. El término desafía el binomio variedades nativas y no nativas, en un intento de construir un modelo plural, desprovisto de jerarquías, al que denomina Inglés Global (Canagarajah 2006, p. 613). Más allá de la cuestión puntual de qué variedad de Inglés modelar o enseñar, estos interrogantes apuntan a un modelo de docente como intelectual transformador, comprometido en la formación de ciudadanos críticos y activos y alejado del tradicional técnico especializado (Giroux 2001: 61).

En esta línea de cuestionamientos, la asignatura de segundo año Comunicación Integral del área de Habilidades lingüísticas del Profesorado de Inglés de la UNMDP combina aspectos culturales y lingüísticos de distintos pueblos de habla inglesa. La cátedra se propone desafiar la enseñanza bancaria (Freire 1997) en la que los alumnos devienen en receptores pasivos de conocimiento. Por lo tanto, en el dictado de esta asignatura se intenta procurar espacios seguros de participación estudiantil con la finalidad de posibilitar el desarrollo de voces independientes y contribuir con la formación de docentes que puedan ser usuarios críticos del idioma que enseñan y de los discursos producidos por las agencias de poder, ya se trate de editoriales, gobiernos o



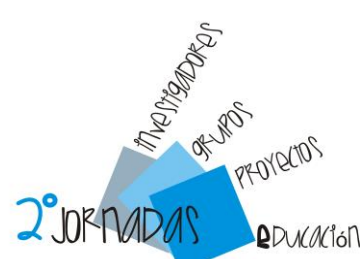
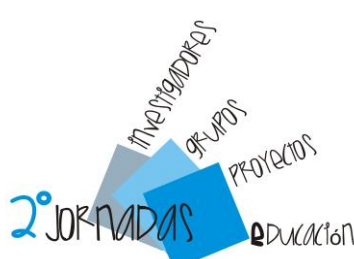
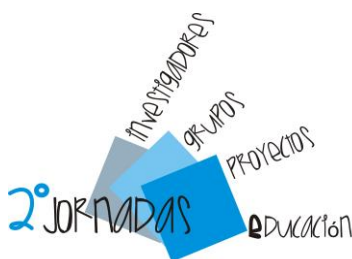
instituciones de cualquier tipo (Calvete 2006). Por eso, en esta asignatura, se valora la pluralidad discursiva y la vinculación de las experiencias de vida de los estudiantes con los contenidos y se estimula a los futuros docentes para que puedan problematizar las representaciones culturales y examinar las temáticas desde diferentes perspectivas y voces autorales.

Como ya hemos adelantado, en este trabajo nos interesa examinar algunos espacios dedicados a la narrativa de los estudiantes de la cohorte 2013 y re-significar sus relatos desde una perspectiva crítica y decolonial. Como el estudio de la narrativa constituye el análisis de las formas en las que los individuos experimentan el mundo, lo importante no reside en los hechos relatados sino en el significado que el narrador les asigna (Connelly y Clandinin, 1990). Se trata de un quehacer complejo que requiere un contexto áulico de confianza mutua y seguridad puesto que lo espiritual y emocional cumplen un rol fundamental y lo privado se vuelve público. La narrativa en la formación docente, es sin duda, una herramienta eficaz para ingresar al mundo de la identidad de los futuros profesores.

Narrativas e Identidad

Las narrativas de los 24 alumnos de ICI de la cohorte 2013 a las que nos vamos a referir fueron producidas en forma escrita en las primeras semanas del cuatrimestre. Se trataron básicamente de memorias de situaciones de aprendizaje correspondientes a la infancia y también de la adolescencia o la juventud. En algunas oportunidades se narraron situaciones escolares y en otras, aprendizajes que tuvieron lugar en otros contextos, fuera de un aula o institución educativa. De esta manera los alumnos volvieron sobre algunas de sus experiencias formativas e historias de vida y se involucraron en la tarea de interpretarlas y re-significarlas.

