

Rupturas y continuidades en la formación docente: una experiencia en las aulas del profesorado de inglés¹

Claudia De Laurentis²

Resumen

La preocupación fundante en la búsqueda de caminos que nos oriente en la construcción del conocimiento llevó a Jerome Bruner a postular a la cultura como la herramienta que nos abre las puertas a la realidad, que permite comprenderla y comprendernos y de esta manera, conocer (Geertz, 2001: 22). La cultura impregna nuestra vida y en consecuencia la manera en que construimos el conocimiento. Y es la narración la forma más “natural y más temprana en que organizamos nuestra experiencia y nuestro conocimiento” (Bruner, 2000: 140) Dado que la formación de docentes de una lengua extranjera, especialmente de Inglés, plantea un

desafío singular a la hora de abordar la práctica desde una perspectiva crítica, este trabajo se propone analizar una experiencia narrativa que se orienta en ese sentido en el ámbito del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades en la Universidad Nacional de Mar del Plata y que significó para quienes participaron en ella una experiencia liberadora en el sentido freireano.

Palabras clave: Construcción del Conocimiento - Cultura - Resignificación de Contenidos - Narración - Formación Crítica

Fecha de Recepción: 25/06/14
Primera Evaluación: 18/07/14
Segunda Evaluación: 10/08/14
Fecha de Aceptación: 15/08/14

Introducción

Quienes participan en la educación, ya sea desde la teoría, la investigación, la práctica o la formación de quienes la ejercerán, no pueden evitar preguntarse de qué manera los seres humanos construimos sentido para interpretar el mundo que nos rodea. Es quizás la preocupación fundante en la búsqueda de caminos que nos oriente en la construcción del conocimiento. Jerome Bruner encontró en la cultura la herramienta que nos abre las puertas a la realidad, que permite comprenderla y comprendernos y de esta manera, conocer (Geertz, 2001: 22). La cultura impregna nuestra vida y en consecuencia la manera en que construimos el conocimiento.

Si tenemos en cuenta que el lenguaje es cultura (Kramsh, 2001: 4) y que, como expresa Olson (2001:110), una de las contribuciones más importantes de Vygotsky a la psicología cognitiva fue su insistencia en que aprender una lengua no sólo permite comunicar pensamientos que ya han sido concebidos, sino que de alguna manera, aún no develada, reorganiza esos mismos pensamientos, creemos que la formación de docentes de una lengua extranjera, especialmente de Inglés, plantea un desafío singular a la hora de abordar la práctica desde una perspectiva crítica. Este trabajo se propone analizar una experiencia que se orienta en ese sentido en el ámbito del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades en la Universidad Nacional de Mar del Plata y que significó para quienes participaron en ella una

experiencia liberadora en el sentido freireano.

Narración y formación crítica

En la búsqueda de develar la manera en que construimos el conocimiento, Bruner no se limita sólo a considerar a la cultura como factor fundamental en su estructuración, sino que considera a la narración como la forma más “natural y más temprana en que organizamos nuestra experiencia y nuestro conocimiento” (Bruner, 2000: 140). Las narraciones dan forma a las realidades que crean en virtud de las características universales que el autor les asigna tales como tratarse de una estructura de tiempo, segmentada por acontecimientos notables y construirse ajustadas a géneros a pesar de tratarse de casos particulares (Bruner, 1990:152-155). Además, considera que las acciones narrativas implican intencionalidad al estar motivadas por creencias y valores. Sin embargo, esto no determina completamente el curso de la narración porque las narraciones tienen múltiples significados, están siempre abiertas a la interpretación. Para que valgan la pena ser contadas deben romper con lo establecido, lo *canónico*: “hacer extraño lo familiar... hacernos considerar nuevo lo que dábamos por sentado” (Bruner, 1990:159). Estos rasgos convierten a la narración en vehículo ideal para el proceso de la educación.

Es por esta misma razón que el análisis de la experiencia que nos convoca se nutre metodológicamente del enfoque narrativo siguiendo los

lineamientos marcados por Bolívar, Domingo y Fernández, y por Connelly y Clandinin. En la investigación educativa, la naturaleza de la indagación narrativa reside en la idea de Dewey (1998:113) de que la educación, la experiencia y la vida están íntimamente relacionadas. Connelly y Clandinin (1996:29) sostienen que los humanos llevan por naturaleza vidas *relatadas* y cuentan narrativas sobre estas vidas. Las vidas de quienes habitan el ámbito educativo se traducen en textos de campo, relatos de esas vidas y experiencias en manos de quienes indagan en este ámbito haciendo evidente esa relación entre las experiencias de vida y la educación.

En este sentido las experiencias en las aulas de las instituciones que forman a los futuros docentes se constituyen en la antesala de las futuras prácticas que para Elbaz-Luwich se manifestará al hilvanar relatos en el aula: historias que tomaran forma en razón del conocimiento, los valores, los sentimientos y las intenciones particulares de los docentes. Estas narraciones devienen colectivas al abrazar las tradiciones escolares del lugar de trabajo y del contexto social, cultural e histórico en el que transcurren. En estos relatos, la voz del docente se va definiendo, a medida que se desarrolla profesionalmente, entre un ensamble polifónico de un conjunto de voces: la suya, la de los padres, la de alumnos, la de otros docentes, así como las de administrativos, directivos, gestores de políticas educativas y las del público en general (Elbaz-Luwich, 2002:406) y en las que resonaran los ecos de su propia biografía escolar y universitaria.

Reconstruir esas voces y entender al aprendizaje como la interpretación y reinterpretación de esas vivencias nos permitirá según Litwin (2009:37) expandirlas y generar una actitud crítica, ya que es el docente quien juega un rol fundamental a la hora de construir ese espacio público democrático y ético. Para ello, cuenta con una invaluable herramienta de indagación y práctica: "...Las narraciones acuden en nuestra ayuda para entender los problemas de la enseñanza en una dimensión más humana y reconocer verdaderamente el sentido del aporte de la pedagogía y la didáctica a la comprensión de nuestro oficio" (Litwin, 2009:77).

