

|  |
| --- |
| **Eje III: Procesos de investigación en formación y evaluación en la Educación Superior: objetos de indagación y estrategias metodológicas**  **La construcción de la identidad docente en el Profesorado de Inglés. Un abordaje decolonial de una docente en formación** |
| Geraldina Goñi ([gonigeraldina.98@gmail.com](mailto:gonigeraldina.98@gmail.com)) |
| (Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata)  Mar del Plata / Buenos Aires/Argentina |
|  |

**RESUMEN**

Como (futura) docente en formación (Sarasa, 2016) desde mis primeros pasos en el ámbito universitario me he encontrado con diversos interrogantes relacionados con mi carrera. Uno de ellos, quizá el más persistente, se vincula con los procesos de construcción de la identidad del profesorado, en este caso de inglés. A partir de estas inquietudes, y habiendo conocido modos de construcción identitaria (re)colonizantes en los cuales una manera de pensar tecnocrática nos lleva a percibir la educación como algo a-ideológico y a-político (Yedaide, 2016), he decidido embarcarme en este camino de investigación. Desde un primer momento, además, me resultó de gran interés compartir la experiencia de mis primeros pasos como estudiante investigadora. Es por eso que he decidido adoptar el modelo de la investigación autoetnográfica, que me permite no sólo observar a otros, si no también observarme a mi misma observando (Ellis, 2013). La autoetnografía, al mismo tiempo, me otorga la posibilidad de reflexionar sobre mis prácticas y re pensar mi rol a la vez que compongo un relato sobre mis primeras aproximaciones al campo de la investigación. Como marcos interpretativos, he seleccionado los aportes del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) dedicados a la formación de identidades y la pedagogìa descolonial entendida como un híbrido fundado también en la herencia eurocéntrica, que pretende hacernos pensar desde “dentro”de las matrices inevitables de pensamiento (Yedaide, 2015). Con respecto al enfoque y paradigma metodológicos, los mismos se inscriben también en la trayectoria de Grupo, especialmente en la línea de investigación narrativa. La misma resulta una herramienta fundamental en el campo de la formación de identidades puesto que nos permite indagar en las complejidades de lo particular e individual en tanto insertas en contextos sociales específicos (Delaurentis, 2016). Este proyecto, entonces, surge en el contexto de una adscripción a investigación a la asignatura Problemática Educativa que pertenece al primer año del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata y es el relato final de un recorrido iniciado en 2018.Como punto de partida, he realizado un sondeo exploratorio mediante encuestas abiertas a 24 estudiantes del Profesorado de Inglés de la facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Platas que cursaron Problemática Educativa durante el primer cuatrimestre del 2018, de modo tal de indagar sobre las representaciones que ellos mismos tienen sobre los Profesores de Inglés. Estas representaciones, en tanto permiten reconocer los modos y procesos por medio de los cuales las personas construyen y son construidas por la realidad social (Costas, sf), son el puntapié inicial de mi investigación sobre cómo se construye la identidad del profesor de inglés . A su vez, me permitirán trazar una línea sobre la que intentaré trabajar y profundizar en futuras aproximaciones al campo. En esta comunicación en particular, me interesa componer un relato autoetntnográfico de mis incursiones primerizas en el campo que comparta las vicisitudes de mis inicios como estudiante investigadora.

**PALABRAS CLAVE**

Formaciòn de identidad docente- Pedagogìa descolonial - Narrativa - Autoetnografía.

**Introducción**

Como estudiante del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) y (futura) docente en formación (Sarasa, 2017), me encuentro constantemente formulando interrogantes sobre diversos aspectos de mi carrera. Uno de los que más ha llamado mi atención, quizá el más relevante en estos momentos, está relacionado con los procesos que intervienen en la construcción de la identidad en el Profesorado de inglés. Ante la sospecha de que, ligados a estos procesos, hay modos de construcción de identidad recolonizantes, en los cuales una “racionalidad tecnocrática arrastra hacia un tratamiento a-político y a-ideológico de lo educativo” (Yedaide, 2016 a p.104), decido ir un paso más allá y aventurarme en el camino de la investigación, un mundo completamente nuevo y (prácticamente) desconocido para mí.