Connelly y Clandinin (1994) presentan la metáfora de la *reconstrucción* para la formación docente. Esta figura les permite ver a la educación como una forma de repensar y reconstruir el pasado y por ello consideran que los docentes requieren de una mirada retrospectiva sobre sus vidas y de una interpretación de sus experiencias de enseñanza y de aprendizaje. Éstas son para los autores expresiones del conocimiento



práctico personal y experiencial que los constituye como personas y se vuelve acto en sus prácticas áulicas (Clandinin, 1986; Connelly y Clandinin, 1988). A partir de esta concepción podemos considerar a los textos identitarios (Identity Texts) como una valiosa herramienta, no sólo para desarrollar el dominio de la lengua sino como disparador para la exploración y auto-reflexión sobre la identidad de los estudiantes como futuros profesores.

Entendemos por textos identitarios aquellos creados por los alumnos, ya sean escritos u orales en el marco de un espacio pedagógico orquestado por un docente y en el que ponen en juego sus identidades. De acuerdo a Cummings et al. (2005), los textos se convierten en un espejo que refleja sus identidades de una manera positiva en la interacción con su audiencia constituida por pares y docentes, abriendo las puertas a nuevas maneras de reflexionar sobre la construcción de sus futuras prácticas.

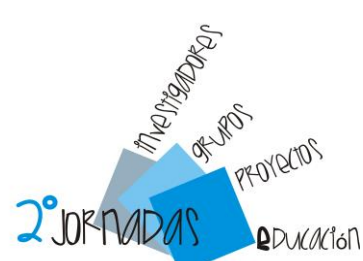
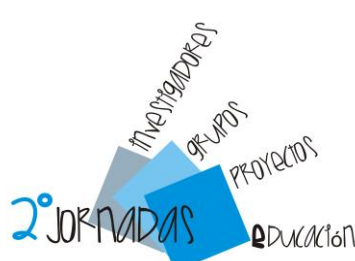
La identidad del futuro docente, como todas, no es estática y a diferencia de otras identidades profesionales se caracteriza por tener sus orígenes en las biografías escolares que todos compartimos. En este caso entendemos como Alliaud que

(...) la biografía escolar, es decir el período vivido en la escuela por los maestros siendo éstos alumnos, constituye una fase formativa “clave” y que su abordaje resulta enriquecedor para entender la práctica profesional.

No es simplemente el recuerdo de un maestro o profesor especialmente valorado de la propia escolaridad. Es mucho más que eso, es todo lo que los docentes aprendieron en la misma institución (escolar) a la que regresan o de la que nunca se han ido, aunque posicionados ahora en el lugar del que le toca enseñar. Concretamente, nos estamos refiriendo a lo que los maestros han aprendido “en situación”, en todos los años que fueron alumnos. Es aquello que se vive y experimenta en determinadas circunstancias en las que se producen los aprendizajes de contenidos formalizados (Alliaud 2004: 2)

Cabe preguntarnos si estas experiencias, de peso primordial en la configuración de la identidad docente, la marcarán ineludiblemente, orientando hacia la reproducción en las aulas las prácticas vividas en los años escolares o serán la materia prima de un identidad profesional basada en la reflexión profunda que genera rupturas con aquello que fuera naturalizado, dando lugar a su puesta en valor y análisis crítico.

Con este propósito Giroux y McLaren (1998) abogan por una formación docente que se constituya en una esfera democrática contra-pública, espacio en donde lo social sea recuperado a través de las historias personales y culturales de alumnos y docentes,



un aula donde se manifieste la heterogeneidad cultural y social y donde se permita problematizar signos, símbolos y jerarquías.

