

Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
12 y 13 de abril de 2018

ISBN: 978-987-544-826-1

EXPERIENCIAS QUE DEJAN HUELLAS EN LA BIOGRAFÍA ESCOLAR DE LOS ALUMNOS DEL PROFESORADO DE INGLÉS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Branda, Silvia
UNMdP

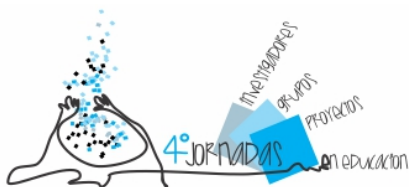
branda.silvia@gmail.com

Resumen: Donald Finkel (2000) afirma que la actitud del profesor, el trato con sus alumnos, la sensibilidad, la dedicación, la escucha, la observación y el ejemplo son formas de enseñanza que valen tanto como la palabra. Es decir, no solo se da clases cuando se explica en voz alta el contenido, sino también con actitudes que marcan a fuego y quedan impregnadas en la biografía escolar de los estudiantes. Las palabras de Finkel despertaron la inquietud que motorizó una investigación que se enfocó en recuperar datos que no son inmediatamente visibles sino que toman forma de recuerdos que cada uno conserva de sus docentes. Buscamos así, mediante un estudio cualitativo, interpretar, a partir de las biografías escolares de los alumnos residentes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, las enseñanzas que dejaron su huella y permanecen latentes al momento de realizar sus prácticas pre-profesionales.

Palabras clave: experiencias formativas; huellas; biografía escolar

Introducción

En el correr de cada historia escolar y como producto de aprendizajes sucesivos, se van configurando esquemas a partir de los cuales se organizan y significan las experiencias posteriores. Es así que estamos ante la presencia de *aprendizajes implícitos* (Branda, 2014) que son aquellos que asoman como producto de la experiencia escolar vivida. En sus experiencias de vida los docentes aprendieron a enseñar, a ser maestros y a relacionarse con la escuela; en cada práctica hay un aprendizaje explícito que se manifiesta en un contenido o en una habilidad, pero la experiencia en la que se despliega ese aprendizaje deja una marca profunda que se transforma en aprendizaje implícito.



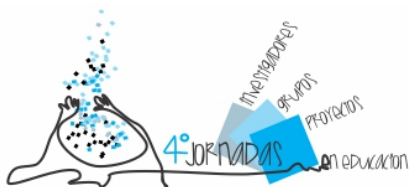
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
12 y 13 de abril de 2018

ISBN: 978-987-544-826-1

En función de esto, nos encontramos frente a los siguientes interrogantes: ¿Podemos poner de relieve algún rasgo especial sobre las huellas que los docentes dejan en aquellos a quienes enseñan? ¿Qué influencia tienen los docentes sobre sus alumnos? ¿Qué aprendemos de nuestros docentes acerca de nosotros mismos, de los demás y de la vida en general? Este tipo de aprendizaje no se refiere al contenido de una asignatura, sino a algo que va más allá de lo que inmediatamente podemos reconocer. De esta manera, recuperamos los aprendizajes implícitos y nos movemos hacia lo que Philip Jackson (1999) denomina *enseñanzas implícitas* es decir, aquellas que no están incluidas en la agenda explícita del docente. Según el autor, toman características y rasgos de los sujetos que nos enseñaron y a quienes recordamos mucho después de haberles dicho adiós. Las enseñanzas implícitas toman forma de cualidades que hacen que estos docentes queden en nuestros recuerdos y nos acompañen a lo largo de nuestras vidas, dejando efectos *marcados a fuego*. Muchos de nosotros no podemos reconocerlas en forma consciente ya que nacen en nuestro interior a modo de sensaciones y sentimientos que nos cuestan explicar.