La investigación en este caso problematiza la tarea cotidiana y favorece el cuestionamiento no sólo de las teorías, sino de lo dado, lo tradicional, lo heredado, de todo lo naturalizado en el curso de las biografías escolares, tanto de alumnos como de docentes. La educación nunca es neutral, de allí la relevancia de hacerse consciente de la propia matriz ideológica y cuestionarla. Esta visión evoca las de los pedagogos críticos en su concepción de la escuela como realidad socialmente construida y su insistencia en la necesidad de un docente emancipador, intelectual transformador y generador de las aulas como espacios contra-hegemónicos (McLaren y Giroux, 1998).

Precursores de estas miradas son Bourdieu y Passeron (1995) con sus teorías sobre la violencia simbólica en la enseñanza y Althusser (1996) con su concepción de la escuela como aparato ideológico del Estado. Los dos

primeros, tomando categorías de Marx y Engels (1970) y Gramsci (2000, 2004) con énfasis en lo cultural o simbólico, sostienen que los capitales culturales y sociales que los alumnos traen al ámbito escolar serán determinantes para su triunfo o fracaso en el sistema, lo que en definitiva resultará en la reproducción de las condiciones sociales ad infinitum. Sin embargo, estas miradas pesimistas, incluso complacientes con un sistema sin escapatorias, encontrarán una alternativa en los postulados del gran pedagogo latinoamericano Paulo Freire. Partidario de una postura crítica hacia la educación desde su rol de formadora para el mercado del trabajo y en busca de un utópico proceso de desarrollo para los países del Tercer Mundo, Freire consagra la posibilidad de una educación problematizadora a través de la concientización del oprimido.

A partir de la obra de Freire (1997, 2002, 2005) con su fusión de la ética de la Teología de la Liberación y la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, la Pedagogía Crítica retoma los impulsos progresistas en educación (Kincheloe, 2008:30) enunciados por John Dewey (1998). En razón de su debate con Walter Lipman en 1922, Dewey establece como cruciales la investigación, el disenso y el diálogo para establecer lo que él conceptualiza como *acción crítica*, fundamental para el ejercicio de la democracia (Fleury, 2011:73). En consecuencia, esta corriente otorga a la educación una dimensión moral y política que nos permite comprender lo que ocurre dentro del aula y su

relación con las fuerzas sociales, políticas y económicas externas que la determinan (Giroux, 2008:20). Es por ello que su cometido es resistir la educación bancaria que pretende negar la humanidad de quienes la reciben, considerándolos cuencos vacíos donde se *depositan* contenidos impuestos. La herramienta para esta resistencia es, según Freire, el diálogo. Diálogo que es crítico y liberador, en el que los hombres se encuentran con el mundo, mediatizándolo en la búsqueda del contenido. Diálogo que es comunicación, que no impone, no manipula, sino que construye la colaboración por oposición a la opresión (Freire, 2005:219).

Reelaborando estos conceptos, una serie de pedagogos radicados en los países desarrollados se han dedicado a retomar la tradición freireana y proponen ampliar el ámbito de aplicación de la pedagogía del oprimido tercermundista a los oprimidos por la sociedad de consumo. Giroux (1993, 1998), McLaren (1994, 1997) y Apple (1996, 1997, 2008) popularizan y profundizan a Freire en el Occidente globalizado. Henry Giroux critica la reducción de la tarea docente al estatus de mera portadora de la técnica necesaria para la aplicación del currículo, o lo que él llama la *proletarización del profesorado* reflejada en la formación de futuros docentes. Expresa el autor que “en lugar de aprender a reflexionar sobre los principios que estructuran la vida y la práctica del aula, a los futuros profesores se les enseñan metodologías que parecen negar la necesidad misma del pensamiento crítico” (Giroux, 2001:62).

Frente a esta racionalidad tecnicista, los pedagogos críticos proponen un docente como intelectual transformador. De hecho, para la crítica, las escuelas están lejos de ser lugares neutrales: el mero hecho de seleccionar contenidos y maneras de transmitirlos, sus rituales y normas hacen de ellas un lugar público que legitima *formas particulares de vida social*. Esta situación reclama la existencia de profesionales activos y reflexivos dedicados a formar ciudadanos intelectuales que desarrollen una sociedad libre y democrática. Los docentes como intelectuales críticos serán los agentes de cambio que contribuirán a trocar a la escuela en un lugar privilegiado de la contra-hegemonía.

Por su parte, Michael Apple (1996) enfatiza la importancia de la relación entre cultura y poder para el mantenimiento de las relaciones hegemónicas a través de la educación. La cultura tradicional o canónica es portadora de mandatos sociales que imponen y refuerzan el *status quo*, de allí que sean objeto principal de un currículo defendido por sectores neoliberales que pretenden que sea aplicado a rajatabla. Apple resignifica la noción de currículo oculto acuñada por Jackson (2001) para ahondar en la manera en que las escuelas cumplen la función reproductiva del orden establecido que consiste en la enseñanza tácita de normas y valores a través de la cotidianeidad de la vida escolar. Detrás del discurso de formar para el trabajo y de hacer a las escuelas más eficientes se esconde, a su criterio, un ataque a los valores democráticos e igualitarios.

El autor considera clave el concepto de *consumidor*. La educación se convierte en un producto más, librado a los vaivenes del mercado, consagrándose la libertad de los desposeídos a *elegir* aquellas escuelas de la periferia, que cuentan con menores recursos, tanto materiales como profesionales. Asimismo, la desconfianza hacia los docentes puesta en evidencia en la profusión de regulaciones, evaluaciones obligatorias a nivel nacional y desprestigio social del que son objeto favorece la reproducción de la sociedad en los términos en que está planteada (Apple, 2006). A su vez, McLaren resalta el papel que desempeña el discurso en crear, sostener y reestructurar las relaciones de poder (Pruyn y Huerta-Charles, 2005: XXIV). McLaren prefiere hablar de Pedagogía Crítica Revolucionaria, ya que se focaliza en los conceptos fundamentales de imperialismo--tanto económico como militar--y en el lugar que ocupa el trabajo en una sociedad capitalista. Pretende, junto con otros autores afines (Apple, 1996; Giroux, 2004), forjar una estructura teórica que genere espacios pedagógicos concretos, tanto en las escuelas como fuera de ellas, que permitan la lucha por la transformación y el cambio educativo (Moraes, 2006:112).

