

Indagar narrativamente en la formación del profesorado de inglés.

Una autoetnografía performativa

Narrative inquiry into English language teacher education.

A performative autoethnography

Cristina Sarasa¹

Resumen

Este artículo presenta mi autoetnografía analítica y performativa como formadora docente durante una indagación narrativa sobre procesos de co-construcción de la identidad docente de veinticuatro estudiantes del Profesorado de Inglés en una universidad estatal argentina. El trabajo se interroga sobre mis vínculos con los relatos estudiantiles y sus re-presentaciones. La definición narrativa de la identidad se enriquece con conceptualizaciones de la experiencia, la fenomenología hermenéutica y la psicología cultural y de la personalidad. Metodológicamente, la indagación narrativa es el modo privilegiado de vivir, contar, volver a contar y volver a vivir los relatos co-construidos. La autoetnografía incluye un etnodrama que pone en acto las identidades emergentes de las historias estudiantiles. Finalizamos reflexionando en torno a las implicancias públicas y privadas que, como praxis y catálisis, brindan los relatos en la formación del profesorado de inglés.

Palabras clave: indagación narrativa, formación del profesorado de inglés, autoetnografía, etnodrama, identidad.

Abstract

This paper presents my analytical and performative autoethnography as teacher educator during a narrative inquiry on identity co-construction carried out with twenty-four undergraduates at an English-teacher education program in an Argentinian public university. The work addresses questions concerning my relationship with students' narratives and their re-presentations. Its narrative definition of identity is underpinned

by conceptualizations on experience, hermeneutical phenomenology, and cultural and personality psychology. Narrative inquiry as methodology involves a privileged mode of living, telling, retelling, and reliving co-composed stories. The autoethnography includes an ethnodrama performing identities emerging from students' narratives. We conclude by reflecting on the public and private implications offered by stories in English teacher education as praxis and catalysis.

Keywords: Narrative inquiry, English teacher education, Autoethnography, Ethnodrama, Identity.

Fecha de Recepción: 09/06/2021 Primera Evaluación: 23/06/2021 Segunda Evaluación: 25/06/2021 Fecha de Aceptación: 27/06/2021

Introducción

La formación del profesorado de inglés ha explorado formas narrativas de conocer, devenir y enseñar desde variadas perspectivas (ej. Barkhuizen, 2016) que incluyen (futuras) identidades de docentes en formación (Barahona, 2018) y de figuras formadoras (Flores, 2017). Este artículo presenta mi autoetnografía como formadora de docentes de inglés. Se trata de una autoetnografía analítica y performativa (Hughes & Pennington, 2018) que surge de mi indagación narrativa acerca de los procesos de co-construcción de la identidad docente (en ciernes) de un grupo de estudiantes del Profesorado de Inglés en una universidad estatal argentina. Mis preguntas originales poseían un carácter ontológico (Saldaña, 2015), ya que intentaban comprender las formas en las cuales el conjunto de participantes entramaba, re-presentaba y re- o co-negociaba sus (futuras) identidades docentes. Al finalizar la indagación comencé también a interrogarme sobre mis propios vínculos con los relatos estudiantiles que habíamos recogido y co-entramado: ¿cómo aproximarme a ellos? ¿Cómo volver a contarlos?

La exploración de estos interrogantes necesita primero una auto-reflexión sobre mis elecciones teóricas, conceptuales., metodológicas y representativas en el trascurso de esta indagación narrativa que llevé a cabo en tanto docente-indagadora participante. La autoetnografía alterna entre sus aspectos *auto* (mis experiencias) y *etno* (su contexto académico e investigativo) así como su *grafía* (la escritura de la indagación) (Smith, 2017).

Comenzamos examinando mis comprensiones personales acerca de la narrativa. Ontológicamente, re-presenta el fenómeno de la experiencia vivida. Epistemológicamente, revela formas de conocer y teorizar al mundo. Estas conceptualizaciones entretienen a la experiencia de Dewey (2004), la fenomenología hermenéutica (Ricoeur, 2004), la psicología cultural (Bruner, 1997b), y la indagación narrativa (Caine et al., 2019). Iluminadas por aportes de la psicología de la personalidad (McAdams & Pals, 2006), sostienen mi definición narrativa de la identidad (Ricoeur, 1991).

Metodológica y vincularmente, me hallo comprometida con la indagación narrativa como forma de vivir, contar, volver a contar y volver a vivir (Huber et al., 2014) mientras pensamos narrativamente *con* los relatos que co-construimos (Morris, 2001). Como investigadora-docente participante, compartí y co-escribí narrativas (Clandinin, 2016) con mi grupo de estudiantes en el Profesorado de Inglés en nuestra universidad estatal en Argentina. Mi autoetnografía incluye un etnodrama en el viaje co-autoral que emprendimos al co-componer en conjunto, y luego tematizar por mi parte, las multidimensionalidades de las identidades que emergieron de los relatos estudiantiles.

Finalmente, ofrezco algunas reflexiones sobre el significado de esta indagación

narrativa respecto de mis experiencias como indagadora, docente y formadora. Éstas conciernen las implicancias públicas y privadas que ofrece el cultivo de relatos en la formación del profesorado, en este caso de inglés, como praxis (Freire, 2005) y como un modo catalítico (Lather, 1986) de vivir, enseñar y aprender.