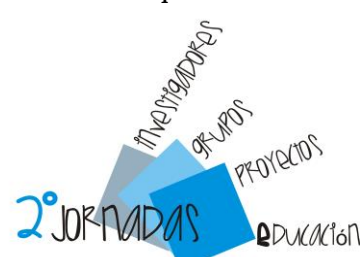
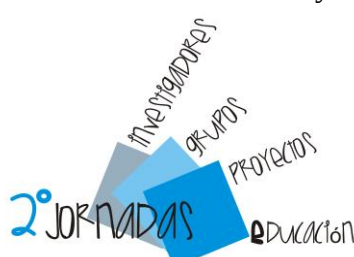
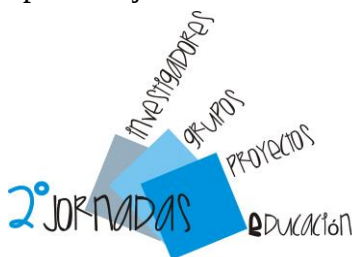
Esta posibilidad de cuestionar en un ámbito tan controvertido como el de la enseñanza de la lengua inglesa, encuentra en las narrativas de los alumnos un vehículo fundamental para la reflexión crítica (De Laurentis y Porta 2013). Las narrativas a analizar surgen de los textos escritos y audiovisuales propuestos por la cátedra, así como de la búsqueda de información de los propios alumnos, y que se caracterizan por representar voces alternativas a las canónicas. Es así como esta propuesta curricular abre las puertas a una formación docente que articule el estudio de la historia, el lenguaje, la cultura y el poder (Giroux y McLaren 1998) en un doble juego: no sólo de los hablantes de la lengua inglesa, objeto de estudio de la carrera, sino de los propios estudiantes y su cultura. Historia, lenguaje, cultura y poder son fuerzas que a la vez limitan y posibilitan el desarrollo de la subjetividad, subjetividad que emerge en los textos de los futuros docentes. Giroux y McLaren (1998: 23) se refieren a la importancia de las narraciones estudiantiles cuando argumentan:

La voz de los estudiantes es un deseo, nacido de la biografía personal y del sedimento de la historia: es la necesidad de construirse y afirmarse dentro de un lenguaje capaz de reconstruir la vida privada e investirla de sentido, de validar y confirmar la propia presencia viva en el mundo. Opuestamente, dejar sin voz a un estudiante es volverlo impotente. (Giroux y McLaren 1998: 23)

Las narrativas producidas por los estudiantes en el marco del ejercicio de la lengua escrita, dan a su vez la posibilidad de descubrir las voces de los docentes que encarnarán sus prácticas.

Lenguaje, Cultura, Historia y Poder: Claves para la formación de docentes liberadores

En una recorrida por los breves textos redactados por la cohorte 2013 de la Asignatura Comunicación Integral, las categorías propuestas por Giroux y McLaren como clave para la formación inicial de docentes, se vislumbran como ejes que atraviesan las biografías escolares de los estudiantes aludidos. Nos limitaremos en esta oportunidad a analizar las narrativas que solicitaron referidas a experiencias de aprendizaje memorables vividas durante la niñez y la adolescencia que brindan un



panorama de las teorías que al respecto traen al profesorado y que difícilmente serán reforzadas o transformadas en base a la teoría impartida en las aulas universitarias.

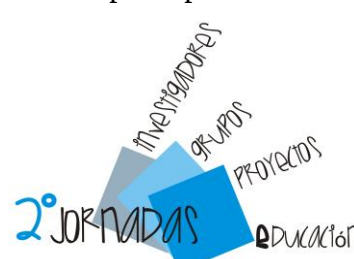
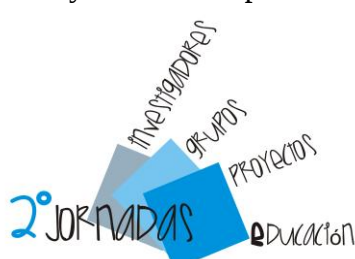
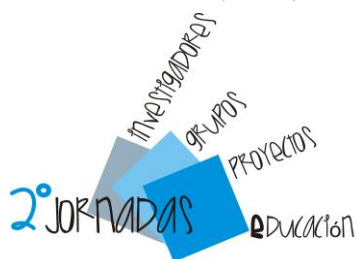
El lenguaje es el medio por el cual nos inscribimos en la cultura. Para Bruner la narración constituye la forma más “natural y más temprana en que organizamos nuestra experiencia y nuestro conocimiento” (Bruner 2000:140). Es por ello que Giroux y McLaren (2001) consideran que su omnipresencia lo convierte en constitutivo de las experiencias. Proponen el camino del cuestionamiento de los códigos y significantes, así como de las propias narraciones e historias culturales.