El trabajo de los pedagogos críticos, fundamentalmente Freire, Giroux, Apple y McLaren conciben a la escuela como una realidad socialmente construida que puede actuar como vehículo de reproducción social y cultural en manos de docentes formados en una filosofía

tecnocrática o como vehículo de ruptura, en manos de docentes formados como intelectuales transformadores. Para este último fin, consideramos indispensable generar oportunidades para desarrollar en los futuros docentes el ejercicio del pensamiento crítico. Las narrativas como herramienta en el aula puede brindar esa oportunidad en manos de docentes que propicien por este medio el dialogo y la reflexión crítica.

Narrativas como herramienta de investigación y formación docente

Al reflexionar sobre la pedagogía en el siglo XXI, Kincheloe (2008) sintetiza la tendencia de toda una corriente de pensadores de las más diversas procedencias que habitan el campo de la pedagogía crítica. Esta síntesis otorga un lugar central al lenguaje, concebido como una práctica social, práctica que no es neutra ni objetiva y que puede convertirse en formas de dominación y control. Como corolario, se entiende a la cultura como un lugar de lucha, siempre en relación con el poder y la dominación. Por lo tanto, se imagina al proceso de construcción y transmisión del conocimiento como conflictivo. No sólo la investigación, sino la propia percepción, se conciben como interpretación. Se genera así una hermenéutica crítica que puede ayudar a dar sentido al mundo si posibilita la comprensión de los mecanismos de dominación y opresión a los que induce la producción cultural hegemónica (Kincheloe, 2008).

Dado que, en las palabras de Davini, pocas relaciones entre sujetos transparentan tan claramente las relaciones de poder como la situación pedagógica -cuyos actos siempre se sostienen en algún tipo de valoración (Davini, 2001:53-54)- las relaciones que se establezcan y la manera en que los alumnos y profesores construyan su conocimiento en las aulas del profesorado serán cruciales en la formación de los futuros docentes.

A partir del énfasis puesto por Bruner (2000:58) en la naturaleza narrativa del pensamiento, la experiencia y la educación se deriva la necesidad de abordar el fenómeno educativo desde una perspectiva que lo comprenda tanto como objeto de estudio y como metodología de abordaje. Es por ello que Connelly y Clandinin (1994) presentan la metáfora de la reconstrucción para la formación docente, que ve a la educación como una forma de repensar y de reconstruir el pasado. Los docentes requieren de una mirada retrospectiva sobre sus vidas y de una interpretación de sus experiencias de enseñanza y de aprendizaje como expresiones de su conocimiento práctico personal y experiencial que los constituye como personas y se vuelve acto en sus prácticas áulicas (Clandinin 1986; Connelly y Clandinin, 1988). La conformación de los docentes como intelectuales transformadores y, en consecuencia, el desarrollo de esferas democráticas contra-públicas donde se resignifique la escolaridad (McLaren y Giroux, 1998:12-13) demandan la incorporación

de las experiencias personales de los estudiantes a través de las narrativas que ellos mismos produzcan y que les permitan el análisis de la ideología subyacente con una perspectiva crítica. Darle voz a esas experiencias itinerantes es el motor del presente trabajo (Álvarez, Porta y Sarasa, 2009; 2010)

Desde este lugar, podemos decir que se perfila lo narrativo en varias dimensiones: el objeto o caso que abordamos es la producción de narrativas en el contexto de una clase de lengua inglesa para el profesorado de inglés, a partir de una metodología narrativa que recogerá como datos los relatos escritos que las alumnas redactaron sobre esa clase y las entrevistas orales a las docentes a cargo.

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

ya que de acuerdo a Kramsch, el lugar de la enseñanza de la cultura oscila entre la tendencia a homogeneizar y el deseo de mantener las particularidades culturales, presentando el dilema de enfatizar rasgos en común o diferencias entre la cultura local y la cultura de la lengua meta (Kramsch, 1996). La autora sostiene que se enseña cultura y lengua, no el lenguaje *como* forma de cultura. De este modo, la cultura sólo es incorporada en la medida en que refuerce la diferencia con el otro, no para ponerla en cuestión. Kramsch propone entonces el concepto de *proceso social de enunciación* acuñado por Bhabha (1992:57) para encarar una enseñanza de la cultura que apunte a revelar los códigos bajo los cuales los encuentros entre hablantes nativos y no nativos operan. Este es un proceso dialógico que intenta ubicar el componente cultural de la enseñanza de la lengua en un lugar de ruptura, un tercer espacio de características híbridas que fuerce la continuación del diálogo cuestionando los fundamentos ideológicos de la diferencia (Kramsch, 1996).

Con este propósito la cátedra de Comunicación Integral organiza sus clases alrededor de los contextos culturales de algunos países de habla inglesa como primera o segunda lengua, no necesariamente centrales. En el caso que nos convoca las narrativas se produjeron después de haber visto y analizado dos películas, con sus respectivas guías de trabajo elaboradas por la Jefe de Trabajos Prácticos de la cátedra, cuya temática ronda las luchas

que dieron lugar al nacimiento del Estado libre Irlandés (1916-1922). Si bien la temática es similar, los filmes propuestos entrañan formas de representación diferentes: en el contexto de producción, en el género y en el enfoque. *Michael Collins* (Jordan, 1996), inspirada en las narrativas de grandes hombres, ilustra a través de la épica vida de una de sus figuras, precisamente Michael Collins. Por su parte, *El viento que acaricia el prado* (Loach, 2006) constituye una narrativa doméstica enfocada en la relación privada de dos hermanos atravesada por la Guerra de la Independencia (1919-1921) y la subsiguiente Guerra Civil (1922-1923). En definitiva, dos concepciones diferentes del rol que le cabe al individuo en la Historia (Calvete y Sarasa, 2009:2).

De estas dos concepciones se desprenden las narrativas a analizar obtenidas en el transcurso de noviembre de 2011. McEwan y Egan consideran a la capacidad de narrar como condición previa a otras maneras más complejas del pensamiento (McEwan y Egan, 1998:12,14). Es quizás por eso que la utilización de la narración forma parte de la tradición educativa, a tal punto que “en la escuelas los estudiantes de todas las edades pasan gran cantidad de tiempo escuchando relatos” (Jackson, 1998:25). Aunque en ocasiones pueden tener efectos transformadores, los efectos de las narraciones son impredecibles. Sin embargo, dado que la efectividad de la práctica docente es difícilmente mensurable, se nos hace posible considerar la ocasión que ciertas

narraciones brinden a los alumnos de sumergirse en sus propios pensamientos, de despertar su apetito intelectual y de ofrecer una experiencia satisfactoria que anhele repetirse (Jackson 1998:48). Todo esto hace que valga la pena su implementación. Con esta posibilidad en mente, las docentes de Comunicación Integral diseñaron la experiencia que las alumnas que cursaron la asignatura durante el segundo cuatrimestre del año 2011.