Modos narrativos de existir y conocer

Las narrativas llegaron a mi vida a comienzos del nuevo milenio cuando, con un equipo interdisciplinario de docentes de profesorado, creamos el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales en la Facultad de Humanidades de nuestra universidad. Deseábamos investigar cualitativamente a la buena docencia y a docentes memorables de los profesorado de nuestra unidad académica. Cuando realizamos nuestras entrevistas a docentes memorables, nos brindaron relatos generosos de sus vidas, que aprendimos a cuidar y apreciar teórica, metodológica y afectivamente. En este sentido, mi recorrido teórico ha estado impregnado de grandes autorías (Steiner, 2005), en parte de acuerdo con nuestras investigaciones sobre memorables, y en parte a causa de una pasión íntima por la historia, el cine y la literatura. Este camino escogido no ha ofrecido el tiempo de examinar las posibilidades del post-estructuralismo, el psicoanálisis, las teorías sociales críticas o los estudios de género.

Mi posicionamiento ontológico ha abrazado a la indagación narrativa, la experiencia y la fenomenología hermenéutica para sostener mi visión acerca del poder de la narrativa para re-presentar el fenómeno de la experiencia humana. En 2007 obtuvimos el permiso de D. Jean Clandinin para traducir al español un trabajo suyo sobre la creación de espacios para la indagación narrativa en la formación del profesorado (Clandinin et al., 2008). Entonces me di cuenta de que *quería* enseñar un curso similar durante el cual 'mis' estudiantes en 'mi' cátedra de lenguaje y comunicación en inglés pudieran explorar las co-construcciones narrativas de sus identidades.

La indagación narrativa me condujo hacia su base, que es el pragmatismo de Dewey. Visualicé en la continuidad de la experiencia vivida el núcleo a partir de la cual podemos tejer relatos de implicancias individuales y sociales. Cuando compartimos experiencias reconocemos y nos aproximamos a otros seres. Nuestros relatos adquieren nuevos sentidos cuando se tornan objetos y sujetos de la reflexividad y el diálogo, resignificados por quienes cuentan y quienes escuchan (Dewey, 2004).

La fenomenología hermenéutica de Ricoeur ha constituido otro faro en el camino (soy también una apasionada de la filosofía y la literatura en francés). Este autor (2004) concibe a la relación entre tiempo y narración mediante la triple mimesis, puesto que que el tiempo sólo deviene humano al manifestarse narrativamente, justificando así nuestra existencia. Los tres sentidos de la mimesis como tiempo

Indagar narrativamente en la formación del profesorado de inglés.

Una autoetnografía performativa

prefigurado, configurado y refigurado constituyen la textura narrativa de la experiencia.

Mi posicionamiento epistemológico acerca del poder de la narrativa para conocer y teorizar al mundo se vincula con la obra de Bruner (1997a, 1997b). Como profesora de inglés, siempre he mantenido la conexión inescindible entre lenguajes y culturas y la he defendido con vehemencia frente a otras visiones más instrumentales. La concepción psico-cultural que Bruner mantiene acerca de la educación me ha permitido re-articular mis creencias sobre el lenguaje y la formación del profesorado de inglés al vincularlas con formas narrativas de conocer.

Identidad narrativa: devenir, contar y vivir

Las dimensiones ontológicas y epistemológicas de la narrativa se enlazan con una concepción relatada de la identidad. La exploración de las narrativas del profesorado e inglés en ciernes nos interpela para que escuchemos sus relatos de ser y devenir. Este posicionamiento nos distancia de visiones acerca de la subjetividad, la reproducción, la sospecha de las grandes narrativas, las ilusiones autobiográficas, la fluidez o la indeterminación para acercarnos a miradas más agenciales, más culturales y psicológicas, más íntimas.

La identidad narrativa comienza recuperando la certeza de Dewey (2004) acerca de que cada estudiante se halla siempre en pleno estado de crecimiento y preparación en lugar de constituirse en un ser que aguarda su obtención de la membresía plena en el club de la vida adulta. De la misma forma, Bruner (1997a) concibió a las identidades posibles de cada persona en términos de una construcción, si bien implícita y fragmentada, de narrativas en interacción con la cultura. No se trata de un objeto interno guardado en la memoria y repetido mediante una narrativa externa, sino que se construye mediante, y durante, el relato de vida que se despliega.

Por su parte, Ricoeur (1991) afirma que una vida plenamente vivida es aquella que co-componemos, co-protagonizamos y co-entramos, es decir que examinamos y contamos, junto a nuestro entorno de congéneres. La vida es un relato en ciernes que concebimos a la vez como una pasión y una actividad en búsqueda de su propia narrativa. Esta noción se vincula con nuestro crecimiento personal y con la pasión que derivamos al escuchar y mirar relatos.

Una vez más, las posibilidades hermenéuticas de la traducción me permitieron reformular *cómo* y *por qué* deseaba poner en acto el trabajo de Clandinin, Steeves y Chung (2008) en 'mi' aula del profesorado de inglés. En 2013, obtuvimos el consentimiento de cuatro discípulas de Clandinin para traducir uno de sus artículos sobre pedagogía narrativa (Huber et al., 2014). El artículo reveló la experiencia transformadora que constituye la indagación narrativa más allá de su ontología, su

epistemología y su metodología cuando se convierte en una pedagogía, una forma de enseñar y de relacionarse con estudiantes. Lo que comenzó a resonar en mi interior fue su leitmotiv de vivir, contar, volver a contar y volver a vivir identidades, es decir relatos con los cuales, y mediante los cuales, existimos.

Por último, requerí la asistencia de la psicología de la personalidad para rediseñar herramientas atentas y consideradas que me permitieran recoger relatos en el aula de formación del profesorado de inglés. Fue así que arribé a una definición operativa de la identidad narrativa en términos de:

ese relato que la persona trata de “mantener”—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 brindar a la vida de la persona cierto grado de unidad, propósito y significado. (McAdams & Pals, 2006, p. 210)

Esta dilucidación acuerda con mis referencias teóricas y se encuentra puesta en acto en entrevistas escritas y orales sobre relatos de vida (McAdams, 2018). Fue así que, desde mi posicionamiento teórico y con las lentes narrativas construidas, me dediqué a trasladarlas hacia prácticas de indagación narrativa.