Mi aventura comenzó en Problemática Educativa, asignatura perteneciente al primer año del actual Plan de Estudios del Profesorado de Inglés, la cual me inspiró a cuestionar y repensar muchas de las cuestiones que me llevaron a interesarme en la investigación. Este proyecto precisamente, surge en el marco de mi adscripción a la asignatura durante el segundo cuatrimestre del 2018. En Problemática Educativa, conviven estudiantes de casi todas las carreras de la Facultad de Humanidades de la UNMdP ya que la asignatura también es obligatoria en el ciclo pedagógico de otras carreras como Profesorado de Filosofía, Geografía, Historia y Letras. Durante mi adscripción, y con la excusa del proyecto, realicé un sondeo exploratorio a través de encuestas abiertas a 24 estudiantes del Profesorado de Inglés que cursaron la asignatura, con el propósito de indagar al respecto de los procesos que intervienen en la construcción de identidad de un profesor de inglés de la UNMdP.

El enfoque y paradigma de este trabajo se enmarcan en la línea de investigación narrativa (Connelly y Clandinin, 1990), muy presente en la trayectoria del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), cuyos aportes he seleccionado también como marcos interpretativos, ya que se enfocan en la formación de identidades y la pedagogía descolonial entendida como un híbrido fundado también en la herencia eurocéntrica, “que se propone su aceptación y cuestionamiento desde ‘dentro’ de unas matrices inevitables del pensamiento” (Yedaide, 2015, p.3). A su vez, en mi rol como estudiante e investigadora primeriza, me interesa componer un relato que comparta mis primeros pasos en el campo de la investigación, donde no solo observaré a otros, si no también me observaré a mi misma observando, desafiaré mis propias creencias y re pensaré mi rol en el proceso, lo que Ellis menciona como las bases de la autoetnografía. (Holman Jones, Adams y Ellis, 2013).

En esta comunicación, el fin último es compartir. Siguiendo la línea narrativa y autoetnográfica, me interesa componer un relato de mis primeros pasos en el ámbito de la investigación y que a la vez dé cuenta de las vicisitudes de mis inicios como estudiante investigadora.

**Sobre mis primeros pasos**

De alguna mañana de agosto del 2018

*“Quiero hacer investigación”, anuncié una mañana a quien acompañaría mis primeros pasos en este camino de investigación. Ella se entusiasmó con la idea y me ayudó a gestar lo que estoy redactando en este momento. Al principio, no entendía qué era lo que estaba haciendo, mi mayor motivación siempre pasó por el conocer, el sólo hecho de sumergirme en la literatura y aprender cosas nuevas me generaba una satisfacción difícil de transmitir con palabras. Sin embargo, poco a poco, comencé a darme cuenta de lo que estaba pasando. Por momentos, tuve que luchar contra la incipiente frustración que asomaba cada vez que veía mi objetivo alejarse. Es como si mientras más leyera, más consciente estuviera de lo que me faltaba. Más leía, más caía en la cuenta de que me queda mucho por conocer. Supongo que es un padecimiento común para los que recién empezamos. Con el correr de los días, comencé a darme cuenta que esto era mucho más que una forma de aprender sobre ciertos temas de mi interés; hacer investigación representaba una forma de conocer(me) y replantearme mi experiencia como estudiante y docente en formación. La investigación se volvió una forma de (auto)conocimiento.*