Este cuestionamiento surge naturalmente en algunas de las narrativas, como las de E8, que si bien valora la oportunidad brindada por su profesora de literatura a la hora de elegir qué leer, no deja de observar que una guía para un análisis crítico y contextual de la obra hubiera enriquecido una experiencia que se limitó al relato de lo argumentativo y sólo resultó placentera. En referencia a esto E8 señaló:

Creo que tal vez la profesora podría habernos alentado a investigar sobre los autores, el contexto en el que esos libros habían sido escritos, la historia latinoamericana y las características del movimiento literario que englobó a los autores latinoamericanos durante la década del 60. Quizás nos podría haber hecho reflexionar sobre los textos que seguramente reflejan la cultura de nuestra región.

La posibilidad de leer entre líneas, ubicar aquello que había elegido en el contexto de la realidad latinoamericana, de otros sistemas de significantes diferentes a los que E8 manejaba, surgen en retrospectiva como una necesidad no satisfecha. Por otro lado, S7 resalta la importancia del uso del lenguaje por parte de los docentes, recuerda el transcurso de su biografía escolar como una lucha contra las matemáticas hasta encontrar una profesora cuyos *códigos* de comunicación se acercaban al alumno posibilitando la comprensión y hasta el disfrute de una materia que creía odiar. Esta cercanía en el lenguaje, también se manifestaba en el lenguaje corporal (E24), cuando el docente acostumbra sentarse cerca de los alumnos, ponerse a su altura, generando también una cercanía física.

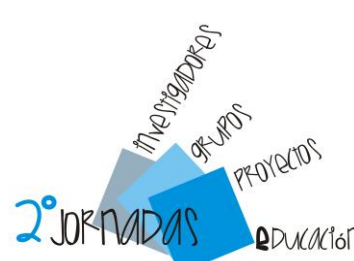
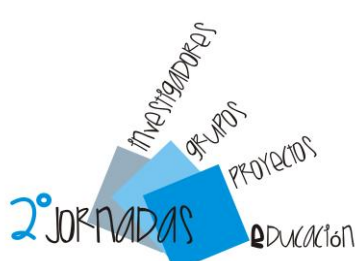
Teniendo en cuenta que nuestros estudiantes son futuros docentes de una lengua extranjera, no es de sorprender que consideren la posibilidad de manipular otra lengua, de comunicar, como un momento memorable en sus biografías escolares, tal como lo manifiestan E11, E12, E13, E15 y E22. Esta epifanía la relacionan principalmente con



dos cuestiones: la posibilidad acerca de pensar sobre el lenguaje, como se estructura, cómo funciona (E22) y el contacto con otras culturas y posibles maneras de interpretar el mundo (E11, E12, E13 y E15). Estas reflexiones dan lugar a la posibilidad de cuestionar la lengua como un sistema cerrado, cómo un código de comunicación, lineal en el que no se manifiestan jerarquías ni poder y el que la cultura es mucho más que una nota de color.

Estrechamente vinculados al lenguaje, historia, cultura y poder aparecen entramados en las narrativas estudiantiles, abriendo espacios para la reflexión. Giroux y McLaren (2001) destacan la importancia de develar la manera en que las prácticas educativas son construcciones históricas, y cómo el análisis cultural permitirá a los futuros docentes discernir los niveles de poder y privilegio dados en el orden social y cómo a su vez poder, cultura y control social están íntimamente relacionados y encarnados en la escolaridad.