En un primer momento, y después de una amplia lectura teórica que permitió a las alumnas apropiarse de categorías que podrían definir a un héroe, se dedicó una clase a narrar las vidas de grandes hombres y mujeres según la elección de las estudiantes. A continuación, la propuesta cambió radicalmente: la clase siguiente se dedicaría a narrar las historias de aquellos pequeños hombres y mujeres que no encajaban en esas categorías pero cuyas vidas, sin embargo, las alumnas consideraban que merecían ser contadas. Este ejercicio se enmarca en la concepción de práctica narrativa reflexiva descrita por Clandinin, Steeves y Chung (2008:62) que propicia la reconsideración crítica de las prácticas en los futuros docentes. La cátedra se propone de esta manera orientar el ejercicio de la profesión por parte de intelectuales transformadores, generadores de espacios contrahegemónicos en las aulas a través de una propuesta dialógica que respete las necesidades y decisiones de los alumnos (Calvete, 2006:271).

El desarrollo de la clase se centró exclusivamente en el trabajo de las alumnas. Los efectos en el clima áulico, los lazos entre compañeras y alumnas y docentes y el clima emotivo generado dieron pie a que, sin haberlo previsto con anterioridad, las docentes solicitaran posteriormente a las alumnas que pusieran esas narrativas por escrito y reflexionaran sobre la clase. Esas narrativas que plasman lo vivido por las alumnas y su reflexión acerca de la experiencia como parte de su formación como futuros docentes hicieron emerger categorías *in vivo* que nos abren la puerta para una reflexión profunda acerca del valor de las experiencias vividas en el aula y su influencia en la formación de la identidad y las prácticas de los futuros docentes.

Narrativas como instancia de reflexión crítica

Los alumnos contaban con una consigna: investigar y preparar una narración sobre alguien cuya vida, a pesar de no poder ser considerada heroica, merecía ser relatada. Las instrucciones eran mínimas, dejando amplia libertad a las alumnas para elegir el objeto y organización de sus narraciones. La categoría de héroe había sido definida a partir del trabajo previo de lectura y análisis de los films mencionados como hombres que hubieran demostrado características extraordinarias y fueran dignos de adoración popular, con vidas que adquirirían un carácter mesiánico a los ojos del pueblo que los seguía (O' Giolláin, 2006)

La consigna de seleccionar a alguien que no reuniera estas características, pero cuya vida mereciera ser relatada a pesar de ello, produjo *incertidumbre* en las alumnas y recibió la advertencia por parte de la docente acerca del hecho de que la clase dependería enteramente del trabajo de las propias estudiantes. Esta *incertidumbre* se trasladó a la propia docente, quien sabía que en este caso dependía de manera absoluta de sus alumnas para la construcción de la clase lo que consideró un verdadero desafío. Consideramos que esta categoría puesta de relevancia por docentes, adscriptas y alumnas es el producto del desplazamiento del docente del centro de la escena, quien no solamente les permite expresarse libremente sobre aquello que han elegido, si no que les da el poder de hacer de esa clase un lugar de reflexión y crecimiento o de generar una vacío donde la posibilidad de construir el conocimiento se perdiera en intercambios artificiales de práctica automatizada de la lengua meta. Las alumnas se apropiaron de esta posibilidad de empoderamiento a partir del diálogo en el sentido freireano generando una experiencia que ellas mismas califican como memorable.

Durante la clase ese diálogo no sólo se estableció entre las alumnas y la docente y entre ellas mismas, sino también con su pasado, su presente como estudiantes y las maneras en que imaginan sus futuras prácticas. Lo lograron al “recuperar historias, tradiciones, maneras de pensar y obrar”, como lo manifiesta Litwin (2009:19) al poner de relieve la importancia de las narrativas en la formación docente.

Por su parte, Clandinin, Steeves y Chung (2008) hacen referencia a tres perspectivas desde las que puede corroborarse esta afirmación. En primer lugar, conceptualizan al conocimiento docente como narrativo, situándolo en sus experiencias pasadas, en sus mentes y prácticas presentes, y en su el futuro tal como se lo plantean. En segundo lugar, ese conocimiento se expresa como relatos de vida narrados en contextos complejos, a los que denominan paisaje de conocimiento profesional. Finalmente, imaginan a la formación docente como un lugar fructífero para la investigación sostenida en las narrativas de los docentes y sus alumnos. Es por eso que la describen como

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

Las tres autoras, al describir experiencias similares, sostienen la importancia de crear estos espacios para la narración en la formación docente. Se genera así una comunidad que brinda una respuesta sostenida y un ámbito de emotividad y vulnerabilidad mutuas que disparan lo emocional, lo moral y lo espiritual, condiciones todas que se dieron acabadamente durante los relatos que nos ocupan.

Esa falta de seguridad inicial fue cediendo frente a la aparición de un clima de colaboración y respeto hasta convertirse en un auténtico interés por participar que excedió -en tiempo y espacio- el ámbito de la clase misma. Al transcurrir las narrativas iniciales, la primera sensación vacilante de las alumnas frente a las narraciones de sus compañeras se tornó en sorpresa, ya que la mayoría había elegido hablar de familiares: padres, abuelos, bisabuelos, hermanos. Expresa la docente que “a medida que se iban aflojando cada vez se largaban más... Encontraban puntos de coincidencia en las historias que tenían para contar”. Todos los relatos coinciden en la *fluidez* con que se fueron dando las narraciones, la adscripta relata como: “una historia se iba enganchando con otra, se relacionaban personajes y situaciones... una conducía a la otra”. La empatía generada por las historias de vidas *no heroicas* -pero impregnadas de vicisitudes, alegrías, tristezas y de buenos y malos momentos- logró en muchos casos cambiar la elección inicial, para narrar las estudiantes vidas de allegados que merecían compartirse. Como expresó una de las alumnas “creo que elegimos hablar de nuestras familias porque todos admiramos su capacidad para sobreponerse a las penurias o comportarse con valentía”. Así se sucedieron historias conmovedoras: de abuelos que habían sido abandonados o maltratados pero supieron revertir ese comportamiento convirtiéndose en padres y abuelos cariñosos; de abuelas enfrentadas a situaciones extremas como

la desaparición de hijos y la necesidad de hacerse cargo de sus nietos; de padres que debieron emigrar y abrirse camino en tierras lejanas sin manejar el idioma local o que persiguieron un ideal sin detenerse frente a obstáculos o malos momentos... Estos relatos generaron la empatía necesaria para el desarrollo de la clase. En las narraciones escritas otra de las alumnas expresa que “Durante la clase nos conectamos... como verdaderos seres humanos... Muchas de nosotras, incluyéndome, lloramos cuando escuchamos las narración”.