Desarrollo

Este trabajo se desprende de una investigación cualitativa de corte interpretativo con un enfoque biográfico narrativo cuyo tema partió de y se insertó en los hallazgos del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), continuando y ampliando las principales líneas metodológicas recorridas por la comunidad de investigadores que formamos el GIEEC. Presentamos formalmente a nuestros participantes –alumnos del Profesorado de Inglés de la UNMdP realizando sus residencias docentes–, iniciamos la entrada al campo y diseñamos los instrumentos de recolección de datos: el relato escrito, las entrevistas biográficas, los grupos focales, las entrevistas flash, las observaciones, el registro etnográfico, el diario de clase, los planes de clases y el informe final. Nos sumergimos en el análisis de los datos y en los hallazgos. Organizamos la información en dos momentos recursivos que nos permitieron realizar un recorrido cíclico en la interpretación. En el *primer momento* elaboramos nueve historias co-construidas con cada uno de los participantes



Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
12 y 13 de abril de 2018

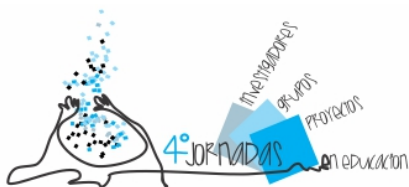
ISBN: 978-987-544-826-1

utilizando todos los textos de campo. Oímos las voces de los Joy, Andre, Julián, Sol, Fedé, Marian, Vera, Mercedes y Lau entramándolas con la de la autora (en su rol de investigadora) para dejar traslucir la frescura y autenticidad de los relatos y generar así una elasticidad narrativa. Dividimos las historias en dos grandes grupos o macro categorías que emergen de los mismos relatos, y así nos encontramos con los residentes que siempre sintieron *amor por la docencia* y los que comenzaron el Profesorado de Inglés por el *gusto que les proporcionaba esta lengua extranjera*. El *segundo momento* nos brindó la re-conceptualización de las biografías en un paisaje común de socialidad, temporalidad y espacialidad de cada una de las experiencias. Estos tres componentes se fueron entrelazando, dejando huellas en todo el trayecto vivido. Emergieron nuevas categorías relacionadas con la *actitud afectiva*, la *actitud intelectual* y las *decisiones pedagógicas y didácticas de los docentes*. De esta manera logramos responder los interrogantes de la investigación, fundamentalmente la siguiente: ¿cuáles son las buenas enseñanzas que han dejado su huella en la biografía de los alumnos residentes del Profesorado de Inglés de la UNMdP?. En este trabajo en particular nos concentraremos en el primer momento de la investigación, más precisamente en las dos macro categorías que emergieron de los relatos para encontrarnos con aquellos residentes que eligieron su carrera por amor por la docencia y con aquellos que solo se sentían atraídos por el idioma inglés. Consideramos necesario ahora y antes de oír las voces de los participantes, definir qué entendemos por *experiencias formativas* en esta investigación.

Las experiencias¹⁴ formativas

En nuestra exploración de estudios anteriores referidos a esta temática, nos encontramos con uno de los pioneros en la búsqueda de *experiencias formativas*¹⁵ de alto valor para los

¹⁴De acuerdo con Edelstein (2015) la experiencia remite a lo singular que no es meramente lo individual o particular. En ella lo real se presenta de manera singular e incommensurable, extraordinario, irrepetible y único. Acercarnos a lo real en singular, nos singulariza. No es lo que pasa, sino lo que nos pasa, aunque tenga que ver con la acción, la experiencia no se hace sino se padece. Se relaciona íntimamente con la sensibilidad, la apertura y la exposición.



Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
12 y 13 de abril de 2018

ISBN: 978-987-544-826-1

docentes, Dan Lortie. En 1975, en su obra *Schoolteacher*, haciendo referencia al impacto que tiene sobre los docentes la vivencia escolar previa, sostiene que la biografía escolar es central para comprender la socialización profesional que se genera en los lugares de trabajo. Asimismo, asevera, el aprendizaje anterior a la preparación profesional transcurre durante muchos años en los que se *vive la escuela*; de esta manera, constituye un importante andamiaje profesional, aunque carezca de lenguaje técnico.