Esta estrecha relación se transparenta en las narrativas recogidas a través de las imágenes del docente que los estudiantes rememoran. Alliaud evoca a Dubet al considerar que nuestros docentes son formateados en un *Programa Institucional* donde “los profesionales de la educación deben ser definidos por su vocación más que por su oficio y en tanto ello su autoridad está basada en principios superiores” (Dubet en Alliaud 2004: 3). Los futuros docentes recuerdan como memorables a profesores y maestros que representan la encarnación de la vocación docente manifiesta en su infinita paciencia (S3, E7, E16), su preocupación por los alumnos (E7, E9, E13, E18, E20, E22, E24) y su autoridad incuestionable (E1, E2, E5, E13, E21), todos atributos compatibles con la tradición normalista de profunda raigambre en la formación docente en la Argentina. Vemos aquí como pasado y presente, tradición e historia se entrelazan en la biografía de estos estudiantes que sorprendentemente no destacan el dominio de la materia o contenido enseñado como relevante en ninguno de los casos. Esto no significa, a nuestro entender, que los alumnos no consideren la necesidad de un saber sólido de las disciplinas que integran el curriculum (Shulman 1987: 6) sino más bien que lo dan por sobreentendido. Son esas *otras* características las que los hacen a los docentes memorables.

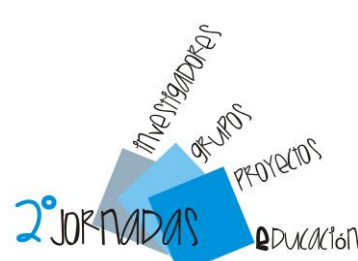
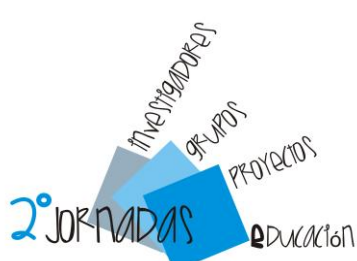


Sin embargo, esas mismas características tradicionalmente aprehendidas son cuestionadas cuando esa autoridad se trasunta en ejercicio del poder del docente sobre el alumno. Las narrativas expresan un fuerte cuestionamiento a la arbitrariedad de quien no da razones ya que es el único habilitado para tomar decisiones (E1, E2, E4, E8, E18, E 23) e incluso de quien impone reglas sin acatarlas (E21).

Este desafío al lugar que ocupan el docente y el aula en la verdadera educación es más sutil pero se hace evidente cuando los alumnos rememoran sus experiencias. Muchas de éstas no se dieron entre las cuatro paredes del aula (E1, E2, E3, E4, E8, E9, E10, E11, E12, E15, E16, E17, E19, y E 20). Muchos encontraron en las salidas escolares sus experiencias de aprendizaje más importantes. E6, por ejemplo, relató que cuando estaba en la escuela primaria visitó con sus compañeros una fábrica y manifestó en su narrativa que siempre comparte esta historia con amigos por tratarse de una de sus experiencias memorables. Otros alumnos mencionaron excursiones a Buenos Aires a familiarizarse con expresiones culturales desconocidas hasta ese momento (E16), viajes al extranjero con la posibilidad de acercarse a otros pueblos y entablar relaciones con quienes les abrirían las puertas a otras maneras de comprender el mundo (E18) y salidas solidarias que ayudaron a construir un *Otro* como par, a quien aprendieron a respetar y acompañar en su diferencia (E5, E19).

Aún más llamativo es reconocer que en muchos casos los momentos de aprendizaje que los estudiantes consideran más valiosos no estuvieron a cargo de docentes propiamente dichos. Aparecieron en los relatos de familiares explicando cómo leer la hora en un reloj (E4), abuelos enseñando otro idioma desde la música (E11), libros que motivaban lo que la enseñanza tradicional no podía (E8) y hasta padres y abuelos enseñando a andar en bicicleta (E3, E16) como en el caso de E17 que mencionó: “siempre recordaré el día que aprendí a andar en bicicleta. Mis padres solían llevarme a un parque todos los fines de semana y mi papá corría detrás mío, sosteniéndome para que no me cayera”.