**Consideraciones teóricas**

**Un abordaje descolonial**

Como explica Yedaide (2016 a), el giro descolonial es bastante reciente como campo de problematización organizado, ya que sus grandes referentes elaboraron sus tesis entre fines del siglo pasado y los primeros años del nuevo milenio. El argumento principal del giro decolonial se basa en la tesis sobre la colonialidad propuesta por Anibal Quijano (2000), que sostiene que la llegada de los europeos a América implicó la asimilación de los pueblos a un patrón de poder moderno/colonial que aún hoy estructura al sistema mundo. A su vez, Castro Gómez propone que la colonialidad posee una “estructura triangular…: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber‖” (2007 en Sarasa 2016 a). Mientras la colonialidad del poder vuelve inferiores a los sujetos institucionalmente, la colonialidad del saber invisibiliza a todos los conocimientos que no responden a los parámetros occidentales, principalmente asociados a la ciencia convencional ”Implica, homogeneidad, objetividad y superioridad epistémica que (des)legitima, inferioriza e invisibiliza desde la hybris del punto cero” (Castro Gómez en Sarasa, 2016 a. p.108) Por último, la colonialidad del ser da cuenta de la experiencia vivida por los sujetos colonizados. En este sentido, Maldonado-Torres afirma que la pedagogía descolonial “envuelve una práctica de desaprender lo impuesto y asumido y de volver a reconstituir el ser” (Walsh, 2013 p. 11). De este modo, la pedagogía decolonial se conecta con el discurso sobre la colonialidad del ser y también con las prácticas de desaprender y re-aprender tanto a nivel teórico como de acción política (Maldonado-Torres en Walsh, 2013). Entonces “ la pedagogía es el puente irreducible entre la de(s)colonialidad del ser, del hacer y del poder.” (Maldonado-Torres en Walsh, 2013 p.12)

Al mismo tiempo, como afirma Catherine Walsh, son “Pedagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes” (Walsh, 2013 p. 63). También intenta despojarse del relato de sí como “disciplina que estudia” para presentarse como práctica constructora de realidades (Yedaide, 2016 b). Se proclama además “descolonial” porque se propone trabajar desde “dentro” de unas matrices inevitables de pensamiento (Yedaide, 2015). Sin embargo, también encuentra sus límites. ya que no es posible emanciparse de todo en el contexto de nuestros territorios una vez colonizados y re-subalternizados por sus réplicas. “Ciertamente no podemos emanciparnos de nuestra institución universitaria, sus rituales, tradiciones o el tipo de prácticas de conocer que promueve y legitima” (Yedaide, 2015 p. 6). Afortunadamente, aún sin estas posibilidades de ruptura, existe la posibilidad de desgastar poco a poco la propensión al pensamiento único.

**Al respecto de la identidad docente**

Como sostienen Beauchamp & Thomas (2009), el concepto de identidad profesional docente ha sido ampliamente abordado en las últimas décadas. Este estudio, particularmente, adhiere con la propuesta de los mismos, que la definen como” la combinación de los aspectos personales y profesionales inherentes al docente mismo” (2009 p. 177). Por su parte Beijaard, Meijer y Verloop (2004), plantean una propuesta que sigue en la misma línea, definiendo la identidad profesional de los docentes a partir de cuatro características principales. De acuerdo con los autores, la identidad es un proceso en curso, dinámico y en constante evolución que involucra tanto a la persona como al contexto en el que la misma se desarrolla. A su vez, está compuesta por sub-identidades más o menos armónicas que están intrínsecamente relacionadas con las diferentes relaciones y contextos de los docentes y comprende la noción de agencia *(agency)*, que puede ejercitarse individual y colaborativamente y tiene lugar en el proceso mismo de aprendizaje. En otras palabras, podría decirse que la identidad profesional es algo que los docentes utilizan para dotar de sentido a la figura de sí mismos como docentes.

En este sentido, la identidad docente no es solo un constructo individual si no que aparece también estrechamente ligado a la práctica y a la constante interacción con otros. En palabras de Wenger, identidad profesional y práctica se reflejan la una a la otra (en Beauchamp & Thomas, 2009), es decir, la identidad, que atraviesa la tarea docente, se conforma y re-conforma a la vez que la práctica tiene lugar. Al mismo tiempo, el desarrollo de la identidad, de carácter permanente, se da en un contexto en particular e involucra la afiliación a una comunidad. Como afirma De Laurentis, “la identidad también se conforma por la posibilidad de categorizarnos como perteneciendo a un grupo con el que compartimos ciertas características, o al que aspiramos a pertenecer” (2016, p.6).