La narrativa como indagación y la indagación con narrativas

El diseño metodológico de mi investigación se halla anclado en la siguiente definición de la indagación narrativa, que adopté como modo de vivir y enseñar:

El relato, en la expresión corriente, es un portal a través del cual la persona entra al mundo y por el cual su experiencia del mundo se interpreta y se torna personalmente significativa. Vista de esta manera, la narrativa es el fenómeno estudiado en la indagación. La indagación narrativa, el estudio de la experiencia como relato, entonces, es primero y principal una manera de pensar acerca de la experiencia. La indagación narrativa como metodología conlleva una visión del fenómeno. Usar la metodología de la indagación narrativa es adoptar una visión narrativa particular de la experiencia como fenómeno estudiado. (Connelly & Clandinin, 2006, p. 477)

Ambas, la indagación y la narrativa son términos importantes. La narrativa no es ni una técnica, ni un instrumento, ni siquiera un método para recolectar anécdotas. Resulta simultáneamente proceso y producto, “la cualidad estructurada de la experiencia” “(Connelly & Clandinin, 1990, p. 2) a través de la cual creamos constelaciones de “textencias”, que comparten “construcción[es] narrativas complejas, casi-literarias” que “perennemente ‘componemos’..., con la memoria y la imaginación, a partir de las experiencias que constituyen nuestras vidas” (Randall, 2013, p. 165). La narrativa implica devenir, vivir y relacionarse. Para vislumbrarla

Indagar narrativamente en la formación del profesorado de inglés.

Una autoetnografía performativa

públicamente necesitamos experimentarla antes en forma privada.

A su vez, la indagación no es sinónimo de investigación ni una metodología inferior que requiere elevarse hacia la investigación propiamente dicha. La indagación se distingue ontológica, epistemológica, metodológica y vincularmente de la investigación. Sobre todo, la indagación es una búsqueda que se crea y se escribe a sí misma, se compone a sí misma, durante esa exploración. Como apasionada de la historia y los relatos, considero que la indagación desdibuja los bordes entre lo público y lo personal porque desprivatiza a la experiencia (Gubrium & Holstein, 1995). Vincula a quienes indagan con quienes participan en torno a una misión dedicada a la comprensión, a una ética del cuidado y a una sensibilidad social y cultural.

El contexto de mi indagación es el Profesorado de Inglés en una universidad estatal argentina. Hasta la fecha, su currículo se halla dividido en cuatro áreas, donde la mayoría de los cursos se dictan en idioma inglés. La primera área incluye las tradicionalmente llamadas cuatro macro-habilidades lingüísticas. Allí dirigí el equipo de cátedra de una asignatura de segundo año, denominada Comunicación Integral, que articula la relación entre el lenguaje y diversas sociedades y culturas de habla inglesa. La segunda área se concentra en los fundamentos fonológicos y gramaticales del inglés estándar. La tercera abarca historias y literaturas del Reino Unido y los Estados Unidos. La última es el área de formación docente que incluye diversas metodologías y enfoques de enseñanza, planificación de investigación a nivel principiante y experiencias prácticas de creciente duración e intensidad. Los cursos pedagógicos en idioma español abordan teorías curriculares y las perspectivas críticas, descoloniales o cuir.

‘Mi’ grupo de participantes incluyó veinticuatro estudiantes que cursaron Comunicación Integral durante un cuatrimestre. Soy perfectamente consciente de las asimetrías de poder existentes, pero esta cohorte de estudiantes no era una población cautiva ya que nos implicamos conjuntamente en la indagación narrativa como pedagogía en la formación del profesorado. Había leído tanto acerca de la indagación narrativa que sentía que me había convertido en una indagadora narrativa plena. Deseaba escuchar relatos en el aula, acogerlos y escribir acerca de ellos. Las clases basadas enteramente en las narrativas estudiantiles reducen al mínimo la participación docente. Como profesora acepté mi vulnerabilidad, suspendí mi incredulidad, me rendí ante el poder de las narrativas y confié en ellas (Winterson, 2007).

Los sinónimos elegidos por el grupo participante son los siguientes: Amparo, Anónimo, Casado, Castiel, Clarisa, Ema, Fatima, Griana, Hormiguita, Josi, Juanita, Kostí, Lili, Lunares, Margui, Marilín, Matu, Nicolás, Rosita, Rusi, Savana, Shila, Sofi, Vicki.

Antes de empezar el curso y durante las primeras clases, negociamos nuestras responsabilidades en el aula. La transparencia y el consentimiento informado se renovaron hasta finalizar toda la indagación. Otro compromiso fue explorar las identidades y realizar la indagación como pedagogía narrativa en la clase de inglés, medio y objeto de toda nuestra enseñanza en el Profesorado. También dialogamos en español por medios virtuales y durante encuentros informales fuera del aula.

Las estrategias y lentes que utilizamos para escuchar y componer narrativas identitarias en el aula (Clandinin, 2016) se inspiraron en textos de entrevistas de relatos de vida narrativa (McAdams, 2018). Abordaban los siguientes temas: relatos que leemos, miramos y escuchamos; biografías escolares, universitarias y lingüísticas; docentes y personas heroicas memorables; ensayos identitarios; desafíos superados, decisiones sensatas y momentos decisivos de la vida. Adicionalmente, cada participante ofreció realimentación la finalizar la indagación en clase, validó las narrativas individuales y colectivas que yo iba co-componiendo y aceptó entrevistas posteriores para clarificar temáticas emergentes.

