

# ***Las posibilidades descolonizadoras de las narrativas en la formación inicial del profesorado<sup>1</sup>***

María Cristina Sarasa<sup>2</sup>

## **Resumen**

Esta investigación se inscribe en la indagación narrativa, recuperando su potencial para la (trans)formación de docentes en formación al brindarles oportunidades de co-componer y co-construir su (futura) identidad profesional durante sus trayectos de aprendizaje universitario. Luego, el estudio se resignifica a partir de pedagogías descoloniales que iluminan a estos relatos con su potencial, habilitando instancias otras y liberadoras en los procesos de devenir profesor y de investigar sobre este campo. En este marco, el trabajo co-compone performances etnográficas en forma de cuatro poemas. Éstos se crearon en base a trozos escogidos de relatos identitarios de estudiantes de profesorado de inglés en una universidad argentina. Dichos estudiantes habían participado durante un año en una indagación narrativa sobre la co-construcción y re-negociación de sus identidades profesionales docentes (en

## **Summary**

The current research embraces narrative inquiry by retrieving its (trans)formative potential for teachers' education since it provides opportunities for co-composing and co-constructing their (future) professional identity during initial formation. Subsequently, the study is resignified through decolonial pedagogies whose power illuminates these narratives by enabling, and thus liberating, new practices during teacher education and research on this field. In this context, the paper co-composes four poems as ethnographic performances. They were created by selecting quotes from identity narratives by undergraduates enrolled in an English teacher education program at an Argentinean state university. These students had participated in a year-long narrative inquiry on the co-construction and re-negotiation of their (emerging) professional identities. The poems resulting from this process re-position narrative inquiry into teacher education

ciernes). Los poemas emergentes en este trabajo resitúan a la indagación narrativa en la educación del profesorado no sólo como una praxis y una metodología sino también como una ontología y una epistemología descolonizadoras.

**Palabras clave:** narrativa; indagación narrativa; pedagogías descoloniales; formación del profesorado; poemas etnográficos

not only as methodology and praxis but also as a decolonizing ontology and epistemology.

**Key Words:** narrative; narrative inquiry; decolonial pedagogies; teacher education; ethnographic poems

Fecha de Recepción: 31/05/2017  
Primera Evaluación: 04/07/2017  
Segunda Evaluación: 28/07/2017  
Fecha de Aceptación: 20/08/2017

## Introducción

Nuestro trabajo se halla anclado en una indagación narrativa más vasta (Connelly & Clandinin, 1990) sobre la co-construcción de futuras identidades docentes de profesores de inglés en formación, entendidas en términos de “composiciones narradas de la vida” (Clandinin, Cave, & Cave; 2011:1). Su meta principal es explorar el potencial descolonizador de las narrativas en la formación inicial del profesorado, en este caso de inglés. La indagación narrativa, y las pedagogías que la acompañan (Huber, Caine, Huber & Steeves, 2014), empoderan la (trans) formación de docentes en formación al brindarles la ocasión de co-componer su (futura) identidad profesional durante los trayectos de aprendizaje universitario. Asimismo, nuestro estudio resignifica su marco conceptual a la luz de pedagogías descoloniales (Walsh, 2013), vinculadas con la interculturalidad crítica (López Hurtado Quirós, 2007), que habilitan en estos relatos instancias otras y liberadoras en los procesos de devenir profesor de inglés y de investigar sobre el campo (Granados-Beltrán, 2016; Kumaravadivelu, 2016).

Dentro de nuestros encuadres conceptual y metodológico, y en base a las narrativas recogidas, en este artículo co-componemos performances etnográficas (Denzin, 2001) en forma de cuatro poemas, titulados “Deseo, amor, imaginación y tránsito”, “Trayectorias de formación”, “Los memorables” y “*Las narrativas*”. Co-creamos estos

poemas en base a trozos escogidos de relatos identitarios de estudiantes de profesorado de inglés en una universidad pública argentina. Dichos estudiantes habían participado durante un año en una indagación narrativa sobre la co-construcción y re-negociación de sus identidades profesionales docentes (en formación). Los poemas re-presentan en esta ocasión cuatro de las varias temáticas emergentes en la investigación: devenires identitarios, luchas entabladas en la formación del profesorado de inglés, concepciones sobre los buenos docentes y el valor de la experiencia narrativa vivida. De esta forma, resituamos a la indagación narrativa en la educación del profesorado no sólo como una praxis—en y para la formación—y una metodología de investigación sino también como una ontología y una epistemología descolonizadoras (Castro-Gómez, 2007), tanto para los futuros profesores como para los formadores-investigadores.

## La indagación narrativa para la formación del profesorado

La indagación narrativa en torno a la formación docente concibe ontológica y epistemológicamente a los humanos en términos de co-autores, a la vez que co-protagonistas, de vidas que poseen el carácter de existencias relatadas (Connelly & Clandinin, 1990). La indagación narrativa vislumbra a la articulación de la experiencia que se origina en los actos de vivir, contar,

volver a contar y volver a vivir. De esta forma, abarca tres ‘lugares comunes’ de la experiencia que comprenden su temporalidad—la continuidad pasado-presente-futuro—; su socialidad—la confluencia de aspectos sociales y personales—; y su localidad—su carácter situado (Clandinin, Pushor & Orr, 2007).

