



Docentes Memorables en la UNMDP: metáforas que construyen identidad

Memorable Teachers at the UNMDP: Metaphors Building Identities

*Claudia De Laurentis*¹

Resumen

La identidad profesional docente se encuentra profundamente encarnada en las prácticas áulicas. Es por ello que la indagación en la manera en que dichas identidades se configuran y manifiestan resulta de particular interés para la formación del profesorado. Este trabajo se propone abordar las metáforas utilizadas por docentes memorables de la Facultad de Humanidades de la UNMDP en el transcurso del diálogo emergente de un grupo focal. Este dialogo se enmarca en la indagación educativa llevada a cabo en los últimos diez años por el GIEEC² perteneciente a dicha institución. Nuestro propósito es adentrarnos en los rasgos identitarios de estos profesores memorables a partir del enfoque biográfico-narrativo. Con esta finalidad definiremos a la identidad desde la óptica de la Psicología Cultural y exploraremos la relación entre pensamiento, lenguaje y metáfora, para a partir de allí identificar las imágenes que los docentes utilizan en la reconstrucción de su biografía personal y profesional, así como sus concepciones acerca de las disciplinas y la docencia.

Palabras Clave: Docentes memorables – identidad docente – metáforas - enfoque biográfico narrativo

Abstract

Teachers' professional identity is deeply embodied in their teaching practices. That is why research on the way in which those identities are shaped and expressed are particularly interesting to those involved in Teaching Education Courses. In this paper we intend to deal with metaphors used by teachers considered memorable by their students at the School of Humanities, UNMDP. They were retrieved from a dialogue which took place in the course of a focus group. This focus group was part of the research that GIEEC has been leading for the last ten years at the University. Our purpose is to explore the memorable teachers' identity traits from a narrative point of view. To that end we will define identity in terms of Cultural Psychology and we will deal with the relationship among thought, language and metaphor. On that basis we intend to identify the images that those teachers use when reconstructing their personal and professional biographies, their ideas about the subject matter they deal with and the teaching practice itself.

Key words: Memorable teachers – teachers' identity – metaphors – narrative inquiry

Introducción

La identidad profesional docente se encuentra profundamente encarnada en las prácticas áulicas. Es por ello que la indagación en la manera en que dichas identidades se configuran y manifiestan resulta de particular interés en la búsqueda de herramientas para una nueva agenda de la didáctica (Litwin, 1996).

A partir de este presupuesto, nos aproximaremos a esa identidad desde una perspectiva biográfica narrativa que nos permita adentrarnos en el paisaje práctico profesional docente (Clandinin, Steeves y Chung, 2007) de un grupo de docentes de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Enmarcamos este análisis en el giro narrativo descrito por Bruner y el cual se sostiene la indagación que viene llevando a cabo en los últimos diez años el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Universidad Nacional de Mar del Plata. De acuerdo a Bruner (1999)

En el primer cuarto de este siglo, sucedió algo crucial para los intelectuales. Llamémoslo el giro interpretativo. El giro se expresó primero en teatro y literatura, después en historia, después en las ciencias sociales y finalmente en la epistemología. Ahora se está expresando en la educación. El objeto de la interpretación es comprender, no explicar; su instrumento es el análisis de textos. El entendimiento es el resultado de la organización y contextualización de proposiciones esencialmente contestables e incompletamente verificables de una manera disciplinada. Una de nuestras principales formas de hacerlo es a través de la narración: contando una historia sobre en qué consiste algo. (p. 108)

En consonancia con este giro en la indagación educativa el GIEEC se inclina en sus investigaciones por el método biográfico narrativo.

La necesidad de abordar la investigación desde esta óptica surge como corolario en la búsqueda de las buenas prácticas docentes en la institución de formación en la que se inserta. A partir de su primer proyecto “Buenas prácticas y formación

del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica” llevado a cabo entre 2003 y 2005 las investigaciones se extendieron a los docentes y sus buenas prácticas en el ámbito de la formación del profesorado en el resto de la Facultad. En el transcurso de las mismas los alumnos señalaron como memorables a docentes de los profesorados de Letras, Geografía y, Filosofía. Siguieron entrevistas en profundidad que devinieron biográficas, y grupos focales en los que participaron los docentes mencionados (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010).