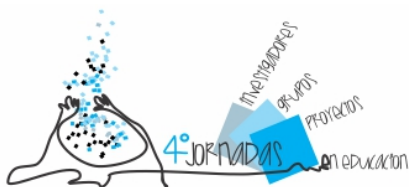
No es Lortie el único que explora estas experiencias formativas ya que autores como Maurice Tardif (2004) y Philip Jackson (2000) también sostienen que saber cómo enseñar deviene también de la propia historia de vida de cada profesor recibiendo un fuerte impacto desde la experiencia escolar vivida.

Distintas investigaciones realizadas en nuestro país –con docentes que presentaban una incorporación reciente al campo profesional– develaron que, para la mayoría de los maestros, la escuela fue reconocida como el ámbito que más influencia había tenido para su desempeño, en contraste con los que habían aprendido en las instancias formales de preparación profesional (Alliaud, 2010, 2017). La autora, en el marco de su investigación¹⁵ destinada a conocer la influencia de la biografía escolar en quienes se desempeñan como maestros en la escuela primaria, recorre el análisis de los relatos de las biografías escolares de docentes noveles en los que observa que, la biografía escolar es la llave para entender la socialización profesional que se produce en los lugares de trabajo. Asimismo, se refiere a un fuerte impacto que la vivencia escolar previa tiene en los docentes que han interiorizado modelos de enseñanza que sus profesores impregnaron en ellos.

Andrea Alliaud (2010) agrega que el aprendizaje anterior a la etapa de preparación profesional, si bien carece de lenguaje técnico, transcurre durante muchos años y horas en los que se está en continuo contacto con la escuela y con los docentes. De esta manera, la vida escolar genera una importante fuente de experiencia personal. Para la autora, los

¹⁵ El concepto de experiencias formativas remite a todo aquello que se aprendió de la experiencia mientras se vivió. Es lo aprendido en referencia a lo que *nos pasa* como sujetos (Larrosa, 2000).

¹⁶ Alliaud, A. (2010) “La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación. Buenos Aires: Manantial.



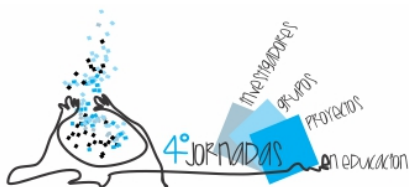
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
12 y 13 de abril de 2018

ISBN: 978-987-544-826-1

rasgos más tradicionales se adquieren en esta fase disminuyendo las posibilidades de influencia de la formación profesional en el desarrollo docente. Agrega, además, que hay investigaciones que hicieron hincapié en el importante rol que tienen los primeros años escolares en quienes luego ejercen la profesión docente. En este sentido, Jackson (2002) afirma que la experiencia escolar vivida en la escuela como alumnos da por resultado lo que denomina “sentido escolar”, una idea bastante clara de lo que implica la tarea docente en cuanto a conocimientos y aptitudes. Esa experiencia prolongada e ininterrumpida “es suficiente para formarse y sustentar creencia firme y perdurable sobre los docentes y su trabajo” (Jackson, 2002: 19).

Tal como plantea Gary Fenstermacher (1989), la enseñanza es una práctica que no puede reducirse a las habilidades técnicas de los profesores sino que hay que definirla desde las intenciones educativas y los propósitos morales que la comprenden. En este sentido Mónica Calvet y Liliana Pastor (2008) en el marco de su investigación¹⁷, argumentan que ciertas prácticas docentes pueden cobrar nuevos sentidos cuando se las interpreta desde la biografía de los alumnos. En este escenario de las prácticas, lo moral, como categoría de análisis, adquiere un nuevo valor porque no sólo ilustra situaciones concretas de la vida en la escuela, sino que develan supervivencia en la vida de quienes participaron en ellas. Las autoras buscan interpelar la información desde una perspectiva de la enseñanza entendida como una práctica construida social e históricamente que actúa en instituciones determinadas por sujetos concretos a fin de promover el aprendizaje tanto de contenido como de valores socio-culturales.