Estos tres lugares comunes apuntalan a cuatro supuestos sobre la formación docente, vista como un proceso que acontece durante toda vida; un relato de vida; una relación educativa fundada entre, y por, personas; y un continuo que abarca a los tres supuestos precedentes. Por esta razón, la indagación narrativa provee seis metáforas que ‘iluminan’ a los docentes y a su formación en términos de: sus existencias como relatos (auto)biográficos vividos y narrados; la educación como crecimiento e investigación; el significado de la existencia adquirido a través de los relatos mediante los cuales las personas viven; la comprensión de los propios relatos para entender aquellos de estudiantes y colegas; la formación docente como un proceso continuo de aprender a contar, y a volver a contar, relatos de maestros y estudiantes; y la formación docente como una conversación sostenida para responder a estos relatos (Connelly & Clandinin, 1994).

A su vez, estas metáforas visualizan a las narrativas de los docentes como la base para pensar su formación y su desarrollo. Sin embargo, la educación puede constituir una prisión dañina si no se libera de las ataduras del noviciado de la observación (Lortie, 1975); si no

rompe con los prejuicios de los mitos institucionales; y si no imagina las posibilidades de las biografías. De esta manera, vivir, contar, volver a contar y volver a vivir resultan un cultivo vivencial y transformador, individual y social, que permite liberarse de las trabazones de las cárceles (auto) impuestas en las trayectorias vitales y de formación (Huber, Caine, Huber & Steeves, 2014).

La indagación narrativa define a las identidades docentes como “composiciones narradas de la vida” (Clandinin, Cave, & Cave; 2011: 1) o como “relatos por medio de los cuales vivimos” (Clandinin, Downey, & Huber; 2009:141). Así, la identidad se define como la capacidad de sostener una narrativa particular, es decir “una narrativa internalizada y en evolución del yo que incorpora el pasado reconstruido y el futuro imaginado en un todo más o menos coherente para otorgar a la vida de las personas cierto grado de unidad, propósito y significado” (McAdams & Pals; 2006:209-210). Si concebimos a “la vida como un relato”, podemos “imaginar quiénes somos, dónde hemos estado y hacia dónde nos dirigimos” porque, a fin de cuentas, siempre “vivimos relatos” (Connelly & Clandinin; 1994:149-150).

En la formación del profesorado, la indagación narrativa ha desarrollado una pedagogía narrativa—es decir, una “pedagogía de narrar la vida” (Elbaz-Luwisch 2002, p. 408)—que alienta el crecimiento docente, resignificando y legitimando públicamente relatos educativos que alguna vez se consideraron privados. De tal forma, la

indagación y la pedagogía narrativas crean recursos experienciales para aprender sobre la formación docente y lograr comprenderla.

### **Pedagogías descoloniales para la formación del profesorado**

Las pedagogías descoloniales también liberan de las prisiones escolares (Lortie, 1975), permitiendo a los docentes (en formación) desprenderse de aquello heredado, subordinado o marginalizado. Se trata de “[p]edagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes, desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que pretenden plantar semillas, no dogmas o doctrinas, aclarar y en-redar caminos, y hacer andar horizontes... hacia lo decolonial” (Walsh; 2013:66-67). De esta manera, las pedagogías descoloniales no resultan ajenas a la indagación narrativa y a su pedagogía porque también habilitan “posibilidades de estar, ser, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo” (p. 28) en las existencias co-narradas y co-protagonizadas por estudiantes y docentes.

Asu vez, las pedagogías descoloniales confluyen con cuatro sendas que toma la educación intercultural crítica (Ferrão Candau, 2013). Esta última se define por su cuestionamiento a las diferencias y a las desigualdades construidas y constitutivas de la sociedad, retomándolas para forjar nuevas relaciones dialógicas y carentes

de asimetrías (López Hurtado Quirós, 2007). Entonces, la primera senda de la educación intercultural crítica desnaturaliza prejuicios, cuestionando la monocultura y el etnocentrismo escolar y curricular para desestabilizar su universalidad y su pretendida neutralidad. La segunda articula la igualdad y la diferencia con las políticas educativas y las prácticas pedagógicas. Mediante la narrativa y el reconocimiento, la tercera senda construye identidades, tanto personales y como colectivas, en el transcurso de los procesos educativos. La cuarta y última promueve experiencias de interacción mediante el diálogo y la co-construcción de significados.