Muchas veces, son las mismas experiencias de vida la que pone a los futuros docentes frente a su aprendizaje más importante: no poder comunicar por falta del manejo de lenguaje (E12), la necesidad familiar de recurrir al trueque durante una

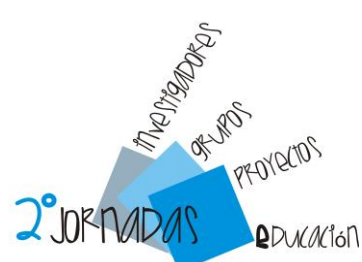
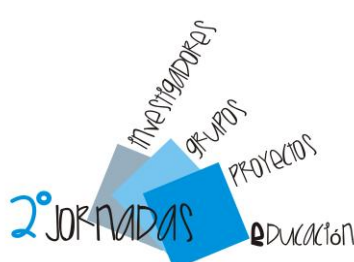


profunda crisis económica (E20) o el sentirse discriminados por no *encajar* en determinadas situaciones o lugares (E17, E19, E22). Así lo recuerda uno de los estudiantes: “Iba a una escuela privada, y desafortunadamente mi familia estaba pasando por una mala situación económica. Ese año tuve que empezar con la misma mochila y zapatillas que había utilizado el año anterior. Era difícil para mí unirme a grupos y usualmente era dejada de lado por mis compañeros” (S22)

Un gran número de alumnos consideró como memorables aquellas situaciones en las que debieron cooperar para construir el aprendizaje: clases de teatro donde la puesta en escena o investigaciones llevadas a cabo fuera del aula en las que tuvieron oportunidad de decidir qué, cómo y cuándo llevar a cabo la actividad (E10, E15) y que resultaron exitosas debido a la cooperación que demandaba la tarea.

Asimismo, los estudiantes del profesorado re-significaron memorias escolares a la luz de sus lecturas universitarias y pudieron reflexionar críticamente sobre cuestiones relacionadas con el rol docente, los propósitos y las prácticas educativas. Así por ejemplo, E7 elogió la labor de su docente de historia: “Recuerdo un profesor de historia que tuve en la escuela secundaria. Nos solía dar copias de diferentes manuales para leer y releer y descifrar el discurso escondido y las partes que habían sido omitidas en las narrativas de los períodos que estudiábamos.” Sin dudas, este estudiante destacó entre los docentes de su educación secundaria al que desafió prácticas de reproducción acríticas y los alentó a problematizar los textos presentados en los libros escolares. Por el mismo motivo E1 recordó a la docente de sociología en su relato: “El año pasado me encontré con la profesora de sociología en la calle y le dije que había sido la única de mi vida escolar que me había ayudado y guiado hacia un pensamiento crítico”.

Por otro lado, hubo estudiantes que se pusieron a pensar sobre las influencias de las intervenciones docentes más allá de los límites del aula. Por ejemplo, E22 mencionó en su relato una experiencia indudablemente significativa en su educación que la llevó a reflexionar sobre el poder del docente. En el contexto de una situación económica muy desfavorable, en la que la estudiante recordaba sentirse discriminada por su grupo, recordó una situación en que una maestra la halagó de esta manera: “Es un placer escucharte leer. Y lo dijo frente a toda la clase. Me sentía orgullosa, emocionada y



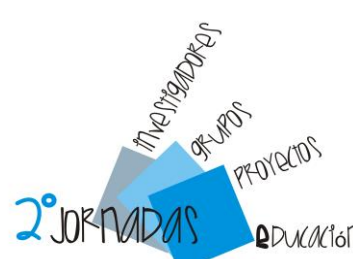
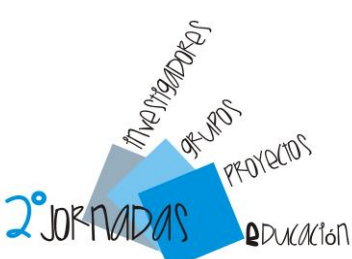
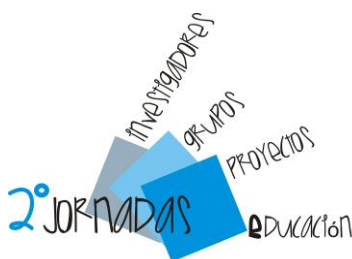
extremadamente feliz. (...) Usualmente pienso en las maneras en las que nuestros docentes pueden afectar (positivamente o negativamente) nuestras mentes.”