¹⁷ Calvet y Pastor en *¿Qué enseña la escuela media? Un estudio de sus huellas en la voz de sus egresados* construyen categorías didácticas que permitan interpretar la impronta que la escuela media produce en las biografías escolares reconociendo experiencias, situaciones y acontecimientos de la enseñanza de la escuela media. Así buscan comprender los sentidos que los egresados le dan a las enseñanzas implícitas que en la misma se generan. La investigación la realizan, por un lado, indagando en la historia del aprendizaje del entrevistado en la escuela media en particular y por el otro, acerca del sentido que le otorga a ese trayecto de información.



Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
12 y 13 de abril de 2018

ISBN: 978-987-544-826-1

Calvet y Pastor añaden que la reflexión y la intuición¹⁸ del docente en su práctica suponen la adopción de criterios valorativos que dan cuenta de marcos epistémicos y axiológicos, implícitos o explícitos. Estos criterios guían prácticas y procesos que el docente valora como dignos de ser enseñados sin olvidar la inmediatez, la imprevisibilidad, la simultaneidad y la multi-dimensionalidad del sistema de actividad en el que se despliegan (Jackson, 1999). Asimismo, las autoras, haciendo referencia a los hallazgos en su investigación, mencionan que las interpretaciones retrospectivas que elaboran los egresados de la escuela media muestran que las prácticas desarrolladas en la vida escolar continúan vitales, no sólo porque constituyen recuerdos autobiográficos, sino porque orientan nuevas prácticas de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido nos proponemos explorar algunos conceptos que consideramos fundamentales para enmarcar las experiencias formativas, entre ellos: la biografía escolar y las enseñanzas que dejan huellas.

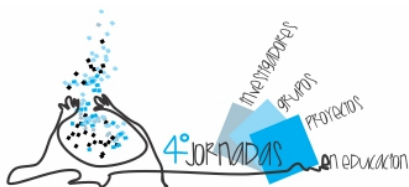
La biografía escolar

No hay ya más caminos seguros. Sólo hay posibilidades efímeras para que pensemos a través del pasado, para que examinemos las historias sedimentadas que constituyen lo que hoy somos y nos podamos insertar en el presente para luchar por una sociedad mejor.

Henry Giroux

En su libro *Enseñanzas Implícitas*, Jackson (1999) recupera memorias de maestros memorables, recuerdos a veces borrosos e imprecisos que vienen entrelazados de sus logros escolares. El autor señala “soy portador de marcas del año que pasé con la maestra. Sin embargo, cuando procuro revelar esas marcas, decir cuáles son, ponerlas de manifiesto para que todos puedan verlas, advierto que soy incapaz de hacerlo de un modo que convenza al escéptico, incluso al escéptico que hay en mí” (1999: 42). De esta manera reconoce en su propio haber escolar, en su biografía, huellas de enseñanzas pasadas.

¹⁸ El desarrollo de habilidades del pensamiento intuitivo, reflexivo y analítico es crucial en la educación del profesorado al igual que en la mayoría de los contextos de aprendizaje (Atkinson y Claxton, 2002). Al referirse al concepto de intuición los autores sostienen que se trata del pensamiento inarticulado basado en un sólido andamiaje de conocimientos y experiencias que se van adquiriendo mediante la práctica, es holístico y



Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
12 y 13 de abril de 2018

ISBN: 978-987-544-826-1

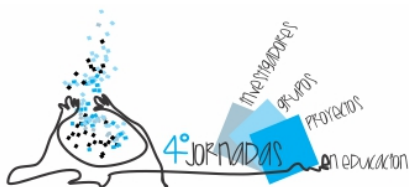
El período escolar transitado, con sus prácticas sociales y culturales, asume una relevancia tal que se lo reconoce como una de las instancias clave en los procesos de desarrollo profesional docente. Podríamos hacer referencia a una serie de etapas en el proceso de convertirse en profesor, por ejemplo, la biografía escolar previa entendida como el conjunto de experiencias sostenidas en el aula y otros espacios del ámbito escolar; la trayectoria como estudiante de la carrera docente y la socialización profesional se configura durante las prácticas docentes, a partir del ingreso del docente a la escuela.

