



UNA INDAGACIÓN NARRATIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE INGLÉS

Sarasa, Ma. Cristina

GIEEC _ UNMdP

mcsarasa@hotmail.com

Resumen

Esta investigación aborda narrativas que revelan futuras identidades docentes, manifestadas en relatos de estudiantes del ciclo intermedio del Profesorado de Inglés, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. El estudio se interroga sobre las formas en las cuales estos estudiantes construyen narrativamente su futura identidad profesional y apunta a comprender sus formas de representación. El marco teórico considera a la narrativa como fenómeno y como cualidad estructurada de la realidad. La indagación narrativa como metodología de la investigación permite entramar las experiencias de los relatos obtenidos. Se trata de una indagación relacional, conversacional y escrita. La técnica de recolección de datos se basa en la recopilación de textos escritos voluntariamente por los estudiantes. Las categorías de análisis derivadas del análisis de los datos narrativos apuntan a: una fuerte raíz identitaria inmigratoria, la pertenencia a una sociedad que no resulta ajena a los conflictos e identificaciones complejas entre las culturas locales y las de la lengua meta. La discusión de los resultados se centra en las implicancias de estas indagaciones e intervenciones en las aulas de la formación inicial del profesorado de inglés en nuestro contexto de producción y recepción de tales narrativas.

Palabras Clave: Educación Superior, Formación inicial del profesorado de inglés, Indagación narrativa, Identidad profesional docente, Relatos identitarios.

La indagación narrativa que presentamos aquí se llevó a cabo durante tres años en el contexto de la asignatura Comunicación Integral, del segundo año de la carrera de



Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El estudio se inscribe específicamente en el desarrollo bimensual de una unidad temática del programa sobre Estudios Irlandeses, donde tres pequeñas cohortes de estudiantes, en total setenta y nueve, analizaron en clase un breve ensayo identitario denominado “Soy una de la personas” (“I am one of the people”) del autor norirlandés Glenn Patterson (2006b). Seguidamente, los estudiantes transformaron el texto de Patterson realizando sus propias intervenciones textuales (Pope, 1995) para escribir sus ensayos identitarios. Tras la clase, los docentes solicitaron a los estudiantes que entregaran voluntariamente sus textos escritos, arrojando como resultado un total de cuarenta y seis ensayos.

En este trabajo se presentan categorías que surgen de un análisis narrativo de estos textos, anclado este último en el marco conceptual y metodológico de la indagación narrativa (Connelly & Clandinin, 1990) en el contexto local de recepción y producción de los ensayos. Las categorías emergentes se vinculan con el ensayo original e incluyen relaciones transnacionales (King, 2005), postcoloniales (Ashcroft, Griffiths, y Tiffin, 2004; Mellino, 2008) y decoloniales (Mignolo & Tlostanova, 2006), así como múltiples diásporas (Clifford, 1994; Hajratwala, 2007; Kenny, 2003), junto con los desafíos que plantea el vivir en sociedades post-conflicto (Bartnik, 2009; Hamber y Wilson, 2002). Finalmente, estos resultados se examinan a la luz de sus implicancias para la formación inicial y el futuro desarrollo profesional de docentes de inglés (Cooper, He, y Levin, 2011).

Marco conceptual, metodológico y contextual

La indagación narrativa se define simultáneamente en tanto fenómeno a estudiar y método para investigar tales manifestaciones (Connelly y Clandinin, 2006). La investigación de las vivencias personales en términos de relatos conlleva un gran potencial para revelar el conocimiento práctico personal (Clandinin y Connelly, 1986) de los (futuros) docentes y para crear recursos experienciales que transformen las prácticas (Huber, Caines, Huber, y Steeves, 2013). El campo de la formación docente en inglés como lenguaje de comunicación internacional también ha incursionado en la





indagación narrativa, a la que considera fundamental para el desarrollo profesional continuo (Golombek y Johnson, 2004).