Durante la indagación, temí profundamente dejar al descubierto emociones penosas. Comencé a llevar elementos de 'utilería': caramelos, agua mineral y pañuelos de papel. Nuestras vivencias nos enseñaron que, si deseamos compartir narrativas, debemos correr el riesgo de sentirnos vulnerables o de experimentar incomodidad. Podemos reír, podemos llorar, podemos revelarnos. Una vez más, la traducción vino a nuestro auxilio cuando nos familiarizamos con la pedagogía del malestar (Zembylas, 2016) que nos ayudó a abrazar los riesgos de explorar lo privado y a aceptar que debemos enfrentar 'peligros' antes de construir discernimientos narrativos.

Comprensiones narrativas: Identidades y performatividad

Las preguntas iniciales de mi indagación se enfocaban más en las vidas participantes que en sus experiencias, al tiempo que luchaba para comprender las narrativas de sus (futuras) identidades docentes. Cuando finalizó la cursada, transcurrió el receso de verano en coexistencia vicaria con esas vidas, llegándolas a conocer como si fueran miembros de mi familia, mientras me intrigaba pensar qué haría con todos los relatos compartidos en clase. Me sentía urgida a volverlos a contar. Sin embargo, como un evaluador señaló más tarde, ese tornar a relatar constituyó un ejercicio de violencia simbólica ejercida sobre los textos recogidos que co-compuse y validé con cada participante en términos de historias de vida individuales que relaté como narradora omnisciente.

En retrospectiva, me doy cuenta de que deseaba 'ordenar' esas narrativas tan atrapantes al diseñar un patrón de trama para ellas. El argumento comenzaba con una cita tomada de una de las narrativas compartida con cada estudiante que utilicé

Indagar narrativamente en la formación del profesorado de inglés.

Una autoetnografía performativa

de hilo conductor para hilvanar el relato que co-compusimos individualmente con cada participante. Luego seguía el sinónimo elegido y las razones de tal preferencia, junto con el lugar y fecha de nacimiento. Proseguían las biografías escolares y lingüísticas, extractos de los ensayos identitarios, evocaciones de docentes memorables y menciones de desafíos superados. La biografía universitaria merecía una sección aparte, incluía las motivaciones para el ingreso al profesorado, el trayecto en la carrera, recuerdos de momentos decisivos y memorias de decisiones académicas más sensatas. Muchas veces se incluía un relato familiar significativo. Cada narrativa individual buscaba un cierre orientado hacia un futuro positivo. El texto incluía la mayor cantidad posible de citas directas para tornar audibles las voces participantes. Este modo de análisis narrativo se hallaba influenciado por dos obras que presentaban lo que consideré un análisis cuidadoso de relatos de indagación e investigación: el texto de Bain *Lo que hacen los mejores estudiantes universitarios* (2012) y el de Norton *Identidad y aprendizaje de [segundas] lenguas* (2013). Posteriormente me di cuenta de que esta forma de análisis domesticaba (Schleiermacher, 1992) la espontaneidad y libertad de las narrativas estudiantiles.

Mientras co-escribía las narrativas siguiendo sus patrones de tramas e hilos conductores, hebras-guía que me permitieron entretejer los relatos de vida, sentí que diferentes identidades emergían inductivamente al volver a contar esas existencias relatadas. Ésta fue una comprensión ontológica profunda, ya que diferentes formas de ser y devenir brotaron de los textos. Aún hoy me maravillan esas posibilidades de acaecer (Flores, 2017). Pude ver que el grupo de participantes negociaba sus identidades alrededor del deseo, el amor, la imaginación y el tránsito. En consecuencia, agrupé los relatos co-compuestos en torno a estas tematizaciones. De esa forma, ejercí nuevamente la violencia simbólica ya que impedí que la contingencia de las narrativas resistiera a la tematización. Luego, de forma tradicional cotejé al deseo, el amor, la imaginación y el tránsito con el estado del arte de la literatura en el campo.

Sin embargo, esta tematización, y los hilos conductores de los cuales emergió, mostró posibilidades de cristalización, de refractar luces y sombras (Ellingson, 2009). Una vez más, encontré nuevas posibilidades en la evaluación de pares. El evaluador que había identificado la violencia simbólica sugirió que entretejer hilos, hebras, retazos, filamentos textuales (Craig, 2017) sería más auténtico y liberador que contar pequeñas narrativas maestras. Una colega del exterior que leyó uno de mis trabajos me envió un correo electrónico personal diciéndome: “Tenés muchísimo más ahí!!!” En este momento, mi indagación narrativa devino un palimpsesto porque me di cuenta de que podía re-escribirme a mí misma, a mis textos y a mis vínculos con el grupo participante de una manera menos jerárquica y menos omnisciente. Esta vuelta a contar no sería ni redundante, ni un auto-plagio, ni una fragmentación de la indagación en pequeñas unidades (Tolsgaard et al, 2019).

Hace ya varios años que me encuentro leyendo sobre la performatividad, que considera a la escritura como a una pedagogía comprometida, una forma de interpretar y narrar al mundo dentro de él. El paradigma performativo privilegia a la experiencia, a la narrativa, al cuidado ontológico, al respeto epistemológico, a la participación y a una ética vincular (Denzin, 2013). Esta conceptualización de la performatividad y de las políticas académicas de re-presentación promueve al etnodrama como una puesta en acto de textos, teoría y discernimientos indagadores (Denzin, 2018). Una vez más, las traducciones de nuestro grupo de investigación sostuvieron estas formas de re-presentación. El artículo “Se estrechará’: Estrategias creativas para re-ensanchar la educación queer entre pares” (Harris & Farrington, 2017) fue para mí una traducción práxica de la etnografía performativa que se manifestaba en el guion colaborativo de una obra de teatro con extractos de textos de campo. Otra fuente de inspiración fue un artículo en forma de pieza teatral que versaba sobre experiencias de tesis doctorales. El reparto incluía a las investigadoras, sus participantes y diversas autorías canónicas de las ciencias sociales y las epistemologías cualitativas. Todo el elenco gozaba de los mismos derechos de voz y participación en el guion (Beunae et al., 2011). El etnodrama que sigue a continuación, con su diálogo igualitario entre participantes, autorías tradicionales e indagadora, honra a las ontologías y epistemologías del grupo estudiantil más representativamente que los relatos individuales con sus procesos de inducción y tematización.