Berta Aiello, Laura Iriarte y Viviana Sassi (2011) sostienen que la biografía escolar se construye gradualmente y en colaboración con los sucesos socioeducativos protagonizados en calidad de alumno y luego se manifiesta en la adopción e implementación de algunas formas de transposición didáctica en los docentes. En este sentido José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez afirman:

[...] en este largo proceso de socialización, se van formando lenta pero decisivamente las creencias pedagógicas, las ideas y teorías implícitas sobre el alumno/a, la enseñanza, el aprendizaje y la sociedad. Son estas creencias y teorías implícitas y sus correspondientes hábitos de comportamiento los máximos responsables de la forma en que el profesor/a actúa e interacciona en el espacio del aula (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992: 86).

En este orden, podemos sostener que los sujetos se construyen social e históricamente. Así, las experiencias cotidianas protagonizadas a lo largo de su vida y las condiciones particulares en las que han recorrido sus experiencias individuales dan forma a la construcción y atribución de sentidos a los distintos hechos en los que se involucran. Aiello, et al. (2011) las denominan construcciones progresivas personales, no estáticas, que se originan, evolucionan y se moldean a partir de las experiencias sociales y culturales. Agregan que estas formas de construcción constituyen puntos de vista propios, teorías sobre algunos de los múltiples dominios que conforman la realidad, cuya elaboración

apunta a identificar problemas y resolverlos, es inconsciente y suele ir acompañado de una sensación de acierto. Actúa mejor cuando, en una situación dada. No hay tensión.



Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
12 y 13 de abril de 2018

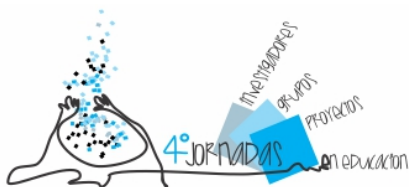
ISBN: 978-987-544-826-1

articula lo psicológico y lo social. En estas situaciones, el paso por la escuela se revela como uno de los hechos en la vida del sujeto de mayor continuidad y permanencia, cuyo impacto habrá de reconocerse y aflorar en múltiples instancias futuras de pensamiento en acción. Es decir, las diversas experiencias vividas en el ámbito escolar no son asépticas, sino que imprimen *huellas sutiles*, frecuentemente implícitas, que se manifiestan como ideas, valoraciones, creencias en la que los sujetos se insertan, condicionando su accionar ¿Por qué detenerse entonces en la biografía escolar? Porque creemos que las personas se constituyen desde las experiencias vividas cotidianamente, entre ellas, el paso por la escuela, llevando en sus historias las *enseñanzas que dejan huellas*.

Enseñanzas que dejan huellas

Cuando hablamos de *enseñanzas que dejan huellas*, estamos haciendo referencia a aquella práctica docente aggiornada, compleja, reflexiva, que genera aprendizajes valiosos y perdurables. Esta enseñanza da cuenta del estado del arte, del carácter abierto y provisorio del conocimiento. Es aquella que permite adquirir conciencia epistemológica de la disciplina postulando que, las asignaturas no son solo un conjunto de hechos, datos y conceptos ya que tienen un entramado subyacente que les da sentido (Maggio, M. 2012). La enseñanza que deja huellas ofrece diversas miradas “el significado de cualquier hecho o proposición es relativo a la perspectiva o marco de referencia en términos del cual se construye [...] Entender algo de una manera no evita entenderlo de otras maneras” (Bruner, 2013: 33). Una enseñanza actual, original, que promueve el pensamiento y ayuda a pensar en perspectiva deja trazas que perduran, huellas que marcan para siempre, como un tatuaje en la piel.