Esta categoría de *humanidad* descubierta a partir del dialogo y los valores compartidos en las narraciones sobre los pequeños héroes por ellas elegidos remite a la aspiración a una educación humanista y liberadora como elemento clave de un currículo renovado y alineado con la necesidades de formar docentes activos, críticos, reflexivos y atentos a los cambios y necesidades sociales (Torres, 2009: 97). En este contexto, el lenguaje se torna la piedra angular de la función de intelectual transformador que tendrán los futuros docentes, ya que de acuerdo a Antelo: “el lenguaje es aquello que hace lazo. La función intelectual consiste en reunir, en enlazar, en proponer gramáticas y juegos de lenguaje. La invención se símbolos, de rituales escolares, la presencia de palabras ‘cargadas libidinalmente’, tales como patria, nación, justicia. Artefactos que hacen lazo” (Antelo, 2005:131).

Si consideramos el estudio de una lengua extranjera, nos encontramos con que el objetivo primordial que persigue el

dominio de la misma es dar la posibilidad de conseguir una comunicación real, fluida y exitosa. Paradójicamente, para lograr ese objetivo, las instancias de aprendizaje construyen situaciones irreales, muchas veces forzadas y faltas de interés, para lograr que el alumno *ejercite* el idioma objeto de estudio. Los alumnos del Profesorado de Inglés pasan en infinidad de ocasiones por estas instancias de práctica comunicativa que poco comunicarían. La particularidad de un aula de lengua extranjera radica en que “los estudiantes se comunican entre sí en actividades áulica reales y simuladas” (Álvarez, 2006:253). Álvarez sostiene que podemos distinguir en la clase de inglés interacciones en términos verdaderamente comunicativos que en general tienen que ver con aspectos organizativos de la clase y otras que tienen carácter de representación que serían reales “sólo como parte del contrato ficcional que se propone la clase” (Álvarez, 2006:253). Esto es así, según la autora, porque la clase de lengua extranjera se constituye en un evento de habla por derecho propio donde existe un contrato implícito entre los participantes que permite intercambios verbales que resultarían absurdos o carentes de sentido fuera de ella. Sin embargo, este contrato implícito no debiera opacar el papel del lenguaje como medio para la construcción del conocimiento, favoreciendo de esta manera la reproducción descrita por los teóricos críticos al evitar abordar el diálogo en el sentido freireano.

En este caso, la instancia de comunicación fue efectivamente *real*. Los relatos coinciden en despegar, por así decirlo, a esta categoría de comunicación de lo que habitualmente ocurre en clase, otorgándole un sentido más profundo, más social, en definitiva más *humano*. Las alumnas indican que “tuvimos la oportunidad de expresar abiertamente lo que sentimos y pensamos”. En un contexto en que la lengua es a la vez medio y objeto de estudio, el monitoreo sobre el discurso propio y ajeno suele constituir la norma, predominando de esta manera la forma por sobre el contenido. Asimismo, la limitación que implica la lengua a la construcción del conocimiento, enunciada por Bruner (2000:34) en su postulado de los límites, es reforzada no sólo por la necesidad de llevarlo a cabo en una lengua que no es la propia, sino también por esta exigencia de concentrar los esfuerzos en expresarse de una manera formalmente correcta. Sin embargo, en sus escritos, las alumnas manifestaron que el entusiasmo por comunicar y la emoción que las embargaba les hicieron abandonar esta práctica internalizada para focalizarse en el sentido de aquello que sus compañeras, docentes y ellas mismas querían comunicar. Manifiestan haber sentido la necesidad de ser espontáneas, de haber olvidado la preocupación por la gramática y la pronunciación, el verdadero interés por comunicar algo que les resultaba altamente significativo según la docente. Esta sensación de *verdaderamente comunicar* de una manera altamente efectiva fue para

muchas alumnas reveladora de una nueva manera de entender la capacidad emancipadora de esa lengua que tanto se afanan en dominar.

La docente jugó un papel central en la construcción del entorno que hizo posible el desarrollo de la clase. A pesar de desempeñar un rol esencial, se desplaza del centro de la escena y sostiene que “dependía absolutamente de ellas”. Deja que las alumnas tomen el control de la clase, pero ellas la sienten responsable de la creación de ese entorno único. Este desplazamiento, el *mantener cerrada la boca* en términos de Finkel, garantizó a las estudiantes una oportunidad para la indagación auténtica (Finkel, 2008:87, 108) generando verdadero interés en las alumnas, y con él, la producción de conocimiento. A su vez, el alejamiento de la docente produce una reconfiguración física y emocional dentro del aula: ella deja de estar al frente del grupo para formar parte de él y resigna así su carácter de centro de atención. Esta nueva disposición presenta ciertas virtudes, como la posibilidad de que los estudiantes dediquen su atención enteramente al material con el que están trabajando, en este caso, los relatos. También permite a la JTP sondear el potencial de aprendizaje del grupo, como ocurrió al despojarse las alumnas de sus hábitos de monitoreo y comunicarse de forma natural. Según Finkel, el carácter social de la experiencia otorga a este tipo de clases un marcado sesgo emocional, manifestado en nuestro caso en los relatos de alumnas y docentes (Finkel, 2008:87-179).