Ya en el curso de su sexto proyecto “Formación del Profesorado VI: (auto) biografías y narrativas de instituciones, estudiantes y profesores memorables. Conocimiento, pasiones, emociones y afectos desde una mirada decolonial” y contando con las entrevistas biográficas en profundidad de aquellos profesores señalados como memorables por sus propios alumnos y con un grupo focal en que estos mismos profesores profundizaron en algunos temas específicos, enmarcamos este trabajo que se propone una primera aproximación al uso de las metáforas como manifestación de la identidad docente. Nos proponemos la identificación de las metáforas utilizadas en el transcurso del diálogo emergente de dicho grupo focal como manera de manifestar rasgos identitarios de los docentes memorables de la Facultad de Humanidades de la UNMDP.

Identidad Docente

Para este análisis definiremos la identidad docente desde la perspectiva de la Psicología Cultural. Esta entiende que lenguaje, narración y cultura ocupan un lugar determinante en la manera en que construimos una versión del mundo y de nosotros mismos (Bruner, 1999). El *La Educación; Puerta de la cultura* Jerome Bruner sostiene que quizás la única cosa que pueda ser considerada más universal que la experiencia humana sea el fenómeno del yo, al que reconocemos por nuestra experiencia interior, que a su vez nos hace reconocer a otros como yo es (Bruner, 1999). Es tal

la importancia que este autor otorga a la cuestión identitaria que la convierte en uno de sus postulados para la perspectiva psico-cultural para la educación.

Bruner considera que la identidad tiene dos aspectos que son de carácter universal: la agencia y la valoración. La primera es la consecuencia de nuestra sensación de ser capaces de iniciar y llevar a cabo acciones por decisión propia. Este aspecto se relaciona con la posibilidad de las personas de organizar esas acciones con el pasado (la memoria autobiográfica para Bruner) pero que a su vez se relaciona con el futuro, con una miríada de posibilidades para ese sujeto organizador de experiencias. Si bien esta organización o construcción del yo es privada, se “desborda hacia las cosas y actividades y lugares con los que nos hacemos *ego-invertidos*” (Bruner, 1999, p.55). Este aspecto de la identidad docente es traducida por Clandinin y Connelly como *paisaje del conocimiento práctico personal* de docente. Esta metáfora les permite a estos autores entramar espacio, lugar y tiempo al conocimiento docente, a la vez que recupera las dimensiones intelectuales y morales del mismo (Clandinin, Steeves y Chung, 2007).

El segundo aspecto del fenómeno del yo es la valoración. No sólo nos experimentamos en la capacidad de iniciar y concretar acciones, sino que valoramos qué tan eficazmente lo hacemos, dando lugar al surgimiento de la auto-estima. La constitución de la auto-estima según Bruner varía de acuerdo a la cultura en la que ese yo esté inserto, pero sin duda, la educación es factor fundamental dada su temprana influencia en la percepción de ese yo (Bruner, 1999). Vemos así como la perspectiva psico-cultural propuesta por Bruner concibe a la identidad como un constructo relacional, individual y colectivo (González, Cavieres, Díaz, & Valdebenito, 2005). En este contexto, el lenguaje juega un rol fundamental al actuar como mediador entre los individuos, los individuos y el mundo, y los individuos y ellos mismos.

Lenguaje, pensamiento y metáfora

Es ya un lugar común el sostener que el lenguaje es lo que nos identifica como seres humanos. Sin embargo, el estudio del lenguaje y su relación con nuestra condición de humanidad sigue abriendo nuevos espacios de indagación. En palabras de Marcel Danesi (2004)

Hoy, los antiguos debates sobre la relación entre lenguaje y mente están muy lejos de hallarse apagados; han llegado a ser, de hecho, más “candentes” desde los años setenta del siglo XX a la estela de las investigaciones empíricas, verdaderamente interesantes, sobre el lenguaje metafórico. (p.11)