En este sentido, y posicionándose frente al ideal de docente como intelectual transformador, los alumnos no solo destacaron a los docentes que consideraron que habían marcado una diferencia en su educación. También mencionaron algunos que mantenían tradiciones de enseñanza en la que los alumnos eran considerados receptores pasivos de la información impartida por los profesores. E15 señaló por ejemplo “Cuando estaba en la secundaria, tuve una profesora de historia que quería que memorizáramos todo lo que estaba escrito en el libro de textos. Como yo estudiaba de memoria tenía notas excelentes.” Otro de los estudiantes, E9, terminó su relato indicando “Creo que no era un adherente de la pedagogía crítica”.

Este cuestionamiento del lugar que ocupan escuela y docente en las experiencias de aprendizaje también se vuelve manifiesto cuando los recuerdos tienen que ver con situaciones de evaluación. Estas aparecen como instrumento de premio o castigo (E4), como fuente de frustración en la infancia (E14) y de profunda ansiedad en la adolescencia (E11). Las instancias de evaluación son percibidas como la medida del valor de los estudiantes, sin cuestionar el lugar que le cabe al docente responsable por guiar ese proceso que se evalúa, a la vez que profundamente atado al mito de la meritocracia, en el que esfuerzo y trabajo desempeñan un valor fundamental para acceder a lo que es visto como un logro que involucra solo el trabajo del alumno, y que no está atravesado en el imaginario estudiantil por cuestiones de poder, cultura, economía y status social.

Este breve análisis refleja de qué manera el uso de narrativas en las aulas del profesorado nos brinda las herramientas para ayudar a los futuros docentes a problematizar lo que en sus biografías escolares han naturalizado: el lugar de la escuela y el rol docente, la autoridad y el poder, el curriculum y la evaluación. Profundizar en la reflexión y el debate de estas cuestiones a partir de la propia experiencia serán el camino para delinear la identidad profesional de estos profesores en ciernes.

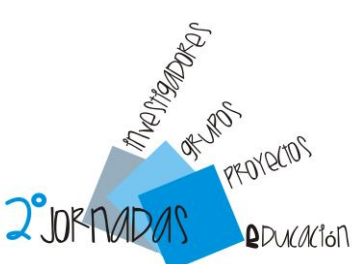
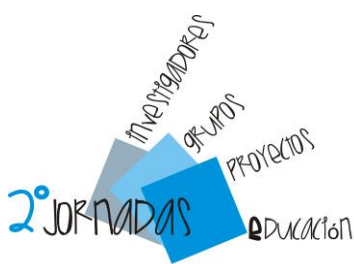
Reflexiones finales



La producción de los alumnos de la asignatura Comunicación Integral de la cohorte 2013 nos permite vislumbrar a las narrativas como eje articulador para el análisis de la cultura, la historia, el lenguaje y el poder que consideramos fundantes para la formación de docentes como intelectuales transformadores. Cada una de las narraciones, con brevedad y simpleza, otorga la oportunidad de resignificar algunas de estas cuestiones que serán fundamentales en las futuras prácticas de los docentes en formación. Reflejan el trayecto que “...parte de la escuela y llega a ella, alcanza la dimensión subjetiva ya que alude no tanto a lo que ocurrió, sino más bien a la forma que utilizan los sujetos para describir ese recorrido escolar que han realizado”(Alliaud 2004: 4). Al mismo tiempo, brindan las herramientas para ahondar en la definición de una identidad docente que rescate el aspecto moral (Festermarcher 1989: 158) atribuido a la enseñanza tradicionalmente y problematice la naturaleza histórica y cultural de la institución escolar y el curriculum allí impartido, desterrando el modelo de docente como gerente de clase (Giroux y McLaren 1998, Giroux 2000).

La asignatura Comunicación integral intenta por este medio ahondar en la tensión que genera en los alumnos del Profesorado de Inglés la construcción de una identidad propia que surge de indagar no sólo en la propia biografía escolar, inmersa en el entramado social y cultural que los incluye y los constituye, y de una visión crítica de la cultura de los países centrales en las que son inmersos desde que inician el estudio de la lengua inglesa acercándolos a otras culturas no centrales también hablantes del idioma. Esta tensión despierta en los estudiantes la posibilidad de ir aún más allá de los cuestionamientos profesionales.