**Representaciones Sociales**

El concepto de Representación Social fue acuñado por Serge Moscovici y proviene del campo de la psicología social. En su obra *“Psicoanálisis, su imagen y su público”*, Moscovici alude a la misma como “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (Moscovici, 1979 en Morro 2002) que, a su vez, permite a los seres humanos comprender la realidad física y social que los rodea. Asimismo, Denise Jodelet, sostiene que “En los campos profesionales, [la representación social] expresa la manera en que los actores se sitúan con relación a su actividad y a sus compañeros, así como frente a las normas y roles vigentes en el espacio de trabajo” (2011, p 134). La representaciones sociales siempre se estudian en relación a un contexto en particular, poniendo en juego experiencias, conductas y el conocimiento de los sujetos, que están concretamente inscriptos y subjetivamente implicados en lugares y roles particulares a la vez que en espacios sociales y culturales más amplios ( ibid). En este sentido, lo social interviene por medio del “contexto particular en el que surgen y se reproducen las nociones del sentido común (...) y también por medio de las comunicaciones entre los individuos y los marcos de pertenencia social específica de cada uno de ellos” (Alasino, 2011 p. 2).

De acuerdo con Nadia Alasino (2011), las representaciones sociales también son de carácter práctico en tanto regulan el comportamiento y la comunicación de los sujetos y hacen comprensible la realidad física y social. Al mismo tiempo, como afirma Costas (sf), las representaciones sociales “prescribe(n) comportamientos a los miembros del grupo y (...) permite(n) que en estas prácticas sus integrantes puedan encontrar un soporte a su identidad” (p. 7). Si se entiende la identidad como una construcción individual y colectiva de carácter permanente, que se va configurando y transformando en relación dialéctica con el mundo material y social, analizar las representaciones sociales nos da acceso a formas constitutivas y constructivas de la identidad a partir de los intercambios y las reciprocidades ya que permiten reconocer los modos y procesos por medio de los cuales las personas construyen y son construidas por la realidad social (ibid).

**El contexto: La Universidad Nacional de Mar del Plata**

A diferencia de otros niveles del sistema educativo, como lo son el primario y el secundario, en Argentina el nivel universitario es totalmente autónomo, es decir, no sigue un currículum impuesto a nivel nacional. Esto se traduce en que cada institución y cada cátedra en específico, con ciertas restricciones relacionadas con la disciplinas en particular, se encargan de seleccionar, recortar y validar el contenido que se enseña y evalúa en sus aulas. En palabras de Yedaide “En este escenario la “teoría”(..) queda comprendida de tal manera que propicia el enajenamiento, la alienación y el desapego” (2016 b p 134). A través de la selección bibliográfica, la teoría dictada en clase y algunas, a veces escasas, actividades de aprendizaje, no se excluye sólo parte del contenido en sí, si no también perspectivas otras, y todo aquello que no esté ligado a la razón.

El nivel Universitario, diferenciándose nuevamente de otros niveles del sistema, no es obligatorio y en muchos casos su acceso se restringe sólo a quienes aprueban desafiantes exámenes de ingreso al inicio de la carrera. En el caso del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), existe la opción de rendir dos exámenes antes de ingresar, pero eso no determinan el ingreso de los estudiantes a la carrera. Sin embargo, aunque por reglamentación el ingreso al Profesorado es “libre”, “existe una norma histórica que da por sentado un nivel de manejo del idioma equivalente al de quienes aprueban en examen internacional conocido como First Certificate de la Universidad de Cambridge.”. (Delaurentis, 2012 p 43). La carrera cuenta con tres modalidades de ingreso , o “esquemas”, en los cuales los estudiantes tienen la chance de rendir dos materias de manera “libre” antes del ingreso del ciclo lectivo, Con propósito nivelatorio, se dicta un curso de ingreso de dos semanas de duración que prepara a los estudiantes para rendir dichos exámenes, Inglés Nivel Intermedio (INI) e Inglés Nivel Avanzado (INA). Sin embargo, el mismo resulta insuficiente y en pocos casos logra cumplir con su propósito y mucho menos propicia buenas instancias de aprendizaje. Es así que, de una manera implícita, sólo alcanzan el éxito aquellos estudiantes con experiencia previa y buen dominio del idioma en cuestión.