Dentro de este marco, el presente estudio se inscribe ontológica y epistemológicamente en la indagación narrativa. Primero, se analizan los temas que emergen del ensayo de “Soy una de la personas” (“I am one of the people”) de Glenn Patterson (2006b). El texto fue analizado con tres cohortes, que suman setenta y nueve estudiantes durante tres años, de la asignatura Comunicación Integral, perteneciente al segundo año del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Mar del Plata. El curso persigue metas lingüísticas y culturales, e intenta promover la comprensión del actual rol global del idioma inglés (Canagarajah, 2006), utilizando una gran variedad de textos que asimismo resultan pertinentes para la formación inicial docente en el área.

El sucinto ensayo identitario de Patterson (2006b) discurre anafóricamente sobre las variadas identidades trans/nacionales, comunales, familiares y personales de su autor que abarcan desde su filiación con la Unión Europea hasta su vida privada en la ciudad de Belfast. En nuestra investigación, el análisis temático de este texto se entretreje con trozos seleccionados de cuarenta y seis intervenciones textuales escritas (Pope, 1995) realizadas voluntariamente por estudiantes de Comunicación Integral. Se trata de textos producidos tras dos encuentros en aquellas clases en las cuales estos futuros docentes transformaron creativamente el original, al tiempo que mantuvieron su estructura repetitiva. A continuación, se vinculan conceptualmente las categorías que resultan de la indagación narrativa del ensayo de Patterson y de las intervenciones textuales de los estudiantes.

Discusión de los resultados: categorías emergentes

El breve texto anafórico “Soy una de la personas” (“I am one of the people”, Patterson, 2006b) forma parte de una selección de artículos periodísticos de no-ficción que se incluyen en un volumen titulado *Protestante no practicante (Lapsed Protestant)*, que incluye textos sobre Irlanda del Norte escritos entre los años 1994 y 2005. Tal como lo indica el título, los orígenes del autor, nacido y criado en Belfast e influenciado por conflictos sectarios, son protestantes. El texto que nos





ocupa, como lo hemos indicado, comienza definiendo la identidad continental e insular de su país, en el aún turbulento contexto tras el Acuerdo del Viernes Santo en 1998, y finaliza con la individualidad recóndita del escritor.

Patterson es un acérrimo defensor del pluralismo en un ambiente plagado de oposiciones binarias (Kiberd, 1995), lo cual se refleja en sus progresivas identidades que abarcan desde lo público continental, regional, insular, nacional, ciudadano y religioso a lo privado familiar e individual. Mientras atraviesa las complejas relaciones entre la memoria pública y la auto-definición, Patterson alude al desafío de imaginar nuevos vínculos y espacios para su país—sobre todo de carácter transnacional europeo (Stevenson, 2006). Estos ayudan a comprender relaciones que se originan en luchas imperiales pasadas (Ashcroft, Griffiths, y Tiffin 2004; Mellino, 2008), variadas diásporas (Clifford, 1994; Hajratwala, 2007; Kenny, 2003) y las diversas problemáticas que se plantean al vivir en una sociedad denominada post-conflicto (Anderson, 2012; Bartnik, 2009; Hamber y Wilson, 2002). Con algunas sutiles variaciones, estas mismas categorías pueden identificarse en varias de las intervenciones textuales de los estudiantes, como veremos a continuación.

Patterson comienza su ensayo indicando que “soy una de los trescientos veinte millones de personas que viven en los estados de Europa” (2006b, p.9). Vemos que desde el principio evita los localismos y apela a una identidad europea de amplio alcance (Kantner, 2006). Por su parte, los estudiantes (E) reflejan estas filiaciones transnacionales de la siguiente manera, con variaciones numéricas: “soy una de los trescientos veinte millones de personas que viven en los estados de Sudamérica” (E4); “soy uno de los millones de argentinos que son producto de las corrientes migratorias que vinieron de Italia y España en los 1880s” (E38); así como también “soy una de las más de trescientos noventa millones de personas en América Latina (E8). Podemos apuntar junto con Bhabha (1994) que estas perspectivas europeas y sudamericanas confirman el hecho de que la nación en una mera narración: “soy [también] una del millón de personas que habitaban el continente que no se pensaba que existía antes de 1492” (E38).