La narración sobre un familiar que la docente realiza ocupando el lugar de un miembro más del grupo tuvo el efecto de haber hecho sentir que todos estaban en el mismo nivel de igualdad, de haber borrado fronteras entre docentes y alumnos. Fronteras establecidas por una concepción bancaria de la educación (Freire, 1997:93; 2005:84), que establece jerarquías que instalan la superioridad del que transmite por sobre quien recibe el conocimiento. Una de las alumnas reconoce que, “escuchar a la profesora contar la historia que había elegido, ansiosa de compartir con nosotras sus propias historias, sin miedo a que la viéramos emocionada por lo que contaba y haciéndonos sentir emocionadas con ella nos hizo sentir orgullosas de tener una docente así” . Esta sensación de horizontalidad no fue únicamente percibida por las alumnas. Es quizás producto de una convicción de la docente a cargo. El haber otorgado la elección, la preparación y la ejecución de las narrativas que constituyeron la clase exclusivamente a las alumnas las responsabilizó de sus propios procesos de aprendizaje y las hizo sentir que ellas estaban a cargo. La experiencia generó en las alumnas la conciencia de la importancia de construir entornos que Bartolomé define como “psicológicamente saludables, culturalmente sensibles, humanizadores y autoemponderadores” (Bartolomé, 2008:387). Más importante aún, la generación de un entorno de construcción de aprendizaje democrático, con la posibilidad de hacer las propias elecciones y de participar libremente,

llevó a algunas de las alumnas a conceptualizar su futura práctica como la de la de un intelectual transformador, un verdadero agente de cambio: “me di cuenta lo poderosos que podemos ser como futuros docentes ya que podemos enseñar mucho más que una lengua en clase”.

Este es uno de los propósitos que la docente a cargo de la clase sostiene para su práctica: “creo que les brindo un modelo de docente que a ellas les sirve”. No es casual, entonces, que en el recorrido de su biografía escolar y docente haya relatado cómo se acercó a la Pedagogía Crítica desde la práctica en esta cátedra y a instancias de la titular, quien también dirigió su trabajo de posgrado y con quien han realizado publicaciones comunes sobre experiencias en esta asignatura, para luego acceder a la teoría y profundizarla desde la investigación. Manifiesta que la intención de generar el clima de confianza y contención no es casual sino intencional, ya que está convencida de que ciertos entornos hostiles que las alumnas del Profesorado viven cotidianamente serán replicados por ellas en un futuro en las aulas: “esos climas los alumnos los sufren cuando son alumnos, y después los terminan reproduciendo como docentes”. Esta preocupación por convertirse en un modelo *distinto* coincide con la idea de posicionarse como ejemplo de *intelectual público* (Porta, 2006:219) enfrentado al modelo tradicional, bancario, descripto por Freire.

La idea de presentar nuevos modelos de docentes, para los alumnos del Profesorado, pondría de manifiesto la importancia de los postulados de la *identidad* y el *perspectivita* de Bruner (2000:53). La docente es consciente del lugar privilegiado que le toca ocupar respecto de la formación de la identidad de sus alumnas como futuras docentes y del marco de referencia que sus clases brindan para el paradigma que ellas construyan respecto del ejercicio de la profesión. Esta concepción está muy relacionada, según la JTP, con su biografía como alumna.

El énfasis manifestado en el papel de la docente como mediadora y generadora de situaciones de aprendizaje significativo hizo que las alumnas aludieran a la esperanza de ser en un futuro capaces de reproducir esas experiencias para sus alumnos y de ansiar que vuelvan a tener lugar en su propia formación. Es por eso que, seguramente, uno de los aspectos más valiosos de la clase haya sido la ocasión que tuvieron las alumnas de reflexionar sobre la experiencia sin dejar de tener en cuenta que la misma integra un curso de formación docente dado que las cursadas en el Profesorado de Inglés se encuentran profundamente fragmentadas, más por tradición que por prescripción. Sin embargo, la asignatura Comunicación Integral pertenece al Área de Habilidades Lingüísticas, aunque con una fuerte impronta cultural por las razones anteriormente mencionadas. A pesar de ello, las alumnas lograron llevar esta reflexión más allá de la dimensión de sus procesos de aprendizaje para trasladarla al ámbito de sus futuras

prácticas docentes. Consideramos que esto se debió a que lograron experimentar la construcción narrativa como oral y escrita de manera similar a lo que ocurre en el proceso de investigación biográfico-narrativo. Se les brindó una oportunidad de crecimiento en lo personal y lo social, privilegiando el aspecto relacional, tal como lo enfatiza Constantino al reseñar los escritos de Clandinin y Connelly (Constantino, 2001:108).

Conclusión

Muchos autores, entre ellos Kramsch, expresan la preocupación que genera el enseñar inglés -como segunda lengua, lengua extranjero o de comunicación internacional- por el posible efecto alienante que puede tener el aprender una lengua tan apreciada pero a su vez controvertida. La autora expresa la necesidad de embarcarse en una pedagogía de compromiso, que en lugar de discurrir sobre la presentación de temas multiculturales (tales como comidas, religiones o costumbres) o la promoción de debates acerca de temas sociales a un nivel superficial, se focalice en cómo los estudiantes están investidos de discursos particulares y cómo estos determinan sus identidades y elecciones de vida (Kramsch, 2004:40). La afirmación de Mercer de que “al utilizar el lenguaje para aprender, podemos cambiar el lenguaje que utilizamos” (Mercer, 2005:17) no es menor si tenemos en cuenta la importancia que, como ya hemos establecido, tiene el lenguaje en la construcción del conocimiento (Bruner, 2000; Mercer, 1995).

Es por ello que creemos que la formación del profesorado debiera plantearse el objetivo de orientar al futuro educador en la reflexión sobre sus propias ideas y acciones. Esta concientización le permitiría generar intervenciones adecuadas a las necesidades de los futuros alumnos, tanto en las planificaciones como en los recursos elegidos para sus prácticas (Porta, 2006:216-219).

Paradójicamente, la formación de docentes de inglés como lengua extranjera ha estado mayormente arraigada en un paradigma positivista (Jacobs y Farrel, 2001; Johnson, 2006; Kramsch, 2004), basado en el aprendizaje del contenido a enseñar (la lengua inglesa), los métodos de enseñanza (cómo enseñarla efectivamente) y la observación y prácticas en las residencias docentes. Este paradigma está en proceso de cambio a raíz de un giro epistemológico en las tendencias de las investigaciones en este campo que, influenciadas por las corrientes de indagación narrativas y la Pedagogía Crítica, plantean nuevas cuestiones relacionadas con la identidad de docentes y alumnos, contextos socioeconómicos en que se desarrolla la docencia y las variedades de la lengua que se elige enseñar, entre otros interrogantes (Johnson, 2006:237).