Ser y devenir en el Profesorado de Inglés. Etnodrama en un acto

Elenco en orden alfabético

Beltman et al. 2011
 Bhabha, 2007
 Britzman, 2016
 Clandinin, 2016
 Cristina, docente, formadora, indagadora narrativa
 Dall’Alba y Barnacle, 2007
 Day, 2004
 Deleuze y Guattari, 1973
 Estudiantes-participantes: Amparo, Anónimo, Casado, Castiel, Clarisa, Ema, Fatima, Griana, Hormiguita, Josi, Juanita, Kosti, Lili, Lunares, Margui, Marilín, Matu, Nicolás, Rosita, Rusi, Savana, Shila, Sofi, Vicki
 Ricoeur, 1990, 1991
 Ruohotie-Lyhty y Moate, 2016

Zembylas, 2016

Escena imaginaria de una clase de la asignatura Comunicación Integral, ya avanzado el cuatrimestre. El grupo se halla sentado en un círculo.

CRISTINA: No puedo dejar de preguntarles... ¿Qué *son* ustedes?

CASTIEL: Soy yo, ni más ni menos. Amo a los idiomas y a la idea de compartir conocimientos.

RICOEUR: Nuestra identidad *idem* es una parte de qué somos. Es nuestro sentido de la mismidad, de la uniformidad. Aquí podemos identificarnos en la unidad continua de nuestro amor por las lenguas y la docencia.

CRISTINA: Comencé percibiendo a la identidad como una esencia y ansiaba 'atraparla'. Voy a reformular mi pregunta, aunque suene tan... moderna como la primera. ¿Quiénes son ustedes?

AMPARO: Nunca soy la misma persona con cada amanecer que saluda el nacimiento de mi nueva vida.

Nunca habrá dos como soy; soy el producto de mis propios límites...

Lo que quiero decir es que me gustan los idiomas y, en su mayor parte, deseo dedicarles mi vida. Pero también me gusta enseñar.

RICOEUR: Nuestra identidad *ipse* es parte de quiénes somos, de nuestro yo. Hay fidelidad en tu amor y vocación. Me gusta tu dialéctica: cambio-continuidad/pluralidad-permanencia/calidad-cantidad...

AMPARO: La verdad es frágil

Como el cristal

Como el vidrio

El tiempo es contingente

La verdad soy yo

La verdad sos vos

La realidad es *esta* gente

RUSI: No tuve la opción de elegir entre trabajar y estudiar. Mi padre siempre me dijo que no debía repetir sus errores. Cuando hice mis primeras experiencias en la clase me cuenta de que realmente me gusta enseñar. Me demostró que es lo que quiero hacer el resto de mi vida.

CRISTINA: Ahora me pregunto... ¿Quiénes devenimos? ¿Cómo sucedemos?

ANÓNIMO: No sé lo que me deparará el futuro, pero ciertamente estoy

feliz con mi decisión de entrar al Profesorado. A fin de cuentas, irónicamente, soy como todo el mundo: uno y único.

RICOEUR : Anónimo... *Soi-Même comme un autre...* Unidad y otredad mientras construimos nuestras identidades narrativas.

DELEUZE Y GUATTARI (al unísono): Nos estamos olvidando de la fuerza imparable, productiva y creadora del deseo. ¿Quién quieren devenir ustedes?

KOSTI: Realmente siento que enseñar, especialmente en primaria, es mi vocación y quiero hacer esto el resto de mi vida. Lo mejor fue cuando estaba observando una clase de inglés en cuarto grado en mi antigua escuela y sentí que quería estar al frente de esa clase y que el grupo de estudiantes fuera mío.

MARILÍN: Siempre soñé trabajar en la escuela, compartir mis conocimientos y ser una profesora atenta. Pero los deseos deben ser los nuestros, no los de otras personas.

SAVANA: El inglés es lo que quiero para el resto de mi vida.

CRISTINA: Y yo hace años que quería hacer esta indagación narrativa.

SOFI: ¿Qué pasa con el amor? Amo el idioma y la idea de transmitir lo que sé. También me fascina la idea de formar parte de la vida de mis estudiantes.

ROSITA: Me encanta enseñar y me encanta el inglés. Mi meta fue siempre enseñar a las infancias. Pero no me gusta mucho hablar de mi vida en clase porque no es interesante.

DALL'ALBA Y BARNACLE (a coro): Nuestro amor expresa quiénes somos, qué sabemos, cómo vivimos. Nos interesan todas las vidas en el aula.

LUNARES: Me encanta el inglés, me encanta cómo suena, me encanta saber sobre el idioma y poder responder a mis estudiantes. (Ríe). Soy ciertamente la única que lloró compartiendo su primera narrativa. Dije: “¿Llorar? ¡Yo no voy a llorar! ¿Por qué tendría que llorar?” cuando hablé antes de la clase con una estudiante que ya había tomado el curso.

ZEMBYLAS: ¡Me pone tan feliz que comprendas mi pedagogía del malestar! Las clases cómodas y seguras no se aventuran a explorar emociones.

RICOEUR (pensativo): La vida es una actividad y una pasión en búsqueda de una narrativa. También la docencia. ¿Qué sienten ustedes?

VICKI: Me apasionan los idiomas. Deseo enseñar y tener el mismo impacto que tuvieron algunos de mis docentes de la secundaria en la vida de mis estudiantes.

DAY: La pasión por enseñar, por el conocimiento, por la materia, por la disciplina es clave.