Tradicionalmente existen dos posturas enfrentadas en cuanto a la relación entre lenguaje y pensamiento: por un lado la que sostiene que ambos son funcionalmente autónomos y pueden no estar relacionados. En el otro extremo, encontramos la hipótesis de Sapir – Whorf que reduce el pensamiento al lenguaje, es decir, pueblos con lenguas diferentes conceptualizarán y comprenderán el mundo de diferente manera. De acuerdo a Katz, lo que no puede negarse es que nuestra capacidad para comprender la lengua está íntimamente relacionada con la cultura. Tanto es así que la verdadera comunicación se da en la interpretación de lo que en realidad se expresa lingüísticamente hasta lo que queda no-dicho (Katz, 1998)

Danesi enmarca su estudio de la relación entre la metáfora, el pensamiento y el lenguaje en la idea expresada el filósofo Giambattista Vico en el siglo XVIII de que

La definición de la poesía no tiene que ver con consideraciones estilísticas, sino sobre todo semánticas. Así, por su origen deficiente, los tropos no son producto del ingenio de los escritores sino modos necesarios de expresión, que constituyen el lenguaje habitual de todos los primitivos y no sólo de los poetas. De los tropos, el más luminoso, necesario y frecuente es la metáfora. Surge de la necesidad de dar nombre a las cosas con las ideas más particulares y sensibles, al no

ser capaces de abstraer las formas y cualidades de los sujetos (Vico, 1995, p. 24).

A partir de esta visión, Marcel Danesi hace un recorrido histórico de las concepciones relativas a la metáfora y sus relaciones con el pensamiento desde la Grecia clásica para concluir, a partir de la omnipresencia de la metáfora en los diversos lenguajes y culturas, que la metáfora constituiría una *huella* de cómo el pensamiento concreto, por medio de la imaginación, se convierte en pensamiento abstracto. (Danesi, 2005). La metáfora cumple quizás un rol central en traducir el pensamiento, especialmente si nos referimos a nuevas conceptualizaciones, que no podrían ser expresadas por el lenguaje literal, por oposición al figurativo (Katz, 1998).

En consecuencia no podríamos pensar a las metáforas como figuras del lenguaje meramente ornamentales. De acuerdo a Gibbs las metáforas verbales, incluso aquellas expresiones convencionales basadas en ellas, reflejan un mapa conceptual subyacente de conocimientos abstractos que se conceptualizan metafóricamente en términos de conocimientos más familiares, específicos y concretos (Gibbs 1998). Finalmente, Cacciari considera que la metáfora nos ayuda a lidiar con nuestra falta de habilidad para expresar lingüísticamente la complejidad de nuestra vida interior y nuestra experiencia perceptiva (Cacciari, 1998).

Metáforas e identidad docente

En un estudio acerca de docentes en formación en el transcurso de sus prácticas pre-profesionales, Robert V. Bullough y David K. Stokes (1994) señalan la importancia de trabajar las metáforas con las que esos estudiantes se describen a sí mismos como docentes. Su preocupación parte de la marca que la biografía escolar ha impreso en estos futuros docentes y las imágenes construidas en torno a la identidad profesional. En este sentido, y haciendo referencia a nuevas tendencias en la indagación educativa, Alliaud (2006) expresa que

La formación pasa a ser concebida como un proceso o un trayecto que comprende distintas fases. O sea, la formación docente no se concibe sólo como aquel momento donde la gente recibe una preparación sistemática, formalizada, en instituciones específicas destinadas a ello. Por el contrario, la formación docente se entiende como un proceso que comprende las etapas escolares en las que los docentes fueron alumnos, continúa en lo que se denomina la formación profesional propiamente dicha, y aún, luego de ella, sigue en las escuelas donde los docentes se insertan a trabajar. Asimismo, estos trabajos mencionaban el "alto impacto" que tienen las primeras experiencias biográficas en la práctica profesional, fundamentalmente en los primeros desempeños. (p.8)

Esto resultaría del hecho de que esas imágenes se encarnan durante ese trayecto, convirtiéndose en teorías implícitas acerca de la docencia. Todos tenemos una imagen de cómo funcionan las cosas o cómo deberían ser, asociadas a una imagen ideal de lo que somos o nos gustaría ser (Bulloughs y Stokes, 1994).