La clase que provoca nuestro análisis consiguió acabadamente los objetivos de una clase de lengua inglesa -el desarrollo de las macro habilidades que eventualmente se propusieran- pero a su vez generó una dinámica que dio lugar a reflexiones sobre las futuras prácticas moralmente relevantes. Es por eso

que podemos categorizar a esta clase, junto con Finkel, como *política* por las siguientes razones a las que el autor alude. En primer lugar, se observa el carácter democrático de la indagación colectiva, que demanda confianza en el grupo para poder llevarla a cabo. En segundo término, se manifiesta la búsqueda de la participación eficaz. Finalmente, se evidencia el desarrollo del carácter de las alumnas: la autonomía, la confianza en sí mismas, la independencia intelectual. De esta manera, se genera y fomenta un entorno de participación democrática (Finkel, 2008:195-196), objetivo que no es menor en la formación de docentes que aspiramos se conviertan en intelectuales transformadores.

Es precisamente el papel de intelectual transformador el que se les brindará la oportunidad de ubicarse en las antípodas del maestro explicador criticado por Rancière. En su obra *El maestro ignorante*, que narra la experiencia del maestro Jacocot, el filósofo compara la tarea del maestro tradicional, a quien califica como *explicador*, con el maestro *ignorante*, encarnado en la figura de Jacocot. El primero es aquel que se ha apropiado del conocimiento, y lo transmite a través de su tarea explicadora. El alumno sólo puede descubrirlo gracias a su mediación. El docente transformador, en cambio, en sintonía con el maestro Jacocot, se ocupa de presentar a los alumnos aquello que deben conocer de tal manera que llame su atención, que los atraiga, que los intrigue, que despierte su necesidad de conquistarlo. Juntos, lo trabajan y lo descubren, en un plano de igualdad y mutua confianza. El maestro

ignorante hace preguntas, genera dudas y problematiza, más que brinda respuestas. Las clases se constituyen así en espacios donde los alumnos tienen voz y pueden ejercer la palabra, y donde las prácticas surgen del acuerdo y el respeto mutuo entre docentes y alumnos (Rancière, 2003). Esta práctica genera aulas verdaderamente democráticas llamadas a transformar la educación y eventualmente la sociedad. Podríamos vislumbrar así nuevas formas de concebir la formación docente, no sólo por parte de los formadores sino en estas alumnas que toman la iniciativa y deciden continuar más allá de lo establecido en las prácticas usuales.

Precisamente, esta visión de la educación como posibilidad de cambio motivó este trabajo. La intención deliberada de la JTP de generar climas donde los alumnos se sientan *cómodos*, categoría In-Vivo que surgió tanto de docentes como alumnas al referirse a la atmósfera que se vivió durante la clase evidencia el éxito de la propuesta. La docente sostiene la necesidad de que las clases transcurran de esa manera: su ideario comulga con el de la Pedagogía Crítica a la que se acercó a través de la investigación y que hizo propio. Indica que realiza un esfuerzo consciente para llevar esos principios al aula, ejerciendo ella misma ese pensamiento crítico que la guía en su trabajo como intelectual transformadora. Aspira a proponer un modelo alternativo al de docente como técnico, el cual fue percibido y puesto de manifiesto por las alumnas en sus relatos.

Las narrativas como herramienta generaron así en manos de un docente que aspira a cumplir un rol transformador que se multiplique en la práctica futura de sus alumnos, en la clave para generar espacios de verdadero diálogo. Un diálogo liberador, emponderante, generador de conocimiento construido comunitariamente y de lazos fortalecedores de ese sentido comunitario. Una experiencia que rompe con las que habitualmente se viven en las aulas del profesorado y que provocó en las futuras docentes la valoración de la autorreflexión como práctica de crecimiento profesional.

Notas

¹ Versión original en español de la autora.

² Licenciada en Ciencia Política. Profesora de Inglés. Especialista en Docencia Universitaria. Becaria de Iniciación UNMDP. Forma parte del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la mencionada universidad. Dirección Electrónica: delaurentisclaudia@gmail.com

Bibliografía

- ALTHUSSER, L. (1996). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- ÁLVAREZ, Z. (2006). "El discurso como unidad didáctica". En PORTA, L. Y SARASA, M. C. (comps.) *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado*. Mar del Plata: GIEEC, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- ÁLVAREZ, Z.; PORTA, L. y SARASA M. C. (2009). "Los caminos de la buena enseñanza a través de las voces biográficas". II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad: "La educación en los nuevos escenarios socioculturales". Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. REUN. Santa Rosa. 23-25 de abril 2009.
- ÁLVAREZ, Z.; PORTA, L. y SARASA, M. C. (2010). "La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables", *Revista de Educación Nro. 1*. Mar del Plata: Facultad de Humanidades, UNMDP.
- ANTELO, E. (2005). "Capítulo 2. Instrucciones para estudiar pedagogía" En Anexo *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación docente*. Bs. As.: OEA, AICD y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- APPLE, M. (1996). *Política, cultural y educación*. Madrid: Morata.
- APPLE, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- APPLE, M. (2006). "Transformar nuestro sentido común: neoliberalismo, neoconservadurismo y desigualdades educativas." En PORTA L. Y SARASA M.C. (eds.) *Miradas Críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado* Mar del Plata GIEEC UNMDP.
- APPLE, M. (2008). *Ideología y Currículum*. Madrid: Ediciones Akal.
- BABBHA, H. (1992). "Postcolonial Authority and Postmodern Guilt" en GROSSBERG, L.; Nelson, P y TREICHLER, P. (eds.) *Cultural Studies*. London: Routledge.
- BARTOLOMÉ, L. (2008). "La pedagogía y la educación de las profesoras y profesores: Radicalización del profesorado del futuro" En MCLAREN, P. y KINCHELOE, J. (eds.) *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, DF: Fontamara.
- BRUNER, J. (1990). *Acts of Meaning*. USA: Harvard College.
- BRUNER, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CALVETE, M. (2006). "Implicancias prácticas de la alfabetización crítica de docentes de lenguas extranjeras." en PORTA, L. y SARASA, M. C. (Comp.) *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado Serie Espacio de la Teoría y de la Práctica ETP/3* Mar del Plata: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, Universidad Nacional de Mar del Plata.

- CALVETE, M. y SARASA, M. C. (2009). "Re-presentations of histories and stories: A Look into Michael Collins and The Wind that Shakes the Barley." En *The Fourth Symposium of Irish Studies in South America. Perceptions of Contemporary Ireland*.
- CLANDININ, J. (1986). *Classroom practice: teacher images in action*. London: Falmer Press.
- CLANDININ, J. y CONNELLY, M. (1996). "Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teachers' Stories -Stories of Teachers - School Stories - Stories of Schools." En *Educational Researcher Vol.25 Nro. 3*. AERA.
- CLANDININ, J.; STEEVES, P. y CHUNG, S. (2008). "Creando espacios de investigación narrativa en la formación del profesorado." En PORTA, L. y SARASA, M. C. (comps.) *Formación y desarrollo de la formación docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas ETP/3* Mar del Plata: Grupo de Investigaciones Educación y Estudios Culturales, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- CONNELLY, F. M. y CLANDININ, J. (1988). *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- CONNELLY, F. M. y CLANDININ, J. (1994). "Telling teaching stories. En *Teacher Education Quarterly Vol.21 Nro.1*.
- CONSTANTINO, T. (2001). "Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research" En CLANDININ, J.; CONNELLY, F. M.; Personalizing evaluation by S. Kushner Review. En *Visual Arts Research, Vol. 27, Nro. 1*. University of Illinois.
- DAVINI, M. C. (2001). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*, Buenos Aires: Paidós.
- DEWEY, J. (1998). *Experience and Education*. Indiana: Kappa Delta Pi.
- ELBAZ-LUWISCH, F. (2002). "Writing as Inquiry: Storying the Teaching Self in Writing Workshops." En *Curriculum Inquiry Vol.32 Nro.4*.
- FINKEL, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Barcelona: PUV.
- FLEURY, S. (2011). "Playing with Fire or the Stuffing of Dead Animals: Freire, Dewey and the Dilemma of Social Studies Reform." En *Educational Studies 47* en línea en <http://dx.doi.org/10.1080/00131946.2011.540993>
- FREIRE, P. (1997). *Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- GRAMSCI, A. (2000). *Cuadernos de la cárcel*. México: Instituto Gramsci.
- GRAMSCI, A. (2004). *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Buenos Aires: Nueva Visión Argentina.
- GEERTZ, C. (2001). "Imbalancing Act: Jerome Bruner's Cultural Psychology" en BAKHURST D. y SHANKER, S. (eds.) *Jerome Bruner. Language, Culture, Self*. Londres. Sage Publications.
- GIROUX, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. Madrid: Siglo XXI.
- GIROUX, H. (1998). "Las políticas de educación y de cultura." En GIROUX, H; y MCLAREN, P. *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- GIROUX, H. (2001). "Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista Docencia Nro.15*.
- GIROUX, H. (2004). *Teoría y resistencia en la educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- GIROUX, H. (2008). "Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica" en MCLAREN, P. y KINCHELOE, J. (eds.), *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.

- JACKSON, Ph. (1998). "Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza." En MCEGAN, H. y EGAN, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la educación*. Bs. As: Amorrortu.
- JACKSON, Ph. (2001). *La vida en las aulas*. Nueva introducción del autor 1989. Madrid: Paideia-Morata.
- JACOBS, G. y FARRELL, T. (2001). "Paradigm Shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education." En *TESL-EJ Vol.5, Nro.1*
- JOHNSON, K. (2006). "The Sociological Turn and its Challenges for Second Language Teacher Education." En *TESOL Quarterly, Vol.40, Nro.1*
- JORDAN, N. (Director) (1996). *Michael Collins* [Largometraje] Irlanda, Gran Bretaña, USA: Warner Bros.
- KINCHELOE, J. L. (2008). "La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir" en MCLAREN, P. y KINCHELOE, J. (eds.) *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.
- KRAMSCH, C. (1966). "The Cultural Component of Language Teaching." En línea en <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-2/beitrag/kramsch2.htm>
- KRAMSCH, C. (2001). "Language, culture and voice in the Teaching of English as a Foreign Language" en *novELTy, Vol 8, Nro 1 pp 4 a 21*. Budapest, British Council Hungary.
- KRAMSCH, C. (2004). "The language teacher as go-between." En *Utbildning & Demokrati, Vol. 13, Nro.3*.
- LITWIN, E. (2009). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- LOACH, K. (Director). (2006). *El viento que acaricia el prado (The Wind that Shakes the Barley)* [Largometraje] Irlanda, Gran Bretaña, Alemania, Italia, España, Francia, Bélgica y Suiza: Sixteen Films, Matador Pictures y Pathé Distribution.
- MARX, K. y ENGELS, F. (1970). *La ideología alemana*. Barcelona: Grijalbo.
- MCEGAN, H. y EGAN, K. (1998). "Introducción. En MCEGAN, H. y EGAN, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la educación*. Bs. As: Amorrortu.
- MCLAREN, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Bs. As: Instituto de Estudios y Acción Social.
- MCLAREN, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- MCLAREN, P. y GIROUX, H. (1998). "La formación de los maestros en una esfera contrapública: notas hacia una redefinición. En MCLAREN, P. (comp.) *Pedagogía, Identidad y Poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Homo Sapiens.
- MERCER, N. (1995). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- MORAES, M. (2006). "Interview 4: The Path of Dissent." En MCLAREN, P. (ed.) *Rage and Hope: Interviews with Peter Mc Laren on War, Imperialism and Critical Pedagogy*. New York: Peter Lang Publishing.
- OLSON, D. (2001). "Education: the bridge from cultura to mind" en BAKHURST, D. y SHANKER, S. (eds.) *Jerome Bruner. Language, Culture, Self*. Londres. Sage Publications.
- PORTA, L. (2006). "La buena enseñanza en el aula universitaria a partir de las narrativas de los docentes. En PORTA, L. y SARASA, M. C. (comps.) *Miradas Críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado*. ETP/3 Mar del Plata: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- PRUYN, M. y HUERTA-CHARLES, L. (2005). "Teaching Peter Mc Laren: the Scholar and this Volume. En PRYUN, M. y HUERTA-CHARLES, L. (eds.) *Teaching Peter Mc Laren*. New York: Peter Lang Publishing
- TORRES, A. (2009). "La educación para el emponderamiento y sus desafíos" en *Sapiens Revista Universitaria de Investigación. Año 10, Nro1*. Venezuela. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.