Este tipo de enseñanza se relaciona íntimamente con la *enseñanza poderosa* (Maggio, 2012) que está formulada en tiempo presente, acto de creación por parte del docente. De acuerdo con la autora la enseñanza poderosa apasiona, conmueve y perdura. Maggio afirma que emocionarse y conmoverse refleja que el docente está involucrado, que no le da lo mismo dar la clase o no darla. El docente espera que al alumno le suceda lo mismo, es



Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
12 y 13 de abril de 2018

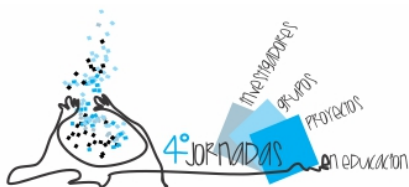
ISBN: 978-987-544-826-1

decir, que se vaya de su clase *pensando* y *sintiendo*. Al definir este tipo de enseñanza, la autora también toma en cuenta la planificación de la clase refiriéndose a ella como el conjunto de acciones a llevar a cabo tomando en cuenta qué actividades, referencias teóricas, interrogantes críticos, materiales, tipos de análisis y perspectivas a utilizar y cuál es el momento más oportuno para cada una de ellas. Estas decisiones no son estáticas pero tienen una base sustantiva que dan sentido a la clase. De esta manera, la planificación debe producirse en tiempo presente, de manera contextualizada, aggiornada y en movimiento proyectivo (Maggio, 2012). La enseñanza poderosa es original ya que es producto del que la lleva a cabo, es el resultado de haber gestado la propuesta uno mismo. La originalidad no tiene que ver solamente con la marca de su autor, continúa Maggio, sino que se trata de una originalidad didáctica frente a la tradicional estructura de la explicación inductiva o deductiva que a menudo abre con una presentación y cierra con una síntesis e incluye una actividad de aplicación que luego es discutida en grupo. Por lo tanto, implica alternar modos de intervenir en la clase aunque esto conlleve cerrarla con un interrogante en lugar de una conclusión. La enseñanza que deja huellas también se relaciona con la *buena enseñanza*, categoría que ha sido extensamente definida por el grupo GIEEC de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Primeras categorías emergentes

El deseo de ser docente

A partir del análisis de la información recopilada en la investigación podríamos sostener que el deseo de ser docente está fuertemente marcado por la vocación. Nos parece pertinente aquí hacer referencia a la definición que nos brinda el Sociólogo Richard Sennett (2009), quien argumenta que la vocación es la tendencia que siente una persona hacia determinadas actividades, es una inclinación natural que en ocasiones, desde una edad temprana, se revela. Las personas no tienen una sola vocación, agrega, sino que tienen muchas. Esta posibilidad les permite responder a la más adecuada según su situación y el lugar donde se encuentren. Notamos en las historias que co-construimos, que el deseo de



Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
12 y 13 de abril de 2018

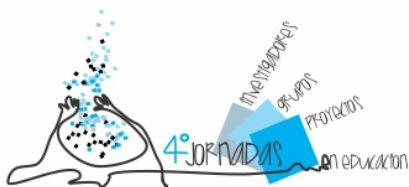
ISBN: 978-987-544-826-1

ser docentes nace desde el interior de cada uno de nuestros participantes; sin embargo, a lo largo de su biografía escolar ha sido alimentado por las distintas circunstancias y experiencias que atravesaron. Por otro lado, observamos también que este deseo se fue nutriendo por el gusto por la lengua inglesa, que incide directamente con la elección del Profesorado de Inglés.

- Joy: “*Siempre me gustó enseñar* y, antes de comenzar la carrera, había tenido alumnos de Francés e Inglés en casa”.
- Mercedes: “[...] en sí, a mí me *gustaba el hecho de enseñar*, o de ayudar a los otros a que entiendan. O sea, en la escuela era la típica que “¡ay Mer! no entiendo, explicame” y bueno, ahí iba y... ayudaba todo lo que podía. En cualquier materia”.
- Marian: “Elegí la carrera del Profesorado de Inglés porque siempre he *sentido afinidad por aprender el idioma y por enseñar*”.
- Vera: “Considero que las materias [del Plan de Estudios] en sí mismas influyeron en mi decisión final de estudiar una carrera docente, quería explorar la docencia. Siempre sentí un mayor interés por las materias humanísticas que por las exactas. Uno de los factores determinantes en la elección de la carrera fue la *inquietud de seguir estudiando un idioma que disfrutaba aprendiendo*”.