Entra aquí en juego la cuestión de la identidad. Esas imágenes se articulan en la narrativa con la que contamos la vida que vivimos. Esta manera de conceptualizar nuestra vida es una manera muy poderosa de imaginar quiénes somos, dónde hemos estado y hacia dónde vamos (Connelly y Clandinin, 1994). Y esa narración estará inexorablemente atravesada por metáforas que se convierten en una herramienta valiosa de análisis y exploración de la identidad docente (Bulloughs y Stokes, 1994), ya que las metáforas no sólo iluminan sino que ocultan: a la vez que enfatizan las similitudes, esconden las diferencias (Katz, 1998).

Metáforas de docentes memorables

Es en este contexto que nos proponemos una primera aproximación al análisis de la identidad de docentes memorables de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Como ya fuera oportunamente expresado en la introducción a este trabajo, nos abocaremos

sólo a identificar algunas de las metáforas utilizadas por dichos profesores en el transcurso de un grupo focal realizado con posterioridad a las entrevistas biográficas en profundidad llevadas a cabo de manera individual y a lo largo de varios encuentros.

El propósito del grupo focal era profundizar en algunos aspectos tratados durante las entrevistas, despertando la reflexión a través del diálogo de aquellos que habían sido seleccionados por sus alumnos como docentes excepcionales. La riqueza de esta técnica radica en la idea de Bruner (1999) de que

(...) la expresión individual es sustancial a la creación de significado...La creación de significado supone situar los encuentros con el mundo en sus contextos culturales apropiados para saber de qué tratan. Aunque los significados están en la mente tienen sus orígenes y su significado en la cultura en la que se crean. Es este carácter situado de los significados lo que asegura su negociabilidad y en último término su comunicabilidad...el conocer y el comunicar son altamente interdependientes en su naturaleza, de hecho virtualmente inseparables. (p.21)

El diálogo entre pares daría lugar a nuevos significados que no hubieran sido posibles en el uno a uno con el entrevistador.

Esta entrevista de carácter grupal contaba con un guión elaborado por el grupo de investigación, pero significativamente durante la dinámica del mismo los moderadores intervinieron en contadas ocasiones, ya que naturalmente el diálogo fue rondando los temas que el guión se proponía explorar. En el diálogo intervinieron cuatro docentes, dos pertenecientes al Profesorado de Letras y dos pertenecientes al Profesorado de Geografía a los que identificaremos como D1, D2, D3 y D4. El mismo giró en torno a temas relacionados con sus biografías y formación profesional, su vida personal y académica y la docencia.

La vida personal y formación profesional como un campo de batalla.

La figura de la batalla, la lucha en sus diferentes matices atraviesa as expresiones de estos docentes para describir tanto su vida personal, sus años de formación y su ejercicio docente. Describen su formación como reflejo de una necesidad de supervivencia en la búsqueda de los saberes: “cazábamos a Borges” (D2) y en la necesidad de “romper e incorporar cosas nuevas” (D1).

Estas docentes han transitado un duro camino en la conjugación de vida profesional y personal, donde los roles tradicionales entraban en conflicto con su intención de encauzar su vida académica a la par de sus colegas del sexo masculino. Esto se traduce en la “negociaciones que uno va teniendo con su pareja a lo largo del camino” (D4) o a situaciones más extremas que llegan a considerar a ex maridos como “catástrofe” cuando el rol profesional y tradicional de la maternidad “entran en choque” y provocan una expresión como “tuve que batallar con mi exmarido” (D1). No sólo las relaciones personales se imaginan como una lucha sino también otros aspectos en esta etapa formativa, como en el caso de D4 cuando enfatiza que “Batallas son en distintos niveles: hay un camino que es el económico...”