La constante inquietud de Patterson respecto de apelativos geográficos y geopolíticos en tanto demarcadores de pertenencias y lealtades no resulta accidental en





territorios donde estos nombres han sido caballos de batallas políticas durante siglos. Aluden a complejas y confusas identidades y adhesiones, a menudo impregnadas del silencio que impusieron quienes detentaban el poder imperial de adjudicar nombres (Said, 1994).¹ A partir de estas cuestiones, los Estudios Irlandeses convencionales, se han concentrado en el carácter postcolonial de la isla (Kiberd, 1995; Lehner, 2011). La producción de Patterson ha sido objeto de atención por parte de la crítica postcolonial (Aliaga Rodrigo, 2007; Benito de la Iglesia, 2007), ya que intenta superar los binarismos, examina los traumas causados por complicidades imperiales y utiliza los límites del nacionalismo postcolonial como arma de resistencia. Resulta así que el ensayo que nos ocupa evita la apelación ‘Islas Británicas’, a las que denomina “las islas inmediatamente al oeste de la península europea”. Asimismo, define neutralmente a Irlanda del Norte en términos de “los seis condados más septentrionales de los nueve condados de la provincia histórica de Ulster, que integran la región administrativa del Reino Unido conocida como Irlanda del Norte (Patterson 2006b, p.9). También revela su deseo de liberarse de “la mierda de protestantes y católicos”, agregando que “soy una de las personas... que dicen Al Otro Lado del Agua y no El Continente cuando se refiere a la más grande de las dos islas” (2006b, p.10). El discurso exhibe la sensibilización que detenta el autor respecto del poder del lenguaje para crear lealtades e identificaciones y su negativa a utilizar terminología que sugiera un estatus superior o inferior, exclusión o inclusión, y pertenencia o alienación.

Por su parte, los estudios históricos, culturales, sociales o literarios latinoamericanos han sido renuentes a utilizar el término postcolonial para aludir a las realidades de sus territorios (Mellino, 2008). Algunos autores optan por las experiencias post-occidentales (Bravo, 2012; Pajuelo Teves, 2001) o decoloniales (Mignolo y Tlostanova, 2006). Las intervenciones textuales de los estudiantes evidencian una utilización crítica del lenguaje para denotar las asimetrías de poder que revelan los nombres geográficos o las nacionalidades inapropiadas: “soy uno de los cuarenta y cuatro millones de personas en el fin del mundo, cuando se lo mira desde el norte, naturalmente” (E40). De la misma manera, “soy uno de los incontables millones de sudamericanos que viven en el Tercer Mundo y uno de los muchos que son considerados *sudacas*” (S7). A su vez, E8 explica que “también soy uno de los muchos





que, cuando menciona su lugar de nacimiento a quienes no hablan español, tiene que embarcarse en largas explicaciones geográficas porque su mapa mental de América Latina está medio borroso”. De igual tenor es la aserción: “soy uno de los novecientos cincuenta y tres millones de personas que viven en América... el continente no los EEUU” (E36). Finalmente, otro estudiante se explaya sobre los usos del inglés y del español para referir a territorios, soberanías, nacionalidades y filiaciones regionales.