Además de la instancia de ingreso, el Profesorado de Inglés cuenta con otra particularidad que lo distingue del resto de las carreras de la facultad de Humanidades de la que es parte.. A diferencia de carreras como Historia o Filosofía, Inglés en la UNMdP tiene una orientación casi exclusivamente pedagógica, ya que el único título que otorga es el de Profesor, desde el primer momento quienes ingresan a ella saben que la enseñanza tendrá un rol fundamental. Entonces, mientras la mayoría de las carreras Universitarias suelen estar dictadas por “expertos” en las disciplinas pero rara vez “expertos en en enseñanza, donde la integración del pensamiento sobre la acción se aloja en el campo disciplinar de la didáctica y, no solamente, en la disciplina específica” (Yedaide y Porta 2014 p 10), en el Profesorado de inglés lo que predomina es lo contrario. Los docentes son expertos en la disciplina, (el idioma inglés) y al mismo tiempo en cómo enseñarla. Para ellos, existe el desafío de construir y enseñar contenido sobre el campo disciplinar y su didáctica en un idioma extranjero, desafío que también se traslada a quienes año a año ingresan a la carrera.

**Metodología**

Desde un primer momento, me interesó indagar sobre las representaciones que tienen los estudiantes del Profesorado de Inglés como (futuros) docentes en formación, en relación a la figura del profesor de inglés. Para ello, elegí utilizar encuestas abiertas como instrumento de recolección de datos ya que consideré que era el más indicado para realizar un sondeo exploratorio (Hernández Sampieri et al. 2010). En las mismas, se les preguntó a los estudiantes cómo definirían a un profesor de inglés y si creían que era diferente al resto de los profesores del secundario. Al ser de respuesta abierta, estas preguntas les permitieron a los estudiantes explayarse por escrito y , por otra parte, me permiten a mí acceder a la reconstrucción subjetiva que ellos hacen de los hechos, en este caso, de su representación de la figura del profesor de inglés (Bolívar Botía et all., 2000).

Al definir mi contexto de investigación, me resultó de gran interés indagar sobre los proceso que intervienen en la conformación de identidades de docentes en formación desde sus inicios. Es por eso que elegí enfocarme en aquellos estudiantes del profesorado de inglés que estuvieran cursando la asignatura Problemática Educativa, ya que la misma pertenece al primer año del Profesorado de Inglés en el actual plan de estudios (1999). Participaron en el proyecto aquellos estudiantes que se interesaron y accedieron a responder la encuesta, que fueron un total de 24 estudiantes que cursaron la materia durante el primer cuatrimestre del 2018, siendo, para muchos, su primer cuatrimestre en el ámbito universitario.

A su vez, decidí situarme en un perspectiva metodológica cualitativa al indagar sobre los procesos que intervienen en la construcción de identidad de futuros docentes, ya que, como sostienen Hernández Sampieri et al. (2010), me interesa construir el conocimiento a partir de las perspectivas y realidades individuales de los participantes. Con este trabajo también busqué indagar sobre las perspectivas de los participantes y, basándome en la teoría pertinente, poder interpretar los procesos de conformación de su identidad docente como profesores de inglés.

Al tratarse de mis primeros pasos en el campo de la investigación y, siendo yo misma, estudiante del Profesorado de Inglés de la UNMdP, una docente en formación, encontré sumamente interesante adoptar una metodología auto etnográfica para mi investigación (Holman Jones, Adams y Ellis, 2013). La autoetnografía, que, como explica Ellis (2013), ha cobrado gran relevancia en las últimas décadas, se centra en las experiencias individuales y permite dar cuenta de los contextos en donde transcurren las vidas de aquellas personas al mismo tiempo (Blanco, 2012). Lo particular de este tipo de investigación radica en la releva

ncia que cobra la figura del investigador. En la autoetnografía, los relatos autobiográficos y/o personales y las experiencias del etnógrafo como investigador situadas en un contexto sociocultural, se entrelazan con el estudio en sí mismo. En palabras de Gaitán, la autoetnografía “explora el uso de la primera persona al escribir, la apropiación de modos literarios con fines utilitarios y las complicaciones de estar ubicado dentro de lo que uno está estudiando” (en Blanco, 2012 p.8). Como desde un principio mi interés estuvo en componer un relato de mis incursiones primerizas en el campo que comparta las vicisitudes de mis inicios como estudiante investigadora, consideré que la investigación autoetnográfica sería el camino indicado a seguir.