Conceptualmente hablando, las pedagogías descoloniales y la interculturalidad crítica se inscriben en los complejos procesos de resignificación, apertura y desprendimiento del giro decolonial en su afán de recuperar conocimientos otros (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007). La colonialidad posee una “*estructura triangular...: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber*” (Castro-Gómez; 2007: 79-80, *su énfasis*). La colonialidad del poder, en la base del triángulo, exhibe dos dimensiones (Quijano, 2007). La primera menosprecia ontológica y epistemológicamente a tiempos, espacios y gentes al negarles su contemporaneidad y así tornarlos inferiores (Fabian, 1983). La segunda dimensión de la colonialidad del poder articula al conocimiento con las organizaciones del poder mismo. La colonialidad del saber, en uno de los

vértices del triángulo, “refiere al efecto de subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de ‘conocimiento occidental’ asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto” (Restrepo & Rojas; 2010:136). Por lo tanto, implica homogeneidad, objetividad y superioridad epistémica que deslegitima, inferioriza e invisibiliza al dominado desde la *hybris* del punto cero de los dominantes (Castro Gómez, 2007). La colonialidad del ser, en el otro vértice, refiere a la diferencia ontológica producida por los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida por los subordinados durante los encuentros y los diálogos con los dominantes (Fanon, 1971; Maldonado-Torres, 2007). La descolonización del ser deviene posible mediante la comunicación con el otro, que permite mundos en común expresados desde diferentes *locus* de enunciación— es decir desde “la ubicación geopolítica y cuerpo-política del sujeto que habla” (Grosfoguel; 2006:22). De esta manera, las pedagogías descoloniales y la interculturalidad crítica apuntan a desprender y abrir la estructura triangular de la colonialidad (Mignolo, 2007).

### **La narrativa y las pedagogías descoloniales para la formación del profesorado de inglés**

En esta sección nos detendremos en aquellas investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés que visualizan al conocimiento

narrativo en términos de “la creación de significado, el aprendizaje o la construcción del conocimiento que tiene lugar durante las actividades de la investigación narrativa de (co)construir narrativas, analizar narrativas, informar sobre los hallazgos y leer/mirar/escuchar informes de investigación” (Barkhuizen, 2011, p. 5). Este concepto se inspiró en el ‘lenguajeo’ que refleja la generación activa y creativa del lenguaje en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas otras. Dicha categoría refiriere “al proceso de creación de significado y formación del conocimiento y de la experiencia a través del lenguaje” (Swain, 2006, p. 98). Para el giro descolonial, el ‘lenguajeo’ constituye “ese momento entre el habla y la escritura, antes y después del lenguaje, que los lenguajes tornan posible” (Mignolo; 2006:253). El giro descolonial avanza hacia el ‘bilenguajeo’, definido “como una condición de pensamiento de frontera desde la diferencia colonial, [que] se abre a un pensamiento postnacional” (p. 254). En la enseñanza del inglés en nuestro país, Barboni y Porto (2013) sostienen que los procesos de ‘(bi) lenguajeo’ promueven distintas formas de alfabetización que permiten seleccionar lenguajes y construir innumerables realidades, generando también múltiples identidades. Las autoras rescatan la enseñanza de variados idiomas en el currículo escolar mediante el proceso de ‘translenguajeo’, a través de, o entre, lenguajes maternos y lenguajes otros.

Es pertinente detenernos en un artículo titulado “La opción descolonial en la enseñanza del inglés: ¿puede

actuar el subalterno?” (Kumaravadivelu, 2016). El autor toma del giro descolonial (Maldonado-Torres, 2007) al desprendimiento (Mignolo, 2007) para abordar la subalternización (Spivak, 1988) del hablante no nativo—tanto docente como estudiante—en la enseñanza y el aprendizaje del inglés, la formación y el desarrollo profesional docente y la investigación en estos campos. El trabajo propone una “*gramática de la descolonialidad*” como “marco para planes estratégicos elaborados por los subalternos, derivados de sus propias experiencias vividas y cambiantes de un contexto al otro” (Kumaravadivelu; 2016:79, *su énfasis*). La gramática abarca cinco puntos, que implican abandonar los estudios comparativos entre docentes nativos y no nativos ya que ambos son profesionales competentes; delinear estrategias de enseñanza para cada contexto; preparar materiales contextualizados diseñados por maestros locales; reestructurar los programas de formación docente para que los profesores sean productores activos de conocimiento y de materiales pedagógicos; realizar investigaciones proactivas, reduciendo la dependencia subalterna de la investigación sobre la formación docente originada en los centros de poder cultural, académico y lingüístico.

Otro trabajo producido en nuestro continente delibera teóricamente “acerca de la interculturalidad crítica como herramienta de la pedagogía descolonial para ser explorada en los programas de formación inicial de docentes de

lengua” (Granados-Beltrán; 2016:171). Explayándose sobre la recuperación de la experticia y el conocimiento local en la formación del profesorado en Colombia, aboga por los estudios sobre la identidad de los docentes y por la reafirmación de sus experiencias, sus conocimientos y sus voces. A estas expresiones se suman otras voces que se alzan en un campo poco escuchado en la literatura especializada (Barahona, 2016; Nieto Cruz & Cárdenas, 2015).