Aparentemente soy una de esas personas que se niega a llamar a las cosas por su nombre. Soy una de las personas que llama ‘América’ a la masa continental al oeste de Europa y África y al este de Asia y Oceanía... Son una de las personas que confunde a Puerto Stanley con Puerto Argentino y que se confunde terriblemente cuando se refiere a las Falklands como parte del territorio argentino. Soy una de esas personas que se niegan a adoptar los términos *gallegos* o *brazucas* para referirse a los españoles o los brasileros, o *porteños*, como términos de distinción. Soy una de esas personas del campo que se confunde a la *Capital Federal* con *Buenos Aires*.... (E5)

El extracto alude a la irritación que produce el hecho de que los habitantes de los *Estados Unidos de América* reivindicquen el uso exclusivo de una identidad *americana*, que pertenece a un continente entero. Luego se encuentra la alusión a los reclamos argentinos por la soberanía de *Malvinas* y las posturas que los dos pares de nombres en inglés y castellano revelan. Inmediatamente después se halla la discrepancia con los términos ofensivos y esencializadores como *gallegos*, *brazucas* y *porteños* del puerto de la ahora Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la provincia del mismo nombre, no asimilable a una sola ciudad.

Al continuar perfilando su identidad, Patterson alude a la diáspora en términos de movimiento y dispersión (Ashcroft, Griffiths y Tiffin, 2004; Clifford, 1994). Indica que “soy uno de los incontables miles de personas que se fueron de aquí en las décadas de 1970 y 1980” (Patterson 2006b, p.9). A su vez, los estudiantes dan cuenta, en primer lugar, como hemos indicado, de sus raíces diaspóricas ya que son descendientes de la inmigración masiva que Argentina experimentó desde fines del siglo XIX hasta terminar la Segunda Guerra Mundial. Por ejemplo, E5 cuenta que “soy parte de la generación de argentinos jóvenes de origen europeo”, mientras que E4 se identifica como “descendiente de los trescientos mil inmigrantes europeos que llegaron en





bandadas a la Argentina a finales del siglo XIX y en la primera mitad del XX”. Otro estudiante se define en los siguientes términos:

Soy una del millón de personas que vive en un país que oficialmente acogió a otros pueblos desde 1853 y que ha absorbido sus culturas desde entonces. Soy una de las personas que viven en un país donde todos están orgullosos de su descendencia extranjera. (E28)

En segundo lugar, la identidad de los estudiantes avizora una dispersión temporaria o estacional hacia el *Primer Mundo*, en las palabras de E4:

Uno de los jóvenes que aspira a un vida mejor y, entonces, en las vacaciones de verano, se va de su casa a trabajar al extranjero para ahorrar dinero para el futuro; uno persona que es dolorosamente consciente de que, si se quedara y trabajar en el país, no podría comprarse su casa. (E4)

Otro estudiantes expresan su deseo de desplazarse en el porvenir, ya que su “futuro ideal, desafortunadamente, no está aquí sino en el Norte” (E9) desde donde, paradójicamente, “los propios ancestros se escaparon hace cien años” (E5). Dicho de otra manera: “Un país que a pesar de recibir a mucha gente del otro lado del océano vio a sus ciudadanos en 2001 emigrar a los EEUU o Europa por la terrible crisis económica [de 2001]” (E39).

En la obra de Patterson (2006a, 2006c) se manifiesta una tensión entre las *rutas* que conducen al exilio y las *raíces* que atraen el retorno al hogar (de los respectivos homófonos en inglés *routes* y *roots*). El autor se describe como “una de las personas que eventualmente retornaron a Irlanda del Norte, aún sin saber bien por qué (Patterson 2006b, p. 10). Las intervenciones textuales ansían tomar caminos que conducen lejos, mientras reconocen los lazos que las vinculan a su lugar de origen. Así, un estudiante se ve como un argentino “que hace cola para sacar un pasaporte europeo pero nunca quiere dejar su país” (E8) mientras un segundo se identifica como alguien que “no planea viajar al extranjero en el futuro inmediato pero por las dudas sacó un pasaporte el verano pasado” (E33). Un tercero se ubica entre “los miles de argentinos con un pasaporte italiano pero que piensan que quedarse aquí es la mejor opción” (E21). Aunque el alejamiento del territorio nativo aún no se ha producido, se plantean tensiones con la atracción que ejercen los afectos de los orígenes (Clifford, 1997): “soy una de los probablemente cientos de personas que adoran viajar... para abrir nuestras





mentes a diferentes culturas. Sin embargo, soy una de las personas que nunca elegiría vivir en el extranjero porque no pueden estar lejos de CASA” (E31).

Finalmente, el ensayo de Patterson alude al período del Conflicto en Irlanda del Norte (*The Troubles*) y a su etapa post-conflicto actual: “soy una de las personas que votó a favor del Acuerdo del Viernes Santo, que intentaba traer paz y estabilidad a Irlanda del Norte” pero que teme que “el Acuerdo del Viernes Santo... haya hecho que [Irlanda del Norte sea] un lugar más dividido que antes para vivir” (2006b, p. 11). La Argentina ha experimentado luchas y traumas de diferente tenor en los últimos cuarenta años y su condición post-conflicto (Anderson 2012; Lundy & McGovern, 2006) también aflora en los escritos de los estudiantes. Se presentan alusiones emotivas a la última dictadura militar, tales como “soy una de las personas que ansían y claman por la Memoria, la Verdad y la Justicia. Todavía espero a los treinta mil compañeros que desaparecieron injustamente hace casi cuarenta años” (E34) o “soy uno de los muchos argentinos que conocen a alguien que desapareció o abandonó el país durante el período de la dictadura” (E46). Por su parte, E13 no adhiere a “ninguna ideología política o fe religiosa” ya que no puede entender “por qué otra gente es capaz de morir por sus ideas políticas o su fervor religioso”.

Asimismo, el trauma de la Guerra de Malvinas/Falklands, se ve en términos de una persona “terriblemente equivocada al referirse a las Falklands como parte del territorio argentino” (E5) o de otra que “nació a principios de los 1990 cuando habían terminado la Guerra de Malvinas y los años de dictadura aunque los tiempos eran todavía difíciles” (E34). Luego, la agitación política y económica en diciembre 2001 motiva el comentario irónico sobre “la oportunidad de tener cinco presidentes en una semana” durante “las demostraciones populares en medio del tumulto de diciembre de 2001, la crisis financiera y el creciente malestar” social (E6). Otras acotaciones más serias identifican a los estudiantes como “una de las muchas personas que sufrieron la crisis económica en nuestro país en 2001” (E46) o como “una de las personas cuya generación creció entre el claroscuro de los noventa y el colapso de la entrada devastadora al siglo XXI” (E40). En síntesis, podemos sugerir que las narrativas de Patterson y de los estudiantes revelan la inestabilidad de los sitios post-conflicto: “soy uno del cincuenta por ciento de argentinos... que no está satisfecho con las condiciones





sociales del país” (E38). Dichos sitios presentan aún desarrollos transicionales y luchas persistentes (Anderson, 2012).

Conclusiones

En primer lugar, las categorías que emergen del trabajo de Patterson (2006b) revelan cuestiones postcoloniales (Kiberd, 1995; Said, 1994) mientras que los textos de los estudiantes evidenciarían problemáticas decoloniales (Mignolo y Tlostanova, 2006). En su conjunto, las reflexiones metalingüísticas de los ensayos se manifiestan en contra de la esencialización de gentes y tierras (Niranjana, 1992) donde el lenguaje es “el medio a través del cual se perpetúa una estructura jerárquica de poder y el medio a través del cual se establecen concepciones de ‘verdad’, ‘orden’ y ‘realidad’ (Ashcroft, Griffiths, y Tiffin, 2004, p.7). Los estudiantes comprendieron a la vez las distintas formas que el idioma español y el inglés toman para designar gentes y territorios, evitar o agudizar polaridades y construir identidades colectivas. Esta concientización sobre el lenguaje de las fuerzas que operan a su interior (Bakhtin, 1981) excluye los purismos del esencialismo de las formas de representación imperiales o localistas. Podemos ver esto cuando Patterson prefiere identificarse por su membresía dentro de la Unión Europea o los estudiantes se consideran parte de Sudamérica. Existe un desdibujamiento de fronteras, lenguajes y culturas en un esfuerzo para construir identidades que trasciendan las de los Estados-nación.