CRISTINA: El conjunto de docentes memorables que entrevistamos en

nuestro grupo de investigación era híper apasionado y exhibía con orgullo los excesos de esas pasiones disciplinares.

CLARISA: Quiero recibirme en la universidad para hacer realidad el sueño de mi familia. Aprendí a amar lo que estudio.

DAY: La pasión no es innata, necesitamos enseñarla y cultivarla. Veo que estás de acuerdo, Cristina...

GRIANA: Amo el inglés y realmente disfruto de aprender más acerca del idioma y su cultura. Al principio no estaba realmente interesada en enseñar, pero después de un tiempo descubrí que me encanta. Pero tenemos que cuirizar las indagaciones narrativas. Desde la pubertad supe que me enamoro de la gente en general y no de un subgrupo específico caracterizado por los cromosomas XY y órganos reproductivos diferentes de los míos... Yo ni siquiera sé si mi próxima pareja será él, ella, elli, ellxs o el pronombre que prefieran.

BRITZMAN: Cristina, hay que reconocer la muy tardía versión de mi obra en español y dejar de enseñar, aprender e inquirir tan recto.

CRISTINA: Prometemos hacerlo.

CLANDININ: También nos estamos olvidando de las voces femeninas en la academia y de otra cosa... ¿Cómo experimentamos ser y devenir?

JOSI: Aunque ser una profesora de inglés es lo que quiero hacer por el resto de mi vida, soy una de muchas que luchan cada día para que les vaya bien en este Profesorado.

SHILA: Verdaderamente quiero ser una profesora de inglés. También pienso como muchas que esta carrera es muy difícil pero que vale la pena seguirla.

MATU: Quiero sentir el maravilloso orgullo de presentarme como un docente profesional de inglés. ¡Hace diez años que peleo en esta carrera!

BELTMAN (en nombre de sus colegas): La resiliencia es inseparable de la construcción de la identidad narrativa... Necesitamos fomentarla y prosperar mientras lo hacemos.

EMA: Tuve que trabajar muy duro y recursar varias materias. Todavía estoy en medio de ese proceso tan complejo, pero pienso que todo eso que me ayuda a lograr mi meta de recibirme. Sacrificarse es la clave para tener éxito.

CASADO: Con Meri estudiamos y trabajamos como docentes de inglés, nos encanta lo que hacemos y nos maravillan las cosas que la vida tiene para ofrecernos. Podemos decidir cómo posicionarnos en la vida.

CRISTINA: Identidad narrativa, construcción, resiliencia. Es el momento de hablar de agencia.

RUOHOTIE-LYHTY Y MOATE (juntas): Cada docente negocia su identidad

de forma interpersonal al realizar elecciones, tomar posturas y recurrir a visiones, reglas y exigencias, propias y sociales, para participar y actuar en el mundo.

HORMIGUITA: Creo firmemente que los desafíos son oportunidades basadas en decisiones y que, una vez que las tomamos, nos embarcamos en un viaje lleno de emociones e incertidumbres. Soy una de muchas estudiantes del Profesorado que encontraron muchos obstáculos en toda la carrera y una de aquellos que se han frustrado después de perder una cursada por segunda vez y un examen final muchas veces

BHABHA: Momentos de tránsito donde se cruzan el espacio y el tiempo para producir figuras complejas de diferencia e identidad, pasado y presente, interior y exterior...

CRISTINA: Yo 'tomé prestadas' las identidades fluidas de *El lugar de la cultura*.

LILI: Soy feliz con quien soy ahora, continuaré hacia adelante y, paso a paso, me convertiré en la persona que sueño ser, por más tiempo que lleve. Soy una persona que está buscando quién es. Soy una persona que sabe exactamente quién no quiere ser.

MARGUI: Estoy estudiando algo que no me colma ciento por ciento pero que allana el camino para lograr mi meta final. Estoy segura de que la alcanzaré, aunque todavía me preguntó por qué me inscribí en el Profesorado.

BHABHA: Habitar estos espacios intermedios provee el terreno para elaborar estrategias de individualidad—singulares o comunales—que inician nuevos signos de identidad.

FATIMA: Yo me he convencí de que me voy a esforzar, aunque recibirme me lleve tres veces más del tiempo que se supone. Soy una entre cientos de estudiantes del Profesorado que ansían graduarse en un futuro próximo.

NICOLAS: No todo el profesorado puede ser divertido o simpático, pero con mucho trabajo y planificación estoy seguro de que podemos encontrar nuestro propio estilo y llegar a ser grandes docentes. No creo que nos definamos por los lugares donde estuvimos o por lo que hayamos hecho.

JUANITA: Puedo verme como profesora de inglés en el futuro. Creo que cada persona es irremplazable.

CRISTINA: Los ideales y los anhelos se vinculan con la imaginación. Tengo otra deuda con las *Comunidades imaginadas* de Anderson. Concebidas (imaginadas) en lugar de irreales (imaginarias). Gracias por enseñarme tanto. ¿Quiénes seguimos deviniendo? Necesitamos continuar escribiéndonos...