Por último, en consonancia con el trabajo que viene realizando el GIEEC hace más de una década, elegí seguir la línea del método biográfico-narrativo en investigación porque, de acuerdo con lo propuesto por Connelly y Clandinin (1990), los sujetos contamos historias casi tanto como las vivimos. Al mismo tiempo, como señalan Bolívar Botía et all. (2001), considero que somos, en esencia, escritores de los relatos de nuestras propias vidas. Es a través de las narrativas que somos capaces de organizar nuestra experiencia y otorgar sentido a los sucesos que nos ocurren. En relación al plano educativo, la investigación narrativa resulta fundamental ya que, en palabras de Sarasa, “la formación docente (...) es un proceso de aprender a vivir, a contar, a volver a contar y a volver a vivir los relatos educativos de docentes y estudiantes, entre otros actores educativos. “ (2015, p.4). La investigación narrativa nos permite indagar en las complejidades de lo particular. Sin embargo, es importante que nuestra tarea no quede allí, sino que también se logre contextualizar los relatos que surjan en el marco de la investigación para que los mismos no queden limitados.. (De Laurentis, 2016).

**Las Representaciones Sociales de los (futuros) profesores de inglés**

Al respecto de las representaciones sociales de los (futuros) profesores de inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, las mismas parecen rondar alrededor de tres ejes principales. En sus respuestas, los 24 estudiantes, (futuros) docentes en formación, demostraron que sus representaciones sobre los profesores de inglés tienen más en común que lo que se podría pensar en un principio, en palabras de Alasino “ nos permiten capturar los elementos comunes a una diversidad de respuestas” (2011 p. 2).

Una de las características principales resaltadas por los estudiantes tiene que ver con el conocimiento y el dominio del idioma. Para los estudiantes que participaron de la encuesta, la cuestión del dominio del idioma aparece, en gran medida, como único rasgo distintivo de los profesores de inglés, quien, para uno de los participantes es *“una persona calificada para enseñar el idioma inglés porque tiene las herramientas y el conocimiento necesario”*.Para ellos, en muchos casos el docente de inglés termina siendo un “experto” en la disciplina específica del idioma, más que un experto en la enseñanza del mismo. (Yedaide y Porta, 2014). En otros casos, algunos van un poco más allá y proponen a los docentes de inglés no sólo como expertos en la disciplina si no también como expertos en los métodos de enseñanza.”*Un profesor de Ingles es aquel que tiene el suficiente conocimiento del idioma para poder aplicarlo en clase y poder enseñarlo de manera práctica y con una metodología de enseñanza enfocada en que sus alumnos entiendan”* (E14)

Por otra parte, en sus representaciones del profesor de inglés, los estudiantes destacan la barrera que el idioma puede representar. Para muchos *“el enseñar un idioma distinto/extranjero/diferente”*, representa una de las mayores dificultades a la que el docente se puede enfrentar en el salón de clase. Para algunos, esto conlleva al *“desinterés y aburrimiento”* por parte de los estudiantes al tratarse de una lengua ajena al contexto escolar. Para otros, el profesor de inglés aparece como *“un mediador entre los alumnos y un idioma extranjero”*(E20) y alguien que debe aprender a subsanar los “baches” o “*diferentes niveles de manejo del idioma que tienen los estudiantes*” (E16, E4, E7). haciendo*”una búsqueda más intensiva del material”*(E19), o de *“actividades más dinámicas”* (E21). y haciendo uso de su creatividad dentro de las posibilidades que le brinda la enseñanza del idioma y el contexto escolar específico (E5, E9). Sumado a estos desafíos, también aparece la dimensión cultural ligada a la del profesor de inglés. Según uno de los estudiantes, *“El rol de un profesor de inglés, no es solo de es el de moldear las habilidades lingüísticas de los estudiantes pero de ayudarlos a relacionar dichas habilidades con las costumbres y formas de expresarse que conllevan la cultura de ese idioma específico”* (E24). Al respecto, varios estudiantes coincidieron, aseverando que *“El contenido* (que se enseña) *no es tan rígido como en otras carreras, es más cultural y hasta aprendí no solo Inglés sino también cultura ,valores y sobre el mundo y la historia.” (*E6).

Por último, en algunos casos las representaciones parecen apuntar a que detrás de la figura del docente de inglés hay un tratamiento a-político y a-ideológico de la educación (Yedaide, 2016 a), ya que “*se cree que los profesores de ingles solo tienen que dar su materia y no pueden involucrarse en otros temas como la cultura y la política”..* (E5). Este factor también aparece relacionado con el material que se utiliza en clase, ya que *“muchos libros importados reproducen la ideología dominante y capitalista”*(E22). Como describe Yedaide, la bibliografía, las clases más “teóricas” y algunas actividades de aprendizaje y evaluación aún quedan impregnadas de estas marcas de la colonialidad y requieren nuevos modos de abordaje (Yedaide, 2016 b) .Estos nuevos modos de (re)interpretar y (des)colonizar la educación también estuvieron presentes en algunas de las representaciones de los estudiantes que mencionaron la importancia de despertar *“el interés de los alumnos por aprender a comunicarse desde diferentes aspectos de la vida. Tomando experiencias personales, cultura propia y formando pensadores, desestructurando las formas.”* (E22).

**Reflexiones finales**

Al pasar una y otra vez por estas páginas, puedo dar cuenta de que aún queda mucho camino por recorrer. Aunque, por supuesto, no he logrado responder la totalidad de los interrogantes que se me presentaron en un principio, el estudio de las representaciones de los 24 estudiantes del profesorado de inglés me invita a sumergirse aún más en este camino, a profundizar sobre las narrativas de estos estudiantes sobre los procesos que intervienen en la construcción de su identidad. Seguiré apostando a la indagación narrativa en futuras aproximaciones al campo, con instrumentos que permitan a los estudiantes relatar las historias que giran en torno su experiencia como (futuros) docente porque coincido con la Dra Sarasa en que “la indagación narrativa crea recursos experienciales para aprender sobre, (re)conectar con y comprender a la formación docente” (2016 p 107). Por último, destaco la experiencia autoetnográfica porque, como anuncia Montenegro González en su propio relato autoetnográfico, la autoetnografía “es desaprender las formas en las que se organizaban mis conocimientos para poder reordenarlos (...) construyendo redes, armando y uniendo conceptos que me permiten investigar de otra manera (...) [y] con otra mirada” (Montenegro González, 2014 p 101). A través de la autoetnografía, no solo pude pensar mi rol en este proceso de investigación de una manera distina, si no también, al indagar sobre la representaciones que esos docentes en formación -al igual que yo- tenían sobre los profesores de inglés fui capaz de (re)pensar mi experiencia como estudiante y (futura) docente.

**Sobre las vicisitudes de mis inicios como estudiante investigadora**

5 Noviembre de 2019

*DIgamos que esto empezó al revés, y empezó y volvió a terminar miles de veces porque no me creía capaz de lograrlo. Pero un día, aquello que comenzó hace más de un año como un deseo esbozado en los pasillos de la facultad se convirtió en mi primer trabajo de investigación, Más allá de las correcciones (infinitas) que se le puedan hacer en cuanto a lo metodológico y teórico, este relato representa mis primeros pasos, mis inicios en lo que , espero, sea un largo recorrido por el mundo de la investigación.*

*Geraldina*

**BIBLIOGRAFÍA**

Alasino, N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educació. Revista Iberoamericana de Educación, 56(4), 1–11. https://doi.org/10.35362/rie5641500

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009) Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education, Cambridge Journal of Education, 39:2, 175-189

Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers’ professional identity. Teaching and Teacher Education, 20, 107–128

Blanco, M, (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. <i xmlns="http://www.w3.org/1999/xhtml">Andamios</i> [en linea]. 2012, 9(19), 49-74[fecha de Consulta 29 de Septiembre de 2019]. ISSN: 1870-0063. Disponible en: <a xmlns="<http://www.w3.org/1999/xhtml>" target="\_blank" href="<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62824428004>">https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62824428004</a>

Bolívar Botía, A., Domingo, J., & Fernández Cruz, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología. Madrid, España: Editorial La Muralla, S.A.