Esta figura, relativa a la lucha por la supervivencia que va desde la necesidad de negociar a la de pelear abiertamente por ejercer el derecho a seguir el camino elegido permea hacia el presente cuando comentan su compromiso con una de las cátedras a la que D1 se refiere en estos términos “no la resigno ni aunque me corran con un revol... con fusiles” o a cuestiones disciplinares con las que se sienten comprometidos “convertir prácticamente un... un texto literario, una novela en remitirla brutalmente a lo político a mí me parece que es cortarla y estrangularla totalmente, ¿no?” (D1)

Esa violencia, quizás no sólo de carácter simbólico, que les toco vivir en su formación y primeros años de vida profesional trasunta en pasión y vehemencia en su compromiso con la docencia, con la disciplina, con los alumnos.

Saberes en movimiento

Las imágenes de movimiento coinciden en los relatos de las docentes cuando se refieren al conocimiento. Desde elementos concretos, como el saber encarnado en un libro, al referir D1 a que en su entorno familiar “los libros circulaban” o la anécdota de D3 acerca de su costumbre de prestarlos a sus alumnos “y así voy desperdigando libros. No aprendo.”, hasta cuestiones más abstractas como su manera de concebir el campo disciplinar: “El saber que no estamos nunca en ningún punto final, que estamos, como vos decías, caminando andando, andando, viendo, agarrando de todas partes. Y bueno claro sí hay un armado, que es el propio.” (D1)

El movimiento es también su manera de definir su postura frente a la disciplina que les toca abordar: “estoy con un pie en los dos lados porque estoy en Geografía Urbana y en Geomorfología... permanentemente hago el doble juego de estar en los dos lados” (D2) y en el caso de D3 “No lo concibo [al campo disciplinar] suelto, orbitando por sí solo; [respecto de la enseñanza de la disciplina en contexto]...No se trata de mezclar o hacer todo un revoltijo”.

La actualización disciplinar también se imagina en términos de movimiento. Para D4 “miro las posturas más recientes y a veces coincido y a veces no, a veces me paro más cerca, más lejos.” Mientras que D1 considera que es importante “el tratar de estar actualizado, de entender, de comprender, de irse moviendo de lugares”

Por último, también es llamativo cómo las disputas institucionales relativas al status que ocupan los distintos tipos de saberes también se manifiestan en términos de imágenes de movimiento. Las docentes coincidieron en general en la importancia de la labor de investigación que se lleva a cabo en el ámbito universitario y la necesidad de volcar esa producción de saberes en sus respectivas cátedras, pero lamentan que se considere a la docencia como una actividad secundaria y de menos prestigio. Para ilustrar la idea de segregación, D4 manifiesta que a los docentes que ejer-

cen en la escuela secundaria se los considera “en otra zona, en otra zona”.

Esta recurrencia de los docentes en imágenes relativas al movimiento para referirse al conocimiento pone de manifiesto una profunda convicción de que el saber es fluido, variable, atravesado por la cultura y que es a ellas como docentes a quienes toca revelar ese carácter cambiante de los saberes a sus alumnos “...solamente podés enseñar lo que conocés muy bien. Y, es decir, lo que conocés muy bien para poderte mover y por supuesto se te va moviendo todo el tiempo... Pasarles esa cosa dinámica constante, eso para mí es enseñar nuestra disciplina.”(D1)

Miradas que construyen conocimiento

La metáfora de la mirada es quizás la más recurrente a la hora de tratar de señalar paradigmas, modos de interpretación, las maneras de entender el mundo. Quizás porque la imagen visual se presenta como evidente es que nos resulta una figura apropiada para señalar diferentes procesos que tienen que ver con la cognición y la comprensión pero que no son tan evidentes por sí mismos. D3 relata cómo su padre construye un texto, una memoria familiar que la cautiva y la compele a “Ver lo que él encontraba en esas páginas para sentirse tan feliz” y como más adelante y dada la elección de su carrera se aboca a “mirar los textos” a modo de supervisión.

En el caso de D4 recuerda cómo la marcó su Directora de Tesis de Licenciatura quien “me permitió ver otras cosas” lo que más adelante se traduce en su docencia en la intención de “mostrar la heterogeneidad de la cuestión” a sus estudiantes.