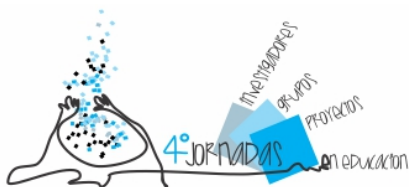
Solo gusto por el idioma Inglés

Los participantes que conforman este grupo, desde niños estuvieron interesados o de alguna manera, sus vidas fueron atravesadas por la lengua inglesa. Ya sea por la influencia de la música, el interés de explorar otras culturas, circunstancias diversas que han experimentado o por algún referente que los ha marcado en su biografía escolar, han cultivado el “sentirse a gusto” con este idioma. Por este motivo eligen el Profesorado de Inglés; no por su deseo de ser docentes, sino, en algunos casos, querían ser traductores, pero ante la inexistencia de la carrera de Traductorado de Inglés en la universidad pública de Mar del Plata, falta de



recursos para trasladarse a Buenos Aires o afrontar una universidad de gestión privada, deciden inscribirse en el Profesorado de Inglés.

- Andre: “[...] busqué qué había en la universidad que yo más o menos pudiera enganchar, porque ya tenía veinticinco, no pensaba empezar de cero otra cosa. Como lo mío es el inglés, a ver qué encuentro. *Quería hacer traductorado*, hablé como mucha gente que esta acá, y encontré profesorado... Bueno, es lo que hay, es público”.
- Sol: “cuando elegí inglés, estaba entre inglés y psicología. Inglés me pareció que era mi primera opción, pero *no me convencía el profesorado*. *Quería traductorado* y en mi familia no me podían pagar [una universidad privada]. Fue Inglés la materia que más me atrajo en la escuela, la que me desafiaba, y la que me hacía sentir que progresaba cuando leía y escuchaba”.
- Fede: “yo bueno... a mí no me gustaba... me gustaba el inglés y también *entraba más que nada por el traductorado*. O sea, *yo quería el traductorado*. [...] he escuchado a varios que, querían traductorado y bueno como es privado acá, no se podían ir a otro lado y me metí en el profesorado. Pero, a mí me gustaba inglés, había dos cosas que *me gustaban en realidad, inglés y dibujar* no tiene relación por ahí pero yo, yo les veía relación... en la traducción”.
- Julián: “Yo siempre tuve *mucho amor y mucho gusto por la literatura* de hecho sorprendí a muchas personas cuando dije que iba a estudiar inglés y no letras, todo el mundo pensaba que yo iba a estudiar letras y por mucho tiempo también yo lo pensé, y bueno, dije, tal vez sea el momento para probar otros discursos, otros ámbitos, otros compañeros. *Me gustaba el idioma, la música en inglés y probé*”.
- Laura: “Me costó saber que quería hacer de mi futuro, es más cuando entre a la carrera Profesorado de Inglés tampoco tenía bien en claro si lo mío era la docencia. El motivo por el cual me anoté fue porque siempre había estudiado Inglés y *me gustaba el idioma, pero no por amor a la enseñanza*”.



Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
12 y 13 de abril de 2018

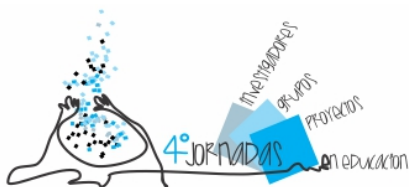
ISBN: 978-987-544-826-1

A medida que avanzamos en la investigación nos propusimos develar cómo los participantes de este grupo, que se acercaron al profesorado solo ante el gusto por el idioma inglés, lograron descubrir que se sentían realmente atraídos por la enseñanza de esta lengua extranjera. Su travesía por las materias del área de Formación Docente y la interacción con profesores que los marcaron dejando enseñanzas implícitas en su transitar, habían contribuido con la decisión final de Andre, Sol, Fede, Julián y Laura de dedicarse a la docencia, definitivamente *querían ser Profesores de Inglés*.