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

Costas, M.(Sin fecha). Representaciones Sociales. Disponible en: <https://www.academia.edu/972855/Representaciones_sociales>

Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.

Holman Jones, S. L., Adams, T. E., & Ellis, C. (2013). Handbook of Autoethnography. Recuperado de <https://books.google.com.ar/books?id=0QM3DAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&authuser=0&num=100#v=onepage&q=isbn&f=false>

Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación.<http://www.w3.org/1999/xhtml> Espacios en Blanco. Revista de Educación, 21</i>( ), undefined-undefined. [fecha de Consulta 10 de Noviembre de 2019]. ISSN: 1515-9485. Disponible en:[http://www.w3.org/1999/xhtml"href=](http://www.w3.org/1999/xhtml%22href=)" ://[www.redalyc.org/articulo.oa?id=3845/384539803006](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3845/384539803006)

Laurentis, C.D (2012). *Relatos cruzados de narrativas de aula: análisis de una experiencia en la asignatura Comunicación Integral de la Carrera del Profesorado de Inglés en la Facultad de Humanidades de la UNMDP* (tesis de posgrado). Universidad Nacional de Mar del Plata; Mar del Plata, Argentina.

Laurentis, C.D (2016). La identidad profesional de los formadores de docentes (Una investigación en curso). III Jornadas de Investigación en Educación, 27 y 28 de junio de 2016, Mar del Plata, Argentina. En: actas. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata - Facultad de Humanidades - CiMED. Disponible en <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jie/3jie/schedConf/presentations>.

Montenegro González, C. (2014) Pedagogías en primera persona. Tejiendo una autoetnografía desde los aprendizajes de la tierra, Inclusión social y equidad en educación superior, (14), pp. 95-108.

Quijano, A. (2000) “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América

Latina”, Anuario Mariateguiano

Sarasa, MC (2016) a. Relatos de formación inicial docente entre sitios de pedagogía narrativa y pedagogías descoloniales. I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa - 15 y 16 de Diciembre de 2016, Mar del Plata, Argentina. En: actas. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata - Facultad de Humanidades - CiMED Disponible en <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/estudiosdescoloniales/sed2016/schedConf/presentations>

Sarasa, M.C (2016) b. *Relatos entramados de futuras identidades profesionales docentes: Una indagación narrativa en la formación inicial del profesorado de inglés.*(tesis doctoral). Universidad Nacional de Rosario; Rosario, Argentina.

Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y

(re) vivir. Tomo I. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Yedaide, M (2015) Tensiones en experiencias pedagógicas y prácticas de investigación descolonizadoras. En VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado “Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas” 29, 30 y 31 de Octubre, Mar del Plata –Facultad de Humanidades, GIEEC, GIEDHIS, ISBN 978-987-544-655-7 y 978-987-544-656–4 on line: <http://8jornadasformacion.blogspot.com.ar/> <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/>

Yedaide, M., Porta, L, Siete tesis en el horizonte. nuevos mitos y viejas utopías para la enseñanza. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" [en linea]. 2016, 16(1), 1-17[fecha de Consulta 29 de Octubre de 2019]. ISSN: . Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44743281020

Yedaide, M. (2016) a Aportes de la pedagogía crítica y descolonial para un proyecto político-educativo del Sur y para el Sur. Voces de la Educación. 1 (2) pp. 102- 109.

Yedaide, M (2016) b Emergencias en la investigación y el contexto de la formación del profesorado. I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa - 15 y 16 de Diciembre de 2016, Mar del Plata, Argentina. En: actas. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata - Facultad de Humanidades - CiMED Disponible en <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/estudiosdescoloniales/sed2016/schedConf/presentations>