En segundo lugar, la “dimensión transnacional de la transformación cultural” se caracteriza por “[la] migración, [la] diáspora, [el] desplazamiento, [la] reubicación” (Bhabha, 1994, p.172). Tanto los argentinos como los irlandeses, en diversos momentos de sus historias, participaron en movimientos de ubicación y reubicación que han grabado una impronta profunda en sus identidades “nacionales” (Hobsbawm, 1998). Los estudiantes destacan sus orígenes migratorios europeos, su apropiación de las culturas de sus ancestros y se enorgullecen de las identidades que esos movimientos y encuentros construyeron. A su vez, Patterson abandonó Irlanda del Norte para luego retornar mientras que los estudiantes manifiestan sentimientos contradictorios respecto de quedarse en el país o emigrar en el futuro. Algunos deploran la idea de esa partida, causada por alguna de las crisis recurrentes del país. Otros lamentan los sentimientos de





nostalgia que implica el viaje. La mayoría parece temer por su futuro si permanecen en el país. Las tensiones entre la nacionalidad y las (posibles) migraciones se reflejan en la ya conocida cita acerca del “exilio como la cuna de la nacionalidad” (Dalberg-Acton, 1862, para.17) o en los más actuales nacionalismos de la diáspora (Gal, Leoussi, y Smith, 2010).

En tercer lugar, el ensayo y las intervenciones textuales revelan las trazas que deja en los sujetos la vida en sociedades post-conflicto, donde puede aún existir la violencia en procesos de paz o de construcción democrática. Mientras Patterson desea poner fin al pasado violento de su territorio para situarse por encima de los sectarismos, los estudiantes no parecen avizorar el fin de las dificultades nacionales en una sociedad teóricamente caracterizada como post-conflicto (Del Castillo, 2008; Handrahan, 2004). La inestabilidad política y económica que ha sido el sello de la historia argentina se anuncia en el miedo a las crisis en las definiciones identitarias obtenidas. Aunque colectivamente se represente a una sociedad como post-conflicto, esto no sucede a nivel de la percepción individual pues “el psicologizar a la nación puede resultar una ideología para subordinar las necesidades individuales a la conveniencia política de la unidad y la reconciliación (Hamber y Wilson 2002, pp.35-36). De todas maneras, aunque los estudiantes manifiestan su desaliento frente a la violencia y las posiciones radicalizadas—o su falta de comprensión sobre éstas—acusan su deuda para con aquellos que las han sufrido en carne propia. Por eso desean participar en la construcción de una sociedad más democrática e inclusiva.

Por último, la investigación examina no sólo una narrativa en la lengua-meta sino también las producciones de los docentes en formación acerca de sus vidas y de la sociedad donde eventualmente ejercerán su profesión. Las identidades narradas reflejan sus componentes lingüísticos, culturales, sociales y familiares articulados en la confluencia con el texto de Patterson (2006b). Los estudiantes tuvieron la ocasión de practicar la lengua-meta de manera auténtica e intercultural (Canagarajah, 2006; Cooper, He, & Levin, 2011) mientras aprendían no sólo *acerca de* Irlanda del Norte sino *con* sus propias vidas, eventualmente *para* su futura docencia (Huber, Caines, Huber, & Steeves, 2013). Estas intervenciones textuales sugieren que el conocimiento biográfico compartido puede enriquecer la formación y el desarrollo profesional de





estos futuros docentes de inglés (Clandinin & Connelly, 1986; Golombek & Johnson, 2004) en los múltiples espacios de aulas que un día ocuparán.

Referencias Bibliográficas

- Aliaga Rodrigo, E. (2007). Glenn Patterson and Robert McLiam Wilson: Two contemporary Northern Irish writers and the question of national identity. En M. Morales Ladrón (ed.), *Postcolonial and gender perspectives in Irish Studies* (pp. 85-101). A Coruña: Netbiblo.
- Anderson, T. (2012). Exploring civil society in conflict and post-conflict countries. A continuum to peace. En R. List y W. Dorner (eds.), *Civil society, conflict and violence* (pp. 1-18). London: Bloomsbury Academics.
- Ashcroft, B., Griffiths, G., y Tiffin, H. (2004) *The empire writes back. Theory and practice in post-colonial literatures*. London & New York: Routledge.
- Bakhtin, M.M.M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bartnik, R. (2009). [Un]successful “metabolization” of the Northern Irish War: The post-Troubles trauma in Glenn Patterson’s writing. En *StudiaAnglicaPosnaniensia*, 45(1), 163-173.
- Bhabha, H.K. (1994). *The location of culture*. London-New York: Routledge.
- Benito de la Iglesia, T. (2007). The anti/postcolonial trace in some stories of the Northern Irish Troubles. En M. Morales Ladrón (ed.), *Postcolonial and gender perspectives in Irish Studies* (pp.125-138). A Coruña: Netbiblo.
- Bravo, V. (2012). ¿Postcoloniales, nosotros? Límites y posibilidades de las teorías postcoloniales. En *CELEHIS: Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas*, 10, 123-144.
- Canagarajah, A.S. (2006). The place of World Englishes in composition: Pluralization continued. En *College composition and communication*, 57(4), 586-619.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1986). Rhythms in teaching: The narrative study of teachers’ personal practical knowledge of classrooms. En *Teaching and teacher education*, 2(4), 377-387.
- Clifford, J. (1994). Diasporas. En *Cultural anthropology*, 9(3), 302-338.





- Clifford, J. (1997). *Routes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Connelly, F.M, & Clandinin, D.J. (2006). Narrative inquiry. En J.L. Green, G. Camilli, P.B. Elmore, & E. Grace (eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp.477–487). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cooper, J.E., He, Y., & Levin, B.B. (2011). Who I am: How can we understand ourselves as cultural beings? En J.E. Cooper, Y. He & B.B. Levin (eds.), *Developing critical cultural competence: A guide for 21st-century educators* (pp. 33-55). Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- Dalberg-Acton, J., First Baron Acton. (1862). Nationality *.The Home and foreign review:* paras. 1-36. Recuperado de <https://www.mtholyoke.edu/acad/intrel/history/acton.htm>.
- Davies, N. (2000). *The Isles. A history*. London: Papermac.
- Del Castillo, G. (2008). *Rebuilding war-torn states: The challenge of post-conflict economic reconstruction*. Oxford: Oxford University Press.
- Gal, A., Leoussi, A.S., y Smith, A.D. (2010). *The call of the homeland: Diaspora nationalisms, past and present*. Leiden, The Netherlands: Brill.
- Golombek, P.R. y Johnson, K.E. (2004). Narrative inquiry as a mediational space: Examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. En *Teachers and teaching: Theory and practice*, 10(3), 307-328.
- Hajratwala, M. (2007) Intimate history. Reweaving diaspora narratives. En *Cultural dynamics*, 19(2/3), 301–307.
- Hamber, B. & Wilson, R.A. (2002). Symbolic closure through memory, reparation and revenge in post-conflict societies. En *.Journal of human rights*, 1(1), 35-53.
- Handrahan, L. (2004). Conflict, gender, ethnicity and post-conflict reconstruction. En *Security dialogue*, 35(4), 429-445.
- Hobsbawm, E. (1998). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M., y Steeves, P. (2013). Narrative inquiry as pedagogy in education. The extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. En *Review of research in education*, 37(1), 212-242.