Revivir y volver a contar: Todo es cuestión de experiencias

Esta indagación fue el comienzo de mis experiencias transformadoras como indagadora, formadora docente y persona. Como indagadora narrativa comprendí que lo que realmente importa es la experiencia en sí más allá de la tematización de identidades emergentes. Esta vivencia me ha otorgado una mayor comprensión de mis bases teóricas y conceptuales. Igualmente, cuando participo de jornadas, seminarios o diálogos continúo relatando la vivencia más que conceptualizando el deseo, el amor, la imaginación o el tránsito. Los relatos implican mucho más que quiénes devenimos: nos hacen cosas y hacen cosas con nuestras vidas (Rosiek & Snyder, 2018). Aún al escribir sobre otras personas nos auto-escribimos. Por eso, reanudando nuestro diálogo autoetnográfico igualitario entre participantes, autorías tradicionales e indagadora, continuamos entretejiendo ontologías y epistemologías del grupo estudiantil:

No solamente aprendimos del grupo. También aprendimos de nuestras profesoras y ellas del grupo. Conocernos mejor nos ayuda a ver todo desde otra perspectiva. Nos abre la mente y nos hace ver que atravesamos diferentes experiencias que nos forman en la vida. (Hormiguita)

Volver a componer el palimpsesto de esta indagación materializa el sentido existencial de vivir, contar, volver a contar y volver a vivir (Huber et al., 2014). Sin embargo, nuestros textos merecen la cristalización de otros prismas futuros: el post-estructuralismo, el psicoanálisis, la sociología de Bourdieu, el análisis crítico del discurso, la pedagogía cuir, la pedagogía crítica, la descolonialidad.

Como formadora de docentes de inglés, siento que esta indagación hace estallar visiones persistentes en la profesión, de carácter teleológico, deficitario, casi patológico, acerca de docentes de inglés en ciernes como hablantes incompletos de un idioma que no es el suyo nativo. Shila confesó que:

Es la primera vez que experimento algo así porque soy tímida y prefiero reservar mis sentimientos. Fue muy importante reflexionar sobre mi pasado, sobre mis experiencias de aprendizaje, sobre mi familia. Antes no había tenido el tiempo de detenerme a pensar, pero me di cuenta de lo importante que soy y de cuán importante es la gente que me rodea y las experiencias que he tenido que me han formado. Descubrí que SOY UNA PERSONA que importa y que tiene muchas cosas que ofrecer a sus estudiantes. (su énfasis)

Perspectivas como ésta nos sugieren que el currículo de la formación no es un mero documento. Por una parte, de trata de un sitio de lucha donde capitales culturales, sociales y simbólicos pugnan por dominar o al menos sobrevivir (Bourdieu, 2003). Por otra parte, puede tornarse un sitio donde (re)negociar y (re)componer significados. Un sitio más flexible, más atento a lo glocal, más en sintonía con las vidas estudiantiles. Conceptos tales como la justicia curricular (Dyches &

Boyd, 2017), los currículos culturalmente sensibles (Gay, 2002), los currículos de vidas (Chung, 2009), y el *currere* (Pinar, 1994/1985) deben cesar de considerarse meras abstracciones.

En lo personal, me sentí interpelada por la fuerza política de lo privado cuando acogimos, nos vinculamos y prestamos atención a los relatos. Lo personal se tornó público: adquirimos capital narrativo agencial, no reproductivo (Goodson & Gill, 2011). Ema nos reveló que:

Realmente disfruté de compartir mis relatos. Al contarlos, sentí que te estaba dando una parte de mi alma. Fue una gran experiencia porque me ayudó a darme cuenta de que compartíamos las mismas dificultades y sentimientos. Me dio la chance de conocer aún mejor a mis pares. Ya no nos veremos nunca más de la misma manera. Gracias por darnos la oportunidad de vivir esta experiencia tan memorable y valiosa. La atesoraré por siempre.

Logré respirar el sentido pleno de la praxis en la compleja, pero no por eso menos real, interacción entre teoría y práctica, abstracciones y acciones (Freire, 2005). La teoría y la práctica se entretrejieron y se enriquecieron mutuamente tal como lo hicieron con mi experiencia vital. Asimismo, me incliné ante la absoluta contingencia de nuestras co-construcciones narrativas. Me he convencido de que la indagación narrativa como pedagogía, con su potente énfasis en la continuidad de la experiencia, necesita expresamente sustentarse en la formación de grado y posgrado del profesorado, así como en su desarrollo profesional continuo.

Finalmente, la mayor contribución de esta indagación narrativa radica en su poder de autorizarnos a “desplegar nuestras alas”, tal como manifestó Anónimo. Este potencial alude a su validez catalítica, es decir el “grado en que el proceso investigativo re-orienta, focaliza y estimula a [sus] participantes a... conocer la realidad para poder transformarla mejor” (Lather, 1986, p. 67). En el transcurso de esta indagación, en niveles diferentes, indagadora y participantes ganamos acceso a modos de devenir, sentir, enseñar, aprender y conocer que cambiaron nuestras vidas.

Notas

¹Profesora consulta de la Facultad de Humanidades. Investigadora del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd) asociado a CLACSO. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Referencias bibliográficas

ANDERSON, B. (2006). *Comunidades imaginadas*. Fondo de Cultura Económica.

Indagar narrativamente en la formación del profesorado de inglés.