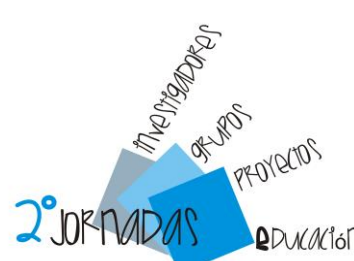
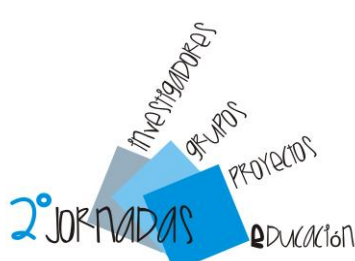
Esto se refleja en la discusión acerca de cómo llevaron a cabo la construcción del *Otro*, ya sea el compañero de clase, el que encontraron en una salida solidaria o en un viaje y la reflexión sobre cómo construyeron el conocimiento en esos momentos que consideran memorables. Creemos que este ejercicio de reflexión sobre la propia identidad y la de otros puede llevar a cuestionar la manera disciplinaria en que se construye el conocimiento en la universidad (Castro-Gómez 2007: 79) y abrir la puerta a maneras *Otras* de conocer y de concebir nuestras relaciones, que impliquen un



verdadero cambio en el ámbito educativo y se traduzcan en una sociedad inclusiva y plural (Walsh 2007:57).

Referencias

- Alliaud, A. (2004). “La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional” en *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 34, Nro.3.
- Bruner, J. (2000) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor
- Canagarajah, A. S. (2006) “The Place of World Englishes in Composition: Pluralization Continued” , en: *College Composition and Communication*, Vol.4, Nro. 53.
- Calvete, M. (2006) “Implicancias prácticas de la alfabetización crítica de docentes de Lenguas extranjeras”, en: Porta, L y C. Sarasa, *Miradas Críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado*. Serie Espacio de la Teoría y Práctica. ETP/5. Mar del Plata: GIEEC.
- Castro-Gómez S. (2007) “Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”,en: Castro-Gómez S. y Grosfoguel R. (eds.) *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores
- Clandinin D. J. (1986) *Classroom practice: teacher images in action*. London: Falmer Press.
- Connelly F. M.; y D. J. Clandinin. (1988) *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. New York, Teachers College Press.
- Connelly M. y D. J. Clandinin. (1990) “Stories of Experience and Narrative Inquiry”, en: *Educational Researcher*, Vol. 19, No. 5. American Educational Research Association. <http://www.jstor.org/stable/1176100>
- Connelly F. M.; and D. J. Clandinin. (1994) “Telling teaching stories,” *Teacher Education Quarterly* Vol. 21, Nro.1.
- Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., & Sastri, P. (2005). “ELL students speak for themselves: Identity texts and literacy engagement in multilingual classrooms.” *Curriculum. Org*.



De Laurentis C. y Porta L. (en prensa) “Voces de alumnos y docentes: narrativas como espacios contrapúblicos en la carrera del Profesorado de Inglés,” en *Revista Praxis*, ISSN 0328-9702, Universidad Nacional de La Pampa.

Festenmarcher, G. (1989) “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en: Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza I*, Madrid, Paidós

Freire, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*, México D.F, Siglo XXI Editores.

Giroux, H. (2001) “Los profesores como intelectuales transformativos” en *Revista Docencia* Nro.15

Giroux, H. y P. McLaren (1998) “La formación de los maestros en una esfera contrapública. Notas hacia una redefinición” en McLaren, P. *Pedagogía, Identidad y Poder*. Rosario: Homo Sapiens.

Shulman, L. S. (1987). “Knowledge and teaching: Foundations of the new reform”. *Harvard Educational Review*, Vol. 57 Nro.1.

Walsh, C. (2007) “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial”, en: Castro-Gómez S. y Grosfoguel R. (eds.) *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores.