D2 justifica su presencia en dos cátedras ya que le permite considerar el campo disciplinar desde distintas perspectivas: “mirarlo desde los dos lados y trato de transmitirlo a los alumnos también”. Continúa diciendo que “para mí la Geografía es una y son distintas miradas” lo que la obliga a “tener un lenguaje común y que nos permita mirarlo desde distintas ópticas pero con una visión lo más holística posible” Más aún, describe

pp. 99-107

al profesor ideal como aquel que consiga que sus alumnos continúen “buscando nuevos aportes o nuevas posibilidades, miradas” (D2)

D1 se describe en su afán por mantenerse actualizada como una “máquina de ver, pescar, agarrar” y a la interpretación de los textos, esencial a su disciplina como “Lo podés mirar de acá, lo mirás de allá, lo mirás de otro...y la volvé a mirar, (más adelante) y la volvé a mirar... la volvé a mirar y cada vez, ves otra cosa” Apela a esta misma metáfora para explicar lo que pretende de sus estudiantes “no hay nada peor que casarte con una mirada porque entonces le metés el corset y hacés que el texto diga lo que vos querés que diga, no. No. Eso es lo que es muy importante. No decir: acá tengo un modelito para mirar, no. Nunca tenés un modelito.”(D1)

Esta metáfora relativa a la mirada y la visión quizás sea para estas docentes una manera de referirse al conocimiento como descubrimiento, como develación, como descubrir aquello que está oculto. La manera reiterativa con la que aparece en el diálogo, quizás sea la manifestación de esa necesidad de develar para sus estudiantes y para ellas mismas aquello que es esencial a su tarea docente.

El ejercicio de la docencia como representación artística

La idea de la docencia como representación presentada por Saranson y Green (2002) aparece en el discurso de las profesoras memorables de manera emblemática. D1 y D4 explícitamente hacen referencia a esa imagen para describir su manera de ejercer la docencia.

D4 considera que “dar una clase no es algo más, o una cuestión sencilla o simple sino que hay que ser muy riguroso, desde cómo elegimos los autores, cómo nos actualizamos, hay que ser muy responsables frente a cómo nos paramos en clase, qué decimos, cómo lo decimos. También está cómo vendemos la asignatura”. Esta cuidadosa puesta en escena, no es sólo intelectual, también se involucra lo corporal: “Hay una postura frente a... [la clase] Te plantás” (D4), y una necesidad de

cautivar a la audiencia (en este caso los alumnos).

Para D1 es indispensable “la seducción, escuchame, uno se viste para dar clase”. Es enfática en su declaración: “Vos actuás. Por un lado te lleva la pasión y por otra la cosa de actuación y de venta.”. Sus clases se convierten en actos de magia donde se deja llevar por “... el placer de leer, el placer de enseñar, el placer de meterte en un texto e ir sacándole cosas y ¡ah! Es como la galera [de un mago]...” (D1)

Ambas docentes manifiestan estar muy atentas a las demandas de la audiencia. En el caso de D1 manifiesta tener “muy abierta la oreja para las preguntas” y D4 considera que el docente “aprende también en esta interacción con los alumnos.”

Refuerza esta idea de la enseñanza como arte la respuesta de una de las docentes frente al requerimiento por parte de los moderadores de describir al profesor ideal: “lo pintaría como...” a la vez que paradójicamente lo describe como “que sabe que no es Gardel,” pero demuestra una gran atención a esa audiencia que conforman los estudiantes ya que “hace todo lo posible... por entender por llegar a los chicos, por llegar a los chicos y escucharlos.”

Esta metáfora utilizada por las profesoras memorables de manera tan vívida y apasionada pone de manifiesto la convicción que la docencia es esencialmente creativa, ya que sus espectadores y el material con el que trabajan son siempre distintos. D4 no deja dudas al respecto cuando manifiesta que “lo que más me gusta de la docencia es que estás todo el tiempo armando y desarmando...lo que me parece más creativo de la docencia es que nunca está nada terminado”

Consideraciones finales

Connelly y Clandinin utilizan la metáfora de la reconstrucción para ilustrar la formación docente. Consideran que los docentes llegan al aula no sólo con la formación que les permite acreditar frente a las autoridades su capacidad profesional,

sino con sus vidas que los construyen y reconstruyen dentro y fuera de las aulas, y que es necesario incorporar a los ciclos de formación docente (Connelly y Clandinin, 1994).