Una autoetnografía performativa

- BHABHA, H. K. (2007). *El lugar de la cultura*. Ediciones Manantial.
- BAIN, K. (2012). *What the best college students do*. The Belknap Press of Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674067479>
- BARAHONA, M. (2018). Trends in teacher development programs. In J. I. Liontas (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (pp. 1-14). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0632>
- BARKHUIZEN, G. (2016). A short story approach to analyzing teacher (imagined) identities over time. *TESOL Quarterly*, 50(3), 655-683. <https://doi.org/10.1002/tesq.311>
- BEAUNAE, C., WU, C. H., & KORO-LJUNGBERG, M. (2011). Exploring performativity and resistance in qualitative research interviews: A play in four acts. *Qualitative Inquiry*, 17(5), 412-421. <https://doi.org/10.1177/1077800411405166>
- BELTMAN, S., MANSFIELD, C., & PRICE, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- BOURDIEU, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- BRITZMAN, D. P. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de Educación*, 7(9), 13-34. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1897/1836
- BRUNER, J. (1997A). A narrative model of self-construction. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 818(1), 145-161. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1997.tb48253.x>
- BRUNER, J. (1997B). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- CAINE, V., ESTEFAN, A., & CLANDININ, D. J. (2019). *Narrative inquiry. Foundation entries*. SAGE.
- CHUNG, S. (2009). A reflective turn: Towards composing a curriculum of lives. *LEARNing Landscapes*, 2(2), 121-136. <https://doi.org/10.36510/learnland.v2i2.299>
- CLANDININ, D. J. (2016). *Engaging in narrative inquiry*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315429618>
- CLANDININ, D. J., STEEVES, P., & CHUNG, S. (2008). Creando espacios de investigación narrativa en la formación del profesorado. In L. Porta & M. C. Sarasa (Eds.), *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas* (pp. 59-83). 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. <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>
- CONNELLY, F. M., & CLANDININ, D. J. (2006). Narrative inquiry. In J. L. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477-487). Lawrence Erlbaum.
- CRAIG, C. J. (2017). Sustaining teachers: Attending to the best-loved self in teacher education and beyond. In X. Zhu, A. L. Goodwin, & H. Zhang (Eds.), *Quality of teacher education and learning* (pp. 193-205). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3549-4>
- DALL'ALBA, G., & BARNACLE, R. (2007). An ontological turn for higher education. *Studies in Higher Education*, 32(6), 679-691. <https://doi.org/10.1080/03075070701685130>

- DAY, C. (2004). *A passion for teaching*. RoutledgeFalmer. <https://doi.org/0.4324/9780203464342>
- DELEUZE, G., & GUATTARI, F. (1973). *El Anti Edipo*. Paidós.
- DENZIN, N. K. (2013). Writing and/as analysis or performing the world. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 569-584). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446282243>
- DENZIN, N. K. (2018). Performance, hermeneutics, interpretation. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data collection* (pp. 200-216). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781526416070>
- DEWEY, J. (2004). *Democracia y educación*. Morata.
- DYCHES, J., & BOYD, A. (2017). Foregrounding equity in teacher education: Toward a model of social justice pedagogical and content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 68(5), 476-490. <https://doi.org/10.1177/0022487117705097>
- ELLINGSON, L. L. (2009). *Engaging crystallization in qualitative research*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781412991476>
- FLORES, M. A. (2017). The complexities and challenges of be(com)ing a teacher and a teacher educator. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 2-5. <https://doi.org/10.1080/102619768.2017.1280238>
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- GAY, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- GOODSON, I.F. & GILL, S.R. (2011). *Narrative pedagogy*. Peter Lang.
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (1995). Qualitative inquiry and the deprivatization of experience. *Qualitative Inquiry*, 1(2), 204-222. <https://doi.org/10.1177/107780049500100204>
- HARRIS, A. & FARRINGTON, D. (2017). "Se estrechará": Estrategias creativas para reensanchar la educación queer entre pares. *Revista de Educación*, 8(12), 25-47. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2129/2589
- 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): 33-74. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/981/1022
- HUGHES, S. A., & PENNINGTON, J. L. (2018). *Autoethnography: Process, product, and possibility for critical social research*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781483398594>
- LATHER, P. (1986). Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place. *Interchange*, 17(4), 63-84. <https://doi.org/10.1007/BF01807017>
- MCADAMS, D. P. (2018). Narrative identity: What is it? What does it do? How do you measure it? *Imagination, Cognition and Personality*, 37(3), 359-372. <https://doi.org/10.1177/0276236618756704>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.3.204>

Indagar narrativamente en la formación del profesorado de inglés.

Una autoetnografía performativa

MORRIS, D.B. (2001). Narrative, ethics, and pain: Thinking *with* stories. *Narrative*, 9(1), 55-77.

NORTON, B. (2013). *Identity and language learning*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090563>

PINAR, W. F. (1994/1985). Autobiography and an architecture of self (1985). *Counterpoints*, 2, 201-222.

RANDALL, W. L. (2013). Aging, irony, and wisdom: On the narrative psychology of later life. *Theory & Psychology*, 23(2), 164-183. <https://doi.org/10.1177/0959354312470754>

RICOEUR, P. (1990). *Soi-Même comme un autre*. Editions du Seuil.

RICOEUR, P. (1991). Life in quest of narrative. In D. Wood (Ed.), *On Paul Ricoeur: Narrative and interpretation* (pp. 20-33). Routledge.

RICOEUR, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.

ROSIEK, J. L., & SNYDER, J. (2018). Narrative inquiry and new materialism: Stories as (not necessarily benign) agents. *Qualitative Inquiry*, 1077800418784326. <https://doi.org/10.1177/1077800418784326>

RUOHOTIE-LYHTY, M., & MOATE, J. (2016). Who and how? Preservice teachers as active agents developing professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 55, 318-327. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.022>

SALDAÑA, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE.

SCHLEIERMACHER, F. (1992). From *On the different methods of translating*. In J. Biguenet & R. Schulte (Eds.), *Theories of translation* (pp. 36-54). University of Chicago Press.

SMITH, B. (2017). Narrative inquiry and autoethnography. In M. Silk, D. Andrews, & H. Thorpe (Eds.), *The Routledge handbook of physical cultural studies* (505-514). Routledge.

STEINER, G. (2005). *Lecciones de los maestros*. Siruela.

TOLSGAARD, M. G., ELLAWAY, R., WOODS, N., & NORMAN, G. (2019). Salami-slicing and plagiarism: How should we respond? *Advances in Health Sciences Education*, 24, 3-14. <https://doi.org/10.1007/s10459-019-09876-7>

WINTERSON, J. (2007). *La pasión*. Lumen.

ZEMBYLAS, M. (2016). "La pedagogía del malestar" y sus implicaciones éticas: Las tensiones de la violencia ética en la educación de la justicia social. *Revista de Educación*, 7(9): 59-76. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1899/1838