A modo de cierre

En el primer momento del análisis de la información, recorrimos la biografía escolar de cada residente que participó en esta investigación, entramándola desde las dimensiones afectivas, profesionales, institucionales y macro-sociales que atraviesan. El trabajo recursivo realizado, guiado por todos los textos de campo generados para esta investigación, nos permitió co-construir sus historias escolares para poder descubrir a cada uno de ellos, conocerlos más íntimamente, develar sus pasiones y sus temores. Asimismo, obtuvimos el andamiaje necesario para el segundo momento, la re-conceptualización de las biografías escolares en un *paisaje común* de socialidad, temporalidad y espacialidad (Clandinin y Connelly, 1995) buscando responder las preguntas centrales que guiaron la investigación, entre ellas: *¿Cuáles son las buenas enseñanzas¹⁹ que han dejado su huella en la biografía de los alumnos residentes del Profesorado de Inglés de la UNMdP?* En la medida que fuimos interpelando cada uno de estos interrogantes, contrastamos los hallazgos con bibliografía relacionada con el campo disciplinar. Recordemos que el análisis fue sustentado por el proceso de cristalización que nos habilitó a recrear en todo el recorrido, distintas experiencias que se reflejan al exterior y refractan dentro de sí mismas

¹⁹ Entendemos por “buena enseñanza” aquella en la que el docente participa instrumentalmente en la educación de otro ser humano al preguntarse qué acciones docentes pueden justificarse, basándose en



Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
12 y 13 de abril de 2018

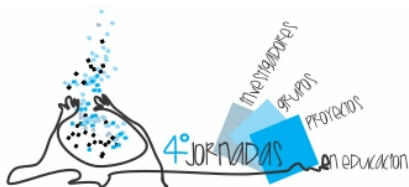
ISBN: 978-987-544-826-1

permitiendo emerger trazas impregnadas en toda la biografía escolar de nuestros participantes. Estimamos que la creatividad y el análisis se dan conjuntamente; esto involucra la subjetividad, la imaginación, las emociones de los residentes y de la investigadora que no deben ser acalladas en pos de una rigurosidad de análisis, ya que no son condiciones excluyentes. Recorrimos cada biografía escolar en busca de experiencias formativas que se fueron imprimiendo en el camino transitado por cada uno de los participantes; en nuestro andar hallamos numerosas trazas que dejaron huellas profundas en los alumnos del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata que luego tomaron forma de experiencias significativas que marcaron sus prácticas docentes.

Referencias

- Aiello, B; Iriarte, L y V. Sassi (2011). *La narración de la biografía escolar como recurso formativo*. En *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas: Teoría, formación e intervención en Pedagogía*. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad, Nacional de La Plata. La Plata, 8, 9 y 10 de agosto. Recuperado de: <http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar>
- Alliaud, A. (2010). La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación. En Wainerman, C. y M. Divirgilio (Comps.). *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial, 163-178.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Branda, S. (2014). Enseñanzas que apasionan, conmueven y marcan a los alumnos del profesorado. En *II Jornadas de Investigadores, grupos y proyectos de investigación en educación. Investigación y prácticas en educación*. Mar del Plata, 17 y 18 de septiembre, Facultad de Humanidades.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.

principios morales que son capaces de provocar acciones y cambios en los estudiantes Fenstermacher (1989). Desarrollaremos este concepto más profundamente en el marco teórico.



Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
12 y 13 de abril de 2018

ISBN: 978-987-544-826-1

-
- Edelstein, G. (2015). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Finkel, D. (2000). *Teaching with your mouth shut*. Michingan: Boynton/Cook Publishers.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Anorrortu.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La piqueta.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sennett, R. (2009). *El Artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Pérez Gómez, A y J. G. Sacristán (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente en su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.