En el contexto argentino, el *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Áreas: Geografía, Historia, Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras* (Instituto Nacional de Formación Docente & Secretaría de Políticas Universitarias, 2011) adopta a la interculturalidad como su Núcleo III de mejora de la formación (los otros núcleos son aprendizaje, prácticas discursivas y ciudadanía). Es pertinente destacar la frecuencia que asume la utilización del término intercultural(idad), al aparecer unas cincuenta y siete veces en las doscientas páginas del documento. Observamos también que los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria* (Consejo Federal de Educación, 2012) mencionan al mismo término veintiuna veces en sus sesenta y tres páginas. Estos últimos Núcleos consideran que todos los lenguajes, aprendidos como prácticas sociales, educan ciudadanos del mundo que pueden leerlos y dialogar a través de ellos. La concientización intercultural promueve una ciudadanía más allá de

la nacional. Dicha ciudadanía es un foco curricular, cuya naturaleza conectada y solidaria se vive “como un sentido de agencia que empodera al individuo [;] es una comprensión de [nuestras] posibilidad[es] a nivel local, nacional, regional y global” (Barboni & Porto; 2013:13). Se trata de múltiples formas de construir significados e identidades mediante los lenguajes otros y sus potenciales narrativos.

### Diseño de la investigación

Este artículo se desprende de una indagación narrativa más amplia que abordó tramas relatadas de (futuras) identidades docentes compuestas en las historias redactadas por veinticuatro estudiantes de grado que cursaron una asignatura del área de habilidades lingüísticas de un profesorado de inglés en una universidad nacional argentina. Como metodología de investigación, la indagación narrativa comprende el estudio ontológico y epistemológico de la “experiencia como relato” mientras adopta una visión narrada de la “experiencia como fenómeno de estudio” (Connelly & Clandinin; 2006:375). De esta manera, los relatos se consideran ontológicamente como manifestaciones de la experiencia y epistemológicamente como formas de conocer (White, 1992). En cuanto a la identidad profesional docente emergente en las tramas narrativas, nuestra metodología de investigación la define en términos de “la composición narrativa de la vida” (Clandinin, Cave &

Cave; 2011:1), expresada por medio de “relatos con los que vivimos” (Caine & Steeves; 2009:2).-

El rol desempeñado por la autora de este trabajo es aquél de participe implicada dentro de su propio contexto universitario donde transcurrió la indagación narrativa, en sus funciones académicas de docente-investigadora. Para recoger las narrativas de los participantes dentro y fuera del aula, (re) diseñamos instrumentos y procedimientos de recolección de relatos en diferentes medios—oral presencial, escrito impreso y virtual (Clandinin & Caine, 2013). Los temas de estas narrativas escritas y orales se basaron en los utilizados en entrevistas de vida (Clandinin, Steeves, & Chung, 2008; McAdams, 2008; Pope, 1995) y versaban sobre: (1) los relatos que leemos, miramos y escuchamos; (2) biografías escolares, universitarias y lingüísticas; (3) profesores memorables y héroes de la vida real; (4) grandes desafíos superados y decisiones más sabias; (5) ensayos identitarios en forma de intervenciones textuales; (6) caja de la memoria con objetos que representan momentos decisivos en la vida; (7) comunicaciones diversas entre la investigadora y los participantes en forma de correos electrónicos, notas en el aula virtual del curso, diálogos personales o grupales, entre otros intercambios sostenidos durante la cursada y con posterioridad a ella.

El análisis de los relatos fue plenamente narrativo, mediante procesos de co-composición con los participantes y su validación de las narrativas que

trazaba la investigadora (Creswell, 2012). De esta forma, co-escribimos primero veinticuatro relatos identitarios personales, basados en todos los textos recogidos. Luego, tematizamos densamente narrativas grupales alrededor de los tres lugares comunes de la indagación narrativa, la localidad, la socialidad y la temporalidad (Clandinin, Pushor & Orr, 2007). Los variados temas emergentes para cada lugar común recondujeron a problemáticas situadas en el campo local del currículo para la formación docente del profesorado de inglés (De Alba, 1998).

Para este trabajo, seleccionamos cuatro temáticas emergentes la co-composición y análisis de las narrativas, tanto individuales como grupales. Dichos temas comprenden devenires identitarios, luchas entabladas en la formación del profesorado de inglés, concepciones de los participantes sobre los buenos docentes y el valor de la experiencia vivida en esta indagación narrativa. Luego, reexaminamos todos los relatos escritos y orales de los participantes mientras registrábamos textualmente en un cuadro las frases que ellos utilizaron en sus narrativas para aludir a cada núcleo temático emergente para la conformación identitaria y los tres lugares comunes. Citando fielmente muchas de esas frases, compusimos para esta ocasión cuatro performances etnográficas en forma de poemas, cuyas (partes de) palabras *en cursiva* indican los términos literalmente seleccionados de las narrativas de los participantes. Los poemas resultan de nuestra interacción

dialógica e interpretativa con los textos de las narrativas de los estudiantes, en un género reflexivo, multivocal y evocativo que intenta hacer aquello que evoca con sus palabras (Denzin, 2001).

Los poemas se manifiestan como performativos en dos sentidos. Primero, son una actuación, una performance— actos de (re)interpretación y (re) presentación que también juegan con las posibilidades hermenéuticas de lo interpretativo (Gadamer, 2004). Segundo, la performance es la actualización de la realización: la acción por medio del lenguaje, que hace ‘cosas con las palabras’ (Austin, 1975). Al actuar estas problemáticas estamos simultáneamente creándolas, de allí el segundo sentido del término (Butler, 2000). Nuestros poemas son una performance etnográfica (Denzin, 2001) que asumimos como descolonizadora (Finley, 2015) de prácticas más tradicionales para (re) significar nuestras investigaciones. Nos empoderarnos como docentes-investigadores, creando espacios públicos re-suenan las voces pocas veces atendidas de nuestros estudiantes-futuros docentes (Denzin & Lincoln, 2015).

## Poesía etnográfica

### Deseo, amor, imaginación y tránsito

El primer poema, “Deseo, amor, imaginación y tránsito”, ansía recobrar cuatro devenires identitarios en la formación inicial de nuestros participantes.

Devenir  
*Profesor(a) de inglés*  
 Significa  
 Desear-se-r, *querer-se-r, soñar-se-r*  
*Graduar-se-r*  
*Sentir-se-r profesional*  
 Y *trabajar enseñando*  
 Para *compartir conocimiento*  
 Hacerlo *verdaderamente*  
*El resto de nuestra vida*

Devenir  
*Profesor(a) de inglés*  
 Nos *maravillan las cosas*  
 Que nos brinda la existencia  
*Enseñar el idioma*  
 Nos *fascina*  
 Nos *encanta*  
 Nos *apasiona*  
 Porque es amor  
*Ser parte de las vidas de los chicos*

Devenir  
*Profesor(a) de inglés*  
 Una tarea de  
 Imaginar-se-r y *ver-se-r*  
*Convencer-se-r*  
*Trabajar-se-r y planificar-se-r*  
*Esforzar-se-r tres veces más*  
 Para *lograr nuestro objetivo*  
*Encontrar un estilo*  
*Llegar a ser un gran profesor*

Devenir  
*Profesor(a) de inglés*  
 Nos parece  
 Estar en transito  
 Durante *un viaje fluido*  
 Pleno de *emociones e incertidumbre*

A veces *dudamos*  
 Pero *estamos, somos felices*  
 Nos *convertiremos*  
*En las personas que soñamos ser*

### Trayectorias de formación

El segundo poema, "Trayectorias de formación", pretende evocar las formas en las cuales los estudiantes del profesorado de inglés transitan el curso de su formación.

Narramos épicas  
 De *gente común que lucha por ponerse de pie*  
*No abandonamos*  
 Realizamos *esfuerzos extras*  
 Superamos *grandes desafíos*  
*Siempre tenemos algo para aprender*  
*Nunca abandonamos*

*Nada es fácil*  
 Sin embargo  
 Las *amenazas no son insuperables*  
*Ayudan*  
*Crecemos*  
*Seguimos de pie*  
 Nuestros *sueños se concretan*  
 Tenemos *el poder de hacerlos realidad*

*Luchar es difícil*  
*Perseverar* *deviene*  
*Tres veces más arduo*  
 Transcurrimos  
 Inagotables años  
 En la carrera  
*Caemos*

*Nos levantamos  
Nada resulta gratuito*

*Nos recordamos que  
Todo saldrá bien  
Será un final feliz  
Lo hacemos por nuestro futuro  
No hay otra salida  
Pero  
Nunca dejamos que la Facultad  
Nos aparte  
De lo que queremos hacer  
Podemos recurrir  
Y así luchar por una vida  
Fuera de la Facultad*

*Ya no escuchamos consejos de  
extraños  
Tampoco de conocidos  
Sabemos  
Que en esta carrera  
Hay que seguir porque hay que seguir  
Entonces  
Proseguimos  
No dejamos las materias  
Hasta que ellas no nos dejen*

*Pero nadie  
Nos corre  
4 es nota; lo demás es lujo  
QUEREMOS SER PROFESORE/AS DE  
INGLÉS  
Éste se torna  
Nuestro desafío  
Nuestro reto  
Entonces  
Seguimos*

### Los memorables

El tercer poema, “Los memorables”, intenta capturar las huellas que han dejado los buenos docentes en las representaciones de los participantes.

*Cada docente, bueno o malo,  
Enseña algo  
Nos enseña quiénes queremos ser  
Ahora, en el futuro*

*Pero sólo  
Los buenos docentes  
Sienten amor y pasión  
Por su disciplina, por su enseñanza,  
por sus estudiantes  
Hacen su trabajo prestando amorosa  
atención  
Exhibiendo humildad*

*Sólo  
Los buenos docentes  
Se definen por su conocimiento  
Conectan y se vinculan  
Con geografías emocionales  
Donde enseñan y comparten  
Transmiten, significan  
De por vida  
Lecciones de vida*

*En la universidad  
Los profesores memorables  
No flaquean jamás  
Más allá de su conocimiento, de su  
experiencia  
En el trato con los estudiantes  
Comparten todo  
Ayudan a formar-se-r  
Construyen porvenires*

## Las narrativas

El cuarto y último poema, “*Las narrativas*”, ambiciona reconstruir el alcance vivencial de las narrativas en la experiencia de los participantes.

El año que viene  
*Las narrativas*  
*¿Van a seguir?*  
 Porque  
*Les dijimos*  
 A nuestros compañeros  
*Que estaban buenisimas*

*Las narrativas*  
*Los atesoramos*  
*Por siempre*  
*Son parte nuestra*  
*Las entregamos*  
*Confiamos*  
*Compartimos*  
*Otorgamos*  
*Nuestras almas*

*Nuestros pensamientos son nuestra*  
*verdad*  
*Nuestra verdad es nuestra realidad*  
*Nuestra realidad es nuestro*  
*caleidoscopio*  
*Importamos*  
*Quienes nos rodean*  
*Importan*  
*Nuestras experiencias*  
*Importan*  
**SOMOS PERSONAS**  
*Tenemos mucho para brindar*  
*A nuestros (futuros) estudiantes*

Los docentes somos  
**PERSONAS** que  
*Conllevamos*  
*Llevamos al aula*  
 Debemos saber  
 Narrar  
 Volver a narrar  
 Compartir  
 Revivir  
*Quiénes somos*  
*Qué pensamos*  
*Sobre la tarea que vamos a*  
*desempeñar gran parte de nuestras*  
*vidas*

Conoser  
 S(ab)ER  
 Narrar-se-r  
 Los relatos que amamos  
*Las historias*  
 Que nos hacen  
*Construir historias*  
 Durante cursos  
 Transcursos de vidas  
*Las personas que nos rodean*  
*Marcen nuestro camino todos los días*  
 No podemos  
*Separar la carrera de nuestras vidas*

*Los relatos que leemos*  
 Oímos  
 (Vi)vimos  
 Son *una parte fundamental*  
*De quiénes somos*  
*Despliegan nuestras alas*  
 Reflexionamos  
*Plasmamos*  
*Aprendemos*  
 Praxisamos

## **Conclusiones**

Partimos de nuestra indagación narrativa sobre la co-construcción y re-negociación de la (futura) identidad profesional docente del profesorado de inglés en una universidad pública argentina. En primer lugar, se trató entonces de una experiencia narrativa compartida en forma oral y escrita dentro y fuera del aula en espacios físicos y virtuales. Luego, co-compusimos, junto con los participantes, narrativas identitarias personales y grupales en base a las historias que habíamos compartido. Esta conceptualización plenamente narrativa nos permitió vislumbrar variadas temáticas emergentes sobre los devenires identitarios de nuestros participantes y también dentro de la temporalidad, la socialidad y la localidad de su currículum de formación. En un paso más adelante, para este trabajo 'iluminamos'—a través del cristal de las pedagogías descoloniales—cuatro de las temáticas emergentes de nuestras conceptualizaciones narrativas. Éstas sugieren configuraciones identitarias del devenir docente en la formación, luchas épicas libradas en la formación del profesorado de inglés en nuestra universidad, concepciones en torno al ser de los docentes memorables y valorizaciones de la experiencia de la indagación narrativa llevada a cabo por la autora y los participantes. Las pedagogías descoloniales no sólo alumbraron nuevos sentidos de los relatos, sino que nos permitieron autoralmente liberarnos de formas más constrictivas de representar

nuestra investigación. Por eso, en una doble transformación performativa de re-representar y de actuar y hacer, elaboramos los cuatro poemas que hemos presentado para re-articular las expresiones de nuestras tematizaciones (Denzin 2001). En síntesis, nuestros poemas, por su condición genérica, demuestran más de lo que cuentan intentado plasmar efectivamente aquello que sus palabras hacen. Aquí, precisamente, reside su carácter performativo, evocativo y multivocal:

De esta forma, hemos recreado dialógicamente aspectos del mundo privado del devenir docente en nuestra universidad. Desde su título, el primer poema, denominado "Deseo, amor, imaginación y tránsito", pone en escena cuatro devenires identitarios en la formación inicial de nuestros estudiantes del profesorado de inglés: desear ser profesor(a); amar ser docente o enseñar el idioma, imaginar ser docente o transitar fluidamente hacia esa identidad. El segundo poema, "Trayectorias de formación", evoca la temporalidad dilatada de esos recorridos, encarnando las formas en las cuales los estudiantes del profesorado de inglés (des)andan el trans-curso de su formación docente en el ámbito de una universidad pública argentina. El tercer poema, cuyo título es "Los memorables", pone en escena a coprotagonistas y co-autores muy importantes del currículum de la formación docente y la escolarización. Se trata de las huellas que han dejado los buenos docentes en las concepciones de los participantes acerca de la enseñanza

memorable. y de los profesores que ellos (no) desean ser. Finalmente, el poema “*Las narrativas*”, captura la localidad de nuestra indagación narrativa, reconstruyendo el alcance vivencial de los relatos en la experiencia de nuestros participantes.

Si bien hemos transitado solamente una de las cuatro sendas donde las pedagogías descoloniales convergen con la interculturalidad crítica—aquella que apunta a construir identidades personales y colectivas en los procesos educativos mediante la narrativa y el reconocimiento—y nos abocamos sólo al último punto los cinco de la gramática de la decolonialidad (Kumaravadivelu, 2016)—el que apunta a realizar una investigación proactiva local—creemos en cierta medida haber limado los vértices más salientes de la estructura triangular de la colonialidad (Castro-Gómez, 2007). A modo de ejemplo, destacamos las líneas del poema “*Las narrativas*” cuando exclaman: *SOMOS PERSONAS/ Tenemos mucho para brindar/A nuestros (futuros) estudiantes*” porque ellas apuntan a la descolonización del poder (Fabian, 1983). Mientras tanto, otros versos en “*Trayectorias de formación*” lanzan un cierto desafío institucional, tal como sería el caso de: “*Nunca dejamos que la Facultad/Nos aparte/De lo que queremos hacer*”.

Por su parte, la descolonización del saber (Restrepo & Rojas, 2010) se legitima cuando, a modo de ejemplo, las voces exclaman en “*Deseo, amor, imaginación y tránsito*”: “*Sentir-se-r profesional/Y trabajar enseñando/Para*

*compartir conocimiento*”. Finalmente, la descolonización del ser se manifiesta desde un locus de enunciación (Grosfoguel, 2006) que le resulta propio en “*Los memorables*”: “*Cada docente, bueno o malo, ¡Enseña algo/Nos enseña quiénes queremos ser/Ahora, en el futuro*”.

Esperamos que estas cuatro performances etnográficas hayan inaugurado una pequeña apertura hacia esas formas otras de explorar a la formación inicial docente y de investigar sobre ella (Mignolo, 2007), justamente al poner la praxis en escena—es decir ‘praxisando’ y al mismo tiempo ‘lenguajeando’ (Mignolo, 2006). De esta forma, creemos haber contribuido a desprendernos de formas más dominantes, y más predominantes, de re-presentar una indagación narrativa, de tematizarla y de problematizarla. Los poemas, como géneros otros que tornan pública nuestra indagación, nos permitieron asomarnos a las infinitas posibilidades que habilitan las formas artísticas de representar en, y a, la formación del profesorado en nuestro ámbito.

## Consideraciones finales

Los aportes de nuestro trabajo generan conocimiento narrativo local y contextualizado sobre la construcción de la identidad profesional docente, interpretando el devenir de los estudiantes del profesorado de inglés durante su formación. Metodológicamente,

reconciliamos nuestro diseño de la indagación narrativa con aperturas performativas que ofrecen las pedagogías descoloniales. En el campo específico de la formación del profesorado, iluminamos procesos de devenir, temporalidades, socialidades y localidades que recuperan a los docentes en formación en su potencial de compartir y generar conocimientos, reflexionar, expresar sentimientos y encontrar un amparo en la narrativa.

Nuestra investigación es pequeña en escala y se vale principalmente de formas narrativas y poéticas de representación. Sin embargo, estas representaciones

artísticas son las que permiten conocer estas vidas de formas, precisamente, otras. El carácter transformador de la indagación narrativa y de las pedagogías narrativas y descoloniales exhibe implicancias políticas al situarse en su propio 'punto' a los (futuros) docentes en términos de creadores activos de, a partir de, sus vidas. Esta valoración política de lo privado al otorgarle atención teórica y metodológica corre el velo de varias dimensiones medulares, aunque poco conocidas, de la formación del profesorado en nuestro ámbito.

## Notas

1. Este texto resulta una versión extendida y modificada de la ponencia "Relatos de formación inicial docente entre sitios de pedagogía narrativa y pedagogías descoloniales", presentada en el I Simposio "Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa". CIMEd-CLACSO, Programa Interdisciplinario de Estudios Descoloniales. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. 15 y 16 de diciembre de 2016.

2. Doctora en Educación. Docente del Departamento de Lenguas Modernas. Investigadora del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. mcsarasa@hotmail.com.

## Bibliografía

AUSTIN, J.L. (1975). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.

BARAHONA, M. (2016). *English language teacher education in Chile: A cultural historical activity theory*. New York: Routledge.

BARBONI, S. & PORTO, M. (2013). Introduction. In S. BARBONI, & M. PORTO (eds.), *Language education from a South American Perspective. What does Latin America have to say?* (pp. 9-22). La Plata, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.

BARKHUIZEN, G. (2011). Narrative knowledging in TESOL. *TESOL quarterly*, 45(3), 391-414.

BUTLER, J. (2000). Critically queer. *GLQ*, 1, 17-32.

CAINE, V. & STEEVES, P. (2009). Imagining and playfulness in narrative inquiry. *International journal of education and the arts*, 10(25), 1-14.

CASTRO-GÓMEZ, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. CASTRO-GÓMEZ, & R. GROSGOQUEL, (eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

CASTRO-GÓMEZ, S. & GROSGOQUEL, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. CASTRO-GÓMEZ, & R. GROSGOQUEL, (eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-23). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

CLANDININ, D.J., CAVE, M.T., & CAVE, A. (2011). Narrative reflective practice in medical education for residents: composing shifting identities. *Advances in medical education and practice*, 2, 1-7.

CLANDININ, D.J. & CAINE, V. (2013). Narrative inquiry. In A.A. TRAINOR & E. GRAUE (eds.), *Reviewing qualitative research in the social sciences* (pp. 166-179). New York: Routledge.

CLANDININ, D.J., DOWNEY, C.A., & HUBER, J. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. *Asia Pacific journal of teacher education*, 37(2), 141-154.

CLANDININ, D.J., PUSHOR, D., & ORR, A.M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of teacher education*, 58(1), 21-35.

CLANDININ, D.J., STEEVES, P., & CHUNG, S. (2008). Creando espacios de investigación narrativa en la formación del profesorado. En L. PORTA & M.C. SARASA (comps.), *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas* (pp. 59-83). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

CONNELLY, F.M. & CLANDININ, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14.

CONNELLY, F.M. & CLANDININ, D.J. (1994). Telling teaching stories. *Teacher education quarterly*, 21(1), 145-158.

CONNELLY, F.M. & CLANDININ, D.J. (2006). Narrative inquiry. In J.L. GREEN, G. CAMILLI, & P.B. ELMORE (eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477-487). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2012a). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. *Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria*. Disponible en [http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12\\_01.pdf](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf)

CRESWELL, J.W. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.

DE ALBA, A. (1998). *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño & Dávila.

DENZIN, N.K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative research*, 1(1), 23-46.

DENZIN, N. & LINCOLN, I. Introducción al Volumen IV. (2015). En N. DENZIN & I. LINCOLN (comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV* (pp. 43-57). Barcelona: Gedisa.

ELBAZ-LUWISCH, F. (2002). Writing as inquiry: Storying the teaching self in writing workshops. *Curriculum inquiry*, 32(4), 403-428.

FABIAN, J. (1983). *Time and the other: How anthropology makes its object*. New York: Columbia University Press.

FANON, F. (1971). *Peau noire, masques blancs*. Paris: Seuil.

FERRÃO CANDAU, V.M. (2013). Educación intercultural crítica. Construyendo caminos. En C.E. WALSH (ed.), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento decolonial (pp. 145-161). S.d.

FINLEY, S. (2015). Investigación con base en las artes. La realización de una pedagogía revolucionaria. En N. DENZIN & I. LINCOLN (comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV* (pp. 113-139). Barcelona: Gedisa.

GADAMER, H-G. (2004). *Truth and method*. (J. Weinsheimer & D.G. Marshall, Trans. Eds.). London-New York: Continuum.

GRANADOS-BELTRÁN, C. (2016). Critical interculturality. A path for pre-service ELT teachers. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 21(2), 171-187.

GROSGOUEL, R. (2006). Decolonizing political-economy and post-colonial studies: Transmodernity, border thinking, and global coloniality. *Tabula Rasa*, 4, 17-48.

HUBER, J., CAINE, V., HUBER, M., & STEEVES, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación*, 7(5), 33-73.

INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE & SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS (2011). Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Áreas: Geografía, Historia, Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. Recuperado de: [http://portales.educacion.gov.ar/infdf/files/2011/07/carreras\\_sociohumana%20ADsticas.zip](http://portales.educacion.gov.ar/infdf/files/2011/07/carreras_sociohumana%20ADsticas.zip)

KUMARAVADIVELU, B. (2016). The decolonial option in English teaching: can the subaltern act? *TESOL quarterly*, 50(1), 66-85.

LÓPEZ HURTADO QUIRÓS, L.E. (2007). Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. En PRATS, E. (coord.), *Multiculturalismo y educación para la equidad* (pp. 13-44). Barcelona: Octaedro—OEI.

LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

MCADAMS, D.P. (2008). *The life story interview*. Evanston, IL: Northwestern University.

MCADAMS, D.P. & PALS, J.L. (2006). A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality. *American psychologist*, 61(3), 204-217.

MALDONADO-TORRES, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. CASTRO-GÓMEZ, & R. GROSGUÉL, (eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

MIGNOLO, W. (2006). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

MIGNOLO, W.D. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. CASTRO-GÓMEZ, & R. GROSGUÉL, (eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

NIETO CRUZ, M.C. & CÁRDENAS, M.L. (2015). Editorial. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 17(1), 7-9.

POPE, R. (1995). *Textual intervention*. London: Routledge.

QUIJANO, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. CASTRO GÓMEZ, & R. GROSGUÉL, (eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

RESTREPO, E. & ROJAS, A. (2010). *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Universidad del Cauca, Popayán, Colombia: Colecciones Políticas de la alteridad.

SPIVAK, G. (1988). Can the subaltern speak? In C. NELSON & L. GROSSBERG (eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271-313). Urbana: University of Illinois Press.

SWAIN, M. (2006). *Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency*. In H. BYRNES (ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). London: Continuum.

WALSH, C.E. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C.E. WALSH (ed.), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento DECOLONIAL (PP. 23-68). S.D.

WHITE, H. (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Buenos Aires: Paidós.