- Kantner, C. (2006). Collective identity as shared ethical self-understanding. The case of the emerging European identity. En *European journal of social theory*, 9(4), 501–523.
- Kenny, K. (2003). Diaspora and comparison: The global Irish as a case study. En *The journal of American history*, 90(1), 134-162.
- Kiberd, D. (1995). *Inventing Ireland*. London: Vintage.
- King, A. (2005). Towards a transnational Europe. The case of the armed forces. En *European journal of social theory*, 8(3), 321–340.
- Lehner, S. (2011). *Subaltern ethics in contemporary Scottish and Irish literature: Tracing counter-histories*. London: Palgrave Macmillan.
- Lundy, P. y McGovern, M. (2006). Participation, truth and partiality: Participatory action research, community-based truth-telling and post-conflict transition in Northern Ireland. En *Sociology*, 40(1), 71-88.
- Mellino, M. (2008). *La crítica poscolonial. Descolonización, capitalismo y cosmopolitismo en los estudios poscoloniales*. Buenos Aires: Paidós.
- Mignolo, W.D. y Tlostanova, M.V. (2006). Theorizing from the borders. Shifting to geo- and body-politics of knowledge. En *European journal of social theory*, 9(2), 205–221.
- Niranjana, T. (1992). *Siting translation: History, post-structuralism, and the colonial context*. Ewing NJ: University of California Press.
- Pajuelo Teves, R. (2001). Del ‘poscolonialismo’ al ‘posoccidentalismo’: una lectura desde la historicidad latinoamericana y andina. En *Comentario Internacional*, 2, n/p.
- Patterson, G. (2006a). Homelands. En G. Patterson, *Lapsed Protestant* (pp. 173-185). Dublin: New Island.
- Patterson, G. (2006b). I am one of the people... En G. Patterson, *Lapsed Protestant* (pp. 9-11). Dublin: New Island.
- Patterson, G. (2006c). Traffic. En G. Patterson, *Lapsed Protestant* (pp. 164-172). Dublin: New Island.
- Pope, R. (1995). *Textual intervention*. London: Routledge.





Regan, C. y Sinclair S. (1986). *Half the lies are true: Britain/Ireland—a microcosm of international misunderstanding?* Birmingham: Development Education Centre.

Said, E. (1994). *Culture and imperialism*. London: Vintage.

Stevenson, N. (2006). European cosmopolitan solidarity. Questions of citizenship, difference and post-materialism. En *European journal of social theory*, 9(4), 485–500.

Notas

¹En 1801 el Acta de la Unión creó el *Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda*. En 1916, se proclamó durante pocos días una *República irlandesa*. En 1920 el Parlamento Británico sancionó el Acta de Gobierno de Irlanda, que dividió a la isla en *Irlanda del Norte* e *Irlanda del Sur*. El Tratado Anglo-Irlandés de creó el *Estado Libre Irlandés*. Su Constitución de 1937 abandonó este nombre y adoptó la denominación oficial de *Irlanda* o *Eire* para enfatizar el reclamo de soberanía de toda la isla, inscripto en su constitución. En 1949 Irlanda devino una *república*, aunque sin cambiar el título. En ese año, el Parlamento en Westminster sancionó el Acta de Irlanda, indicando que en sus leyes el país se denomina *República de Irlanda*. El uso de la denominación *Irlanda* implica para el gobierno británico el reconocimiento de la soberanía de la república en toda la isla. Es decir que oficialmente en el Reino Unido se utiliza un nombre diferente para el estado de Irlanda. Desde 1920, *Irlanda del Norte* ha sido denominada erróneamente como *Ulster*, que constituye sólo una de las cuatro provincias históricas de la isla. Ulster incluye un total de seis condados, seis de los cuales se encuentran en Irlanda del Norte. Los otros tres están en Eire, cuyos habitantes solían evitar nombrar a Irlanda del Norte, denominándola los *Seis Condados* (Regan & Sinclair, 1986). El reclamo irlandés por la soberanía de la isla se abandonó tras el Acuerdo del Viernes Santo en 1998 y la reforma de la Constitución de Irlanda en 1999. También resultaría incorrecto denominar a las islas de Irlanda y Gran Bretaña, junto con las demás adyacentes de menor tamaño, *Islas Británicas* como se hace hasta la actualidad (Davies, 2000).