Esta aproximación a las metáforas que atraviesan los relatos de cuatro docentes consideradas memorables por sus estudiantes en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata se propone acercar esas vidas a la formación de futuros docentes. Son sus vidas las que se reconstruyen en las aulas, en cada clase y las que las identifican como sobresalientes para sus estudiantes.

Para Danesi la metáfora es “el modo más natural de representar la experiencia memorable, evocando y registrando imágenes mentales todas ellas particulares de la realidad” (Danesi, 2004, p.32). Nuestros docentes memorables evocan sus vidas como parte de una serie de batallas tanto en lo personal como en lo disciplinar, describen el conocimiento en términos de movimiento y de una mirada que descubre, su actividad docente como una representación siempre atenta a las demandas del público...Estas imágenes pretenden transmitir lo que no puede ser transmitido de otra forma, un aprendizaje que se les ha encarnado y que reconstruyen en cada clase frente a sus alumnos.

No nos resulta extraño entonces que esos mismos alumnos-espectadores se hayan sentido cautivados por estos artistas luchadores que les develan los secretos de un conocimiento siempre cambiante. No nos extraña entonces que los hayan elegido como sus docentes memorables.

Referencias

- Alliaud, A. (2006). La biografía escolar en el desempeño de los docentes. Presentada en el *Seminario Permanente de Investigación* de la Escuela de Educación de la UdeSA. Recuperada de <https://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT22-ALLIAUD.PDF>
- Álvarez, Z., Porta, L., & Sarsasa, M. C. (2010). Algunos aspectos teórico-metodológicos de la investigación biográfico-narrativa sobre los buenos docentes universitarios. Presentada en las *Jornadas sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado: prácticas e investigaciones*, en el marco del Bicentenario Instituto Superior de Formación Docente N° 81 (RIER), Miramar.
- Bulloughs, R.V. Jr, Stokes, D. (1994). Analyzing Personal Teaching Metaphors in Preservice Teacher Education as a Means for Encouraging Professional Development. En *American Educational Research Journal*, 31(1), 197–224.
- Bruner, J. S. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cacciari, C. (1998). Why do we speak metaphorically? Discussion on the functions of metaphor in discourse and reasoning. En Katz, A. N. (Ed.) *Figurative language and thought*. New York: Oxford University Press.
- Clandinin, D. J., Steeves, P., & Chung, S. (2007). Creating narrative inquiry spaces in teacher education. In *Voice and vision in language teacher education: Selected papers from the Fourth International Conference on Language Teacher Education*. (pp. 17– 33). Minneapolis: University of Minnesota, The Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1994). Telling teaching stories. En *Teacher Education Quarterly*, 145-158.
- Danesi, M. (2004). *Metáfora, pensamiento y lenguaje: (una perspectiva viquiana de teorización sobre la metáfora como elemento de interconexión)* (1a. ed.). Sevilla: Editorial Kronos.
- Gibbs, R. (1998). The fight over Metaphor in Thought and Language. En Katz, A. N. (Ed.) *Figurative language and thought*. New York: Oxford University Press.
- González, S, Cavieres, H., Díaz, C., & Valdebenito, M. (2005). Revisión del constructo de Identidad en la Psicología Cultural. En *Revista de Psicología de La Universidad de Chile*, Vol. XIV,(2), 9 . 25.
- Katz, A. N. (1998). Figurative Language and Figurative Thought. A review. En Katz, A. N. (Ed.) *Figurative language and thought*. New York: Oxford University Press.
- Litwin E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A. W. de, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Sarason, S. B., & Greene, M. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Vico, G. (1995). *Ciencia nueva*. Madrid: Tecnos.

Notas

1 Especialista en Docencia Universitaria, Profesora de Inglés por la UNMDP y Licenciada en Ciencia Política por la UNR. Miembro del GIEEC y el CIMED Actualmente Becaria de Investigación, categoría Perfeccionamiento y Ayudante Graduada en la cátedra Didáctica General de la Facultad de Humanidades de dicha institución. delarentisclaudia@gmail.com

2 Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales