

# *La construcción del narrador en autobiografías de formación a cargo de futuros profesores en Francés, Italiano e Inglés*

LASA, Cecilia / FFyL, UBA y UIDI, ISP “Dr. Joaquín V. González” - cecialasa@filo.uba.ar

MENÁN, Carina / UIDI, ISP “Dr. Joaquín V. González” - cmenan@hotmail.com

BALAGUÉ, Macarena / UIDI, ISP “Dr. Joaquín V. González” - macabalague@gmail.com

BARRIONUEVO, Soledad / UIDI, ISP “Dr. Joaquín V. González” - soledad\_barrionuevo@hotmail.com

PERONA, Carolina / UIDI, ISP “Dr. Joaquín V. González” - carolinaperona505@gmail.com

VIVAR, Gabriela / UIDI, ISP “Dr. Joaquín V. González” - gabuvivar.06@gmail.com

---

*Eje: Formación y trabajo docente - Tipo de trabajo: ponencia*

---

<sup>a</sup> *Palabras claves: autobiografía – narrador – Profesorado - Lenguas Extranjeras - formación*

## **> Resumen**

El proyecto en el que se inscribe el presente trabajo estudia la trayectoria de formación identitaria de estudiantes de los Profesorados en Francés, Italiano e Inglés del ISP “Dr. Joaquín V. González”. De acuerdo con la normativa vigente, el recorrido académico de futuros docentes en lenguas extranjeras (LE) no ha de desarrollar solo la vertiente instrumental de la enseñanza y del aprendizaje, sino que ha de formar al profesor en la interculturalidad y la política lingüística. No obstante, no se alcanza dicho horizonte de manera lineal debido a la polifonía y multiplicidad de representaciones sobre el objeto de estudio y los agentes que intervienen en el proceso de formación. El relato autobiográfico constituye un género y un instrumento metodológico adecuado para recuperar tales complejidades: permite abordar el interrogante respecto de si el estudiante, al finalizar su trayectoria académica, logra construir su identidad en tanto profesional que, en el campo específico de la disciplina, se entiende como mediador intercultural y agente de política lingüística. Esta pregunta es concomitante con el objetivo general de nuestra investigación: explorar los procesos que participan en la construcción identitaria del profesor en LE como profesional especialista en el idioma y en su metodología de enseñanza en tanto mediador intercultural y agente de política lingüística. Para poner en funcionamiento este objetivo, hemos recolectado autobiografías de estudiantes de cada año de los Profesorados en LE consignados. El presente trabajo anticipa las conclusiones en torno a una dimensión particular y un segmento de la población estudiada: la

construcción estudiantes del último año de cada carrera como narradores da cuenta de los diversos modos de agencia con que futuros docentes se relacionan con su formación.

## › **Presentación**

Hace casi dos décadas, la formación de Profesores en Inglés en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires intenta alejarse de la impronta instrumental que se le ha endilgado. Antecedente insoslayable, el *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras* plantea el compromiso con la dimensión formativa en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, por la cual apropiarse de sistemas lingüísticos y culturales otros constituye un derecho para pensarse a sí mismo en el marco de una comunidad exolingüe: “es *en y por* el lenguaje que el sujeto se constituye en las relaciones sociales, la escuela tiene la función y la responsabilidad de garantizar, para todos los alumnos, el acceso al saber *de y sobre* la lengua y el lenguaje” (2001, p. 21). Años más tarde, el *Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario de Lenguas Extranjeras* (INFD, 2010; en adelante, *PM*) especifica “la necesidad de que el futuro docente comprenda [...] el papel político pedagógico que [...] tiene para la materialización de políticas lingüísticas que contemplen y garanticen los derechos lingüísticos y el respeto por las diversas identidades lingüístico-culturales de su comunidad” (2010, p. 163). La normativa se presenta como horizonte en la formación de grado de futuros docentes en LE, aunque la trayectoria de los estudiantes no es lineal e intervienen en ellas múltiples representaciones de sí, de las lenguas, de la relación con ellas por parte de los agentes involucrados -estudiantes, docentes, autoridades institucionales, etc.-. En el marco de un proyecto de investigación financiado por la Unidad Interdepartamental de Investigación del ISP “Dr. Joaquín V. González”, estudiamos desde el año 2017 esta problemática en los Profesorados en Francés, Italiano e Inglés. La pregunta que formulamos es, si al cabo de su formación inicial, el estudiante logra construir su identidad en tanto profesional que, en el campo específico de la disciplina, se entiende como mediador intercultural y agente de política lingüística. Este interrogante se corresponde con el objetivo de explorar los procesos que participan en la construcción identitaria del profesor en LE como profesional especialista en el idioma y en su metodología de enseñanza en tanto mediador intercultural y agente de política lingüística. Del mismo, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Describir las representaciones de los sujetos participantes acerca de su objeto de estudio y su tarea como futuro especialista en la LE y en su metodología de enseñanza;
- Identificar continuidades y discontinuidades en las representaciones de estudiantes en distintas etapas de su formación inicial;
- Caracterizar el pasaje de la identidad inicial a la identidad profesional al finalizar su formación de grado;

- Reconocer factores que tienen incidencia en la construcción identitaria como profesionales del lenguaje: institucionales, laborales, socioculturales, etc.;

- Identificar en el proceso de formación aspectos vinculados con la mediación intercultural y la política lingüística.

Desde un enfoque interpretativo (Sirvent, 2012), estudiamos la trayectoria de formación de estudiantes de cada año de los Profesorados mencionados mediante relato autobiográfico debido a su potencial formador (Dominicé, 1996, en Acevedo, 2007), tanto para quienes narran como para quienes leen (Connell y Clandinin, 1990). En este sentido, la construcción que cada estudiante hace de sí como narrador de su propia formación es una de las dimensiones insoslayables de las autobiografías (Goodson, 1992; Lahire, 2018;). A continuación, expondremos las primeras conclusiones en relación con parte de la población estudiada en torno a cómo estudiantes de cuarto año de los Profesorados en LE de nuestra casa de estudios se constituyen como narradores de su experiencia formativa.

### › ***Multiplicidad de voces para narrar la experiencia de formación***

Las voces que narran en los relatos de estudiantes de cuarto año de los Profesorados en Francés, Italiano e Inglés oscilan entre la primera persona singular, el uso del impersonal y la primera persona del plural. Estas variaciones y alternancias son portadoras de sentidos en las autobiografías en tanto permiten recuperar “la complejidad del docente como un agente activo en la construcción de su propia historia” (Goodson, 1992, p. 4; nuestra traducción). La categoría gramatical de persona y el empleo de la voz impersonal dan cuenta, entonces, del grado de agencia con que los estudiantes se vinculan con la institución formadora.

En lo que respecta al relato de la estudiante de 4to año del Profesorado en Francés, la narradora despliega diversos tipos de agencia en virtud de sus recorridos académicos en distintas instituciones. Quien relata ya se concibe como agente de un proyecto en un estadio previo al ingreso a su actual casa de estudios: “Anteriormente estudié Historia en la UBA con un proyecto de vida y trabajo en Europa”. Embarcarse en una carrera universitaria la involucra activamente en lo que Delory-Momberger concibe como proyecto de sí, “un impulso hacia adelante, una orientación para el futuro” (2009, p. 67). En contraposición a la proyección que da cuenta de su relación con Historia, su relación con el Profesorado en Francés se despliega a partir de la peripecia:

Un cambio de planes hizo que buscara trabajo en algo que supiera hacer. Estudié idiomas desde muy chica y empecé a trabajar en las escuelas primarias del gobierno dando clase de francés en el año 1994, para lo cual rendí examen de idoneidad. [...] Con cuatro hijos de diversas edades y un nuevo cambio de planes ingresé al proyecto plurilingüe de CABA en el año 2005.

La alteración repentina de situaciones que no son material narrable -solo podemos sospechar la injerencia de lo familiar en el “cambio de planes”, según las palabras de la narradora- es lo que conduce a la estudiante formarse en la enseñanza de una LE. Dicha peripecia explica su ingreso al Profesorado:

En este proyecto [Escuelas de Modalidad Plurilingüe de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires] solo se podía trabajar con título docente. La posibilidad de trabajar en algo en lo que disfrutaba, el cariño y el reconocimiento de colegas y coordinadoras del proyecto me llevó a tomar la decisión de dar un paso más en la formación y en febrero de 2006, luego de pasar un examen de admisión ingresé al Profesorado de francés.

El Profesorado se presenta así como el ámbito donde certificar sus conocimientos de la lengua francesa y la instancia necesaria para garantizar tanto su fuente laboral como su deseo de desempeñarse como docente.

En la narración de su nueva etapa como estudiante se percibe una voz más sombría. La narradora que habla de proyectos y de peripecias a las que puede sobreponerse deja de relatar el disfrute, “el cariño y el reconocimiento” de pares y superiores:

nada fue fácil en el profesorado [...]. Algo que descubrí durante las cursadas fue que muchas docentes, ya jubiladas, no querían alumnos grandes. [...] Si bien no estaba dentro del grupo de las “señoras” tenía 41 años y sentía mucho el maltrato. Esa primera impresión hizo que dejara vencer las materias y no me presentara a los exámenes finales.

El grado de agencia que se impregna en la relatora para dar cuenta de su experiencia previa al Profesorado se diluye en una voz que solo puede descubrir una realidad que, por un lado, se presenta como ya existente e inalterable y que, por otro, no parece integrarla, como se observa en el abandono de materias y la ausencia a las mesas examinadoras finales. Es en este punto del relato donde se produce la mutación en la voz narrativa:

Muchos compañeros quedaron en el camino y no por falta de vocación o estudio. Al ser una carrera con pocos alumnos, no hay posibilidad de elección de cátedra y uno debe aceptar lo que le toca y llevarlo de la mejor manera posible. A pesar del relato tan negativo nunca estuvo en mis planes abandonar la carrera, pero se dilataba demasiado.

La narradora se presenta en relación con otros de los que se diferencia, aunque no desde una posición triunfalista sino desde la empatía, como lo comprueba la justificación de la deserción: el hecho de narrar el motivo desde la negativa implica que la causa del abandono de las materias no se halla en predisposiciones o actitudes personales. Frente a este cuadro “tan negativo” emerge la voz impersonal junto con la perífrasis de obligación -“uno debe aceptar”-, cuya agencia es equivalente a “llevarlo de la mejor manera posible”. El yo no termina de diluirse, como se observa en la permanencia del término “planes”, asociado en el primer párrafo de su relato a una agencia más evidente. No obstante, el conector adversativo “pero” observa la dilación de la carrera -enfaticada por la hipérbole asociada a “demasiado”- como un aspecto que actúa en detrimento de su trayectoria.

Este marco -que se corresponde con “una situación de angustia terrible”, según observa la narradora- es el que habilita el ingreso de la polifonía en su relato. La propia relatora incorpora a un familiar: “Mi hija mayor egresó del Joaquín como profesora de Lengua y Literatura en 2015 y siempre conversábamos acerca de las dificultades de uno y otro profesorado”. Luego, recupera las voces de sus pares:

Muchas veces nos reímos con mis compañeros y amigos que hice en esta larga estadía en el Joaquín, ya que el profesorado de francés es la tercera carrera que ostenta el mayor índice de abandono después de química y matemáticas. Somos unos sobrevivientes y al ser tan pocos no se nos ha otorgado mucho espacio, hemos cursado en el anexo, en pasillos y cubículos.

El carácter polifónico que asume el relato se visibiliza, finalmente, en cómo las diversas voces se subsumen en una primera persona del plural que identifica a quienes han sobrellevado la “larga estadía” con sobrevivientes, por los que se reclama condiciones favorables de cursada. En estas transiciones se observa “un trabajo de configuración de identidades, en la tensión entre regulaciones y normas que rigen para todos y los rasgos particulares que comparten sólo algunos” (Arfuch, 2005, s. p.). Estos últimos son los que logran “sobrevivir”, imagen que sugiere que la trayectoria de formación se experimenta en condiciones adversas. Pese a ellas, la narradora señala: “Actualmente estoy colaborando en un proyecto del Joaquín, sobre el plurilingüismo en la formación superior, algo que es muy reconfortante y que conecta con lo positivo de mi recorrido y me hace apostar a más”. Al finalizar su relato, y luego de haber sobrevivido, la estudiante recupera la noción de proyecto. Dada la estructuración de su narrativa, esta forma de vivir los estudios superiores es posible antes y después de la formación, no durante su extensión. El relato de la estudiante del 4to año del Profesorado en Italiano sigue un patrón similar a la narrativa de su par en el Profesorado en Francés: emplea la primera persona del singular para hablar de sus motivaciones, se desplaza a la voz impersonal en el marco del planteo de problemas, a partir de lo cual hace uso de una primera persona del plural, para finalizar con un tono positivo, nuevamente en singular. Arfuch explica este recorrido: "Es ese recuerdo de las experiencias vividas, de las vicisitudes, miedos, emociones, lo que torna al autobiógrafo en testigo de aquello de lo cual sólo él puede dar testimonio" (2005, s. p.). En lo que respecta a la razón por la cual embarcarse en el Profesorado, el yo de esta narración también apela a la peripecia:

El motivo de mi elección por la carrera fue inesperado. Terminado el nivel secundario [...] elegí seguir italiano, quizá motivada por mis raíces (mi abuela materna era italiana y me causaba simpatía que no pudiese pronunciar la “j”, algo que me llamaba la atención). Conclusión que empecé a estudiarla más que nada como un hobby. En el último del año del curso una compañera me comentó que se había anotado en el Joaquín para seguir el profesorado y me insistió en que yo también lo haga y fue así (también impulsada por mi profesora de entonces) que empezó mi camino a la docencia.

Lo “inesperado” parece responder a la elección de una carrera en el nivel superior como una decisión que no involucra al yo de manera consciente: priman lo familiar mediante la figura de su abuela y la

curiosidad -le llama la atención las prestaciones fonológicas de su pariente-. El estudio de la lengua se presenta como una actividad ociosa y el embarcarse en el “camino a la docencia” resulta de la intervención de otras voces -una compañera y otra profesora-. El Profesorado es entonces depositario de esta trama constituida por una serie de eventos que acaecen sobre la voz narrativa, en ausencia de expectativas conscientes.

Ya en el segundo párrafo, la primera persona se muestra sensible respecto de su estatuto como narradora. En el comienzo de esta unidad narrativa puede leerse: “Seguramente llamará la atención por qué se me alargó tanto la carrera”. El adverbio que encabeza la oración sugiere la sensibilidad respecto de un lector y, específicamente, de un lector que parece preguntarse por los ocho años que la estudiante ha permanecido en la institución. Como en el caso de la estudiante de cuarto año del Profesorado en Francés, la extensión de la carrera se concibe en términos negativos, como indican los adverbios de modo en la siguiente afirmación: “Lamentablemente el Dpto de Italiano funciona solo en horario vespertino, factor que influye, negativamente, para aquellos que paralelamente trabajamos y sobretodo que vivimos en provincia”. La voz personal se hace plural al exponer una problemática común a la población estudiantil de su carrera -también presente en el Profesorado en Francés-. Frente a este fenómeno, surgen respuestas de múltiple naturaleza. Por un lado, se adoptan medidas individuales: “empecé a cursar solo las materias a las cuales podía llegar a horario, ya sean estas de 1ro, 2do, 3ro o 4to año y que no eran correlativas”. Por otro, se presentan alternativas que oscilan entre lo impersonal y lo plural: “Si bien se planteó en su momento el pedido de que se abriera un Turno Nocturno porque éramos muchos en la misma situación, esto no fue posible por el simple hecho de que no había presupuesto”. La narradora se excluye de un planteo que se corresponde con la agencia de un reclamo colectivo y vuelve a incluirse como objeto de la problemática.

En el párrafo subsiguiente predomina la primera persona del plural para narrar lo que se presenta ya como “un grave problema”. Quien relata afirma:

Quienes somos del plan “viejo” tenemos problemas con la cursada de algunas materias ya que ha cambiado la metodología y la carga horaria de las mismas. [...]. Otro problema que se presentó a lo largo de mi camino por el profesorado y se está presentando es la designación de profesores para algunas materias, los concursos a veces se demoran muchísimo y hemos llegado a comenzar una materia en octubre.

En el marco de la convivencia de planes, la narradora y sus pares son depositarios de este “inconveniente”, tal como lo lexicaliza su propio relato, al que se le suma la extensión en el tiempo de los procesos de selección docente, que se entienden como una demora. Finalmente, la primera persona del singular vuelve a hacerse presente para narrar la clausura de su relato: “A modo de conclusión, estoy muy satisfecha con mi departamento. La mayoría de los profesores tienen una gran capacidad de conocimiento y están “aggiornados” en cuanto a la lengua”. La conclusión no se corresponde con los problemas

narrados, por los cuales explícitamente responsabiliza a su Departamento: “Lamentablemente tanto la secretaría, como los profesores y la Jefa del Departamento no nos supieron dar una solución”. Dos pluralidades se enfrentan a la vez que se hermanan: el “nosotros” con que se refiere al estudiantado exige respuestas a un “ellos” que refiere a actores institucionales que hacen posible la trayectoria de los estudiantes, aunque ambos interlocutores se muestran inermes frente a la problemática relatada.

Finalmente, la estudiante de 4to año del Profesorado en Inglés se expresa en primera persona del singular prácticamente en la totalidad del relato y solo apela a lo impersonal al momento de narrar un problema, al igual que sus pares en los Profesorados en Francés e Italiano. El yo se inscribe en una autobiografía así organizada: primero narra las motivaciones iniciales; luego su abordaje general de la carrera; después dedica un párrafo a las materias pedagógicas, otro a las disciplinares y un tercero a las asignaturas relacionadas con la lengua en su dimensión cultural. Cada instancia propone una flexión particular de la voz narrativa. Cuando la estudiante se refiere las razones que la impulsan a comenzar el profesorado, afirma:

elegí la carrera porque siempre sentí curiosidad por aprender idiomas en general, [...] al principio, no tenía bien en claro si realmente me interesaba la docencia, pero sabía que quería profundizar mis conocimientos de inglés y, por otro lado, había descartado la opción del traductorado porque no me gustaban las materias relacionadas al área legal. Fue así que, después de haber preguntado a varios de mis profesores dónde habían estudiado y qué lugar recomendaban, me anoté en el ISP JVG.

La narradora se presenta como una persona curiosa, con incertidumbres respecto de la docencia pero con gustos definidos que la alejan de otras carreras. Su curiosidad la torna receptora de la palabra de docentes, que le narran parte de su propia autobiografía y la aconsejan. Quien relata se despliega luego en una dimensión reflexiva cuando hace de su primer año en el Profesorado objeto de narración: “creo que fue una buena decisión hacer la mayoría de las materias juntas, ya que me permitió reflexionar sobre la relación entre las mismas y tener una perspectiva más global de la carrera”. La curiosidad inicial ha tomado ya la forma de reflexión sobre la propia práctica.

El relato parece avanzar de manera dialéctica en tanto el párrafo subsiguiente recupera la apertura de la ingresante y el carácter reflexivo de la estudiante de primer año y los conjuga con un nuevo elemento -el eje de formación general-. Detalla la narradora:

En lo que respecta a las materias que se relacionan estrictamente con el área pedagógica, [...] me ayudaron a convencerme de que me gustaba la docencia más de lo que imaginé [...], ya que los profesores [...] me transmitieron una concepción de docente que no tenía anteriormente; es decir, me hicieron percibir un docente que lucha, que cuestiona, que se capacita constantemente y que, aparte de transmitir el contenido específico de su materia, enseña valores tanto o más significativos. Creo que eso me animó a seguir descubriendo la docencia y todo lo que desempeñar el rol de docente implica.

Su tránsito por el trayecto pedagógico de su formación de grado también expone su apertura a las voces de profesionales especializados y le permite ahondar en sus reflexiones sobre el estatuto del docente: quién es, qué hace con sus aprendizajes, cómo se desempeña en la sociedad. Aquí, la narradora curiosa da lugar a una “descubridora”, lo cual sugiere -al menos desde lo semántico- una leve aunque perceptible reducción de su agencia en tanto el aprendizaje no resulta de su interacción con su objeto de estudio, que ya existe independientemente de ella.

No obstante, su narración en torno a las materias disciplinares recupera su agencia. La estudiante observa:

me generaron dificultades mucho mayores de las que esperaba [...], pero con la experiencia de los distintos años de cursada, de alguna forma aprendí a sortear [...] diversos problemas [...] desarrollar ciertas estrategias y técnicas de estudio, [...] conocer qué tipo de estudiante soy, cómo aprendo mejor, qué me ayuda o qué tipo de actividades son más fructíferas para mí y, por ende, estas experiencias me sirvieron para flexibilizar las actividades que propongo en el aula cuando enseño.

El yo se torna visible de manera muy conspicua en términos de su alfabetización académica. Según Carlino, este concepto:

Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (2005, p. 13).

Este trayectoria de alfabetización cobra rasgos propios de la institución formadora de docentes, lo cual se observa en el relato de la narradora en el hecho de que se muestra sensible a su condición como docente: sus saberes no solo instrumentan su propio desempeño sino que se presentan en relación con sus estudiantes.

La transición entre diversos modos de construirse como narradora sirve de preámbulo para que la estudiante habilite el ingreso del placer en su autobiografía. Esta variable se hace presente en relación con materias como “Didáctica Específica I y II, [...] que realmente contactan al aspirante a profesor de inglés con el aula, los alumnos, la escuela y los materiales que en teoría va a usar a diario en un futuro” y “materias que aportan un mayor bagaje cultural, por decirlo de alguna forma (por ejemplo, Historia, Literaturas, etc)”. La voz relata:

estoy disfrutando mucho más de los últimos años de la carrera que lo que disfruté durante los primeros dos. Intuyo que puede tener que ver con que, durante los primeros dos años, uno como estudiante no tiene la posibilidad de acercarse tanto al trabajo que se supone uno va a realizar una vez que tenga el título

Quien relata se presenta como una narradora intuitiva que realiza suposiciones e hipótesis sobre su propio recorrido. La distancia que ella marca entre los primeros y los últimos años de formación se materializa



en la distancia con que se refiere a sí misma: ya no emplea la primera persona para narrarse sino que se impersonaliza en el pronombre “uno”. La agencia que prevalece a lo largo de todo el relato se reemplaza abruptamente por la voz impersonal al momento de explayarse sobre la relevancia de las materias vinculadas con lo cultural:

dan la posibilidad de reflexionar sobre una dimensión más bien social y cultural del lenguaje y, a su vez, amplían las concepciones que uno pueda tener sobre la lengua, al permitirle ver al futuro profesor de inglés que enseñar un idioma conlleva transmitir una multiplicidad de significados, concepciones y estereotipos y que, si no se reflexiona y se hace una crítica sobre el lenguaje, se pueden terminar difundiendo conceptos erróneos, tanto acerca del lenguaje como los usos que se hacen del mismo.

En esta oportunidad, al referirse al “futuro profesor” en el que los estudiantes se constituirán, la narradora adopta el tono de la cautela y la advertencia mediante el impersonal “se” al anticipar los errores en los que se puede incurrir si no se adopta un postura reflexiva y crítica sobre el objeto de estudio.

### › **Consideraciones finales**

Analizar la construcción del narrador en los relatos autobiográficos implica contemplar el modo explícito mediante el que las voces se enuncian así como su modo implícito, que puede deducirse a partir de la interacción entre lo que no se narra y lo sugerido por lo efectivamente narrado. En este sentido, la investigación en curso nos está demostrando que no existe una figura homogénea de quien relata, sino que cada relato presenta un tipo de narrador que hace usos de diferentes voces para poner en palabras su vínculo con la institución en la que se educa. En ese vínculo se despliega el grado de agencia que quien relata puede desarrollar sobre su propia formación. Desde esta perspectiva, observamos una mayor fluctuación entre la primera persona del singular, la primera persona del plural y el impersonal en las narradoras de los Profesorados en Francés e Italiano, mientras que en el relato de la estudiante del Profesorado en Inglés prima la primera persona del singular, con escasas instancias del empleo del impersonal. Las propias narraciones explican esta diferencia: los primeros dos relatos plantean problemas estructurales -existencia de un solo turno para cursar- que parecieran dificultar la emergencia de una voz singular capaz de ofrecer algún tipo de acción frente a la problemática narrada. Mediante el uso de la primera persona del plural, las narradoras expresan empatía y acompañamiento de sus pares. La existencia de tres turnos para la cursada del Profesorado en Inglés constituye lo no narrado por parte de la estudiante, aunque se hace presente en la posibilidad de que ella, a diferencia de sus pares, ha vivido: cursar la totalidad de materias correspondientes al primer año, por lo que lo institucional se evidencia como elemento habilitante y no como restrictivo. En estas condiciones, puede realizar una reflexión sobre la propia alfabetización académica, que no se hace presente en los otros relatos. Su trayectoria se presenta como un accionar individual y monoglósico; en pocas ocasiones apela al impersonal como la voz

que le permite someter su trayectoria a un escrutinio por el que realiza generalizaciones sobre la formación docente. Las narradoras de los Profesorados en Francés e Italiano también emplean el impersonal, aunque como procedimiento para relatar la impotencia frente a las fuertes restricciones de lo institucional, que parece ahogar su agencia. Las variaciones en los usos de las personas para relatar la experiencia de formación en los Profesorados confirma cuán poderosa es la autobiografía como instrumento para dar cuenta de la trayectoria de construcción de la identidad docente.

## Bibliografía

- Acevedo, M. J. (2007). "Los abordajes autobiográficos en la investigación/intervención y formación en Ciencias Sociales", artículo de cátedra, carrera de Trabajo Social, cátedra de Psicología Institucional Prof. Ferrarós. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Arfuch, L. (2005). "Historias de vida: subjetividad, memoria, narración". En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Disponible en: FLACSO Virtual.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1990). "Stories of experience and narrative inquiry." *Educational Researcher Vol 19, n° 5*. American Educational Research Association.
- DGPLED, Dirección de Currícula (2001). *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras. Niveles 1, 2,3, y 4*. Buenos Aires: Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Goodson, I. (1992). *Studying Teachers' Lives*. Londres: Routledge.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2010). *Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario. Área: Lenguas Extranjeras*.
- Lahire, B. (2018). "Los orígenes de la desigualdad escolar: cultura escrita escolar, lecturas populares y configuraciones familiares". En *Especialización en Lectura, Escritura y Educación*. Disponible en: FLACSO Virtual.