

El Desarrollo Del Capital Narrativo En La Formación Inicial De Profesores De Inglés

The Development Of Narrative Capital In English Teachers' Initial Education

María Cristina Sarasa ¹

Resumen

Este artículo conceptualiza, primero, a los cuatro tipos de capitales—económico, culturales, sociales y simbólicos—que operan en el campo social en el marco de la sociología de Pierre Bourdieu. En segundo lugar, el estudio se aproxima también a la categoría analítica del capital narrativo, que ha sido acuñada por investigaciones de historias de vida acerca de los procesos de aprendizaje en los ciclos vitales llevados a cabo por adultos pertenecientes a diferentes clases sociales. Utilizando estas lentes conceptuales, y siguiendo la metodología de investigación de la indagación narrativa, el presente trabajo reconstruye el desarrollo del capital narrativo, apoyado también en los capitales sobre todo sociales y culturales, manifestados en los relatos identitarios seleccionados de dos estudiantes de grado del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Una conceptualización propiamente narrativa de estas historias, acompañada de viñetas de las producciones de las estudiantes, nos permite concluir acerca del posicionamiento que les habilita la suma de sus capitales en su campo de la formación docente inicial y en la construcción de su (futura) identidad profesional docente.

Palabras clave: Educación Superior; Formación Del Profesorado; Capitales Bourdieusianos; Capital Narrativo; Identidad Profesional Docente.

Abstract

This paper first conceptualizes the four types of capital—economic, cultural, social, and symbolic—within the framework of Pierre Bourdieu's sociology. Second, the study focuses on narrative capital as an analytic category coined by life history research on learning processes in the life course that are carried out by adults belonging to different social classes. By means of these conceptual lenses, and following a narrative inquiry methodology, the current work restructures the development of narrative capital, especially underpinned by social and cultural capitals, revealed in selected identity texts by two undergraduates at the English Teacher Education Program, State University of Mar del Plata, Argentina. The narrative conceptualization of these stories, alongside vignettes displaying these students' productions, allows us to conclude about the positioning that the sum of their capitals renders possible within their field of initial teacher education and for the construction of their (future) professional identity.

Key words: Higher Education; Initial Teacher Education; Bourdieusian Capitals; Narrative Capital; Professional Identity.

Para citar este artículo:

Sarasa, M.C. (2015). El Desarrollo Del Capital Narrativo En La Formación Inicial De Profesores De Inglés. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año2, No. 2, Septiembre 2015 Pp. 53-65.



Introducción

Este trabajo se inscribe teóricamente en las categorías analíticas del capital acuñadas por dos líneas de investigación. La primera es la sociología de Pierre Bourdieu, con su definición de los distintos capitales que operan en el campo social (Bourdieu, 1996; 2003a). La segunda línea de investigación sobre historias de vida, liderada por Ivor Goodson (2012), concierne los procesos de aprendizaje vital que construyen personas que pertenecen a distintas clases sociales. El concepto del capital narrativo surge de estos estudios sobre aprendizajes en los ciclos de vida (Biesta, Goodson, Tedder & Adair, 2008).

Estas categorías de análisis se aplican en el contexto del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Mar del Plata, Argentina, donde hemos realizado una indagación narrativa (Connelly & Clandinin, 1990) acerca de las tramas relacionadas de (futuras) identidades (McAdams & Pals, 2006) docentes que revelan los estudiantes de grado, y que fueron recogidas en el marco de sesiones áulicas de una cátedra del área curricular de Habilidades Lingüísticas de dicho Profesorado. En este trabajo, nos proponemos analizar el desarrollo del capital narrativo en los relatos identitarios (McAdams, 2008) de dos estudiantes, denominadas Haven y Grian, quienes han sido seleccionadas aquí entre los veinticuatro participantes-alumnos de la investigación a causa del especial desarrollo del capital narrativo que muestran sus historias.

Nuestra discusión de los resultados nos permite concluir que el capital narrativo evidenciado por Haven y Grian se complementa con su capital cultural (y dentro de él particularmente el lingüístico y el artístico en diversas facetas). Simultáneamente, esta suma de capitales les permite afianzar su capital social al redefinirse identitariamente como futuras docentes y posicionarse frente a pares y docentes en el ámbito de la formación inicial del Profesorado de Inglés donde se encuentran estudiando.

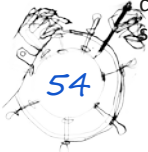
Marco conceptual

En la sociología de Bourdieu, el sistema de posiciones y relaciones objetivas de los actores se erige según los capitales que éstos detentan en el campo social. Éste se define como “el espacio de juego, las reglas de jue-

go, los asuntos en juego” (Bourdieu, 1991a, p. 114). El campo que nos ocupa se sitúa en la carrera de grado del Profesorado de Inglés en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina—con sus propias dimensiones temporales y espaciales (Bourdieu, 1991b). Dentro de él operan distintas formas y volúmenes de capitales que sus agentes juegan. Éstos les permiten posicionarse en el campo, ya que constituyen una especie de pasaporte social. Mientras que el volumen del capital refiere a su dotación, su estructura indica el peso relativo de las distintas formas del capital en el volumen total de éste (Bourdieu, 2003b).

Bourdieu caracteriza cuatro formas básicas del capital. El capital económico refiere a los factores de producción y bienes económicos no sólo propios del actor sino heredados de, y presentes en, su familia. En el caso de los estudiantes del Profesorado de Inglés podría hablarse de las remuneraciones que perciben si realizan trabajos rentados, de sus propios bienes materiales adquiridos o alquilados y de los capitales económicos de sus familias. El capital cultural, en términos muy amplios, alude a un conjunto de calificaciones intelectuales objetivas, incorporadas y/o institucionalizadas. La acumulación de capital cultural empieza desde la niñez temprana en el ámbito del hogar. Incluye al capital escolar previo de nuestros estudiantes, sus estrategias de estudio, sus bienes culturales disponibles y todos los capitales culturales de sus familias (Bourdieu, 2003a). Dentro del capital cultural—y del simbólico—también se encuentra el capital lingüístico. Para la mayoría de los docentes del Profesorado de Inglés, el capital lingüístico ideal de los estudiantes sería el casi perfecto dominio de esta lengua a nivel coloquial y también a nivel académico-culto. El ingreso a la carrera de grado ya supone la posesión de un considerable volumen de este capital, que demandó éxitos e inversiones escolares anteriores, estas últimas tradicionalmente apoyadas en el capital económico de los padres. La posesión de este capital es altamente rentable, no sólo en términos económicos para conseguir un trabajo mientras se estudia y para recibirse antes, sino también culturales, sociales y simbólicos (Bourdieu & Passeron, 1995).

Bourdieu (1977) abordó al uso y al valor social del lenguaje, situando al capital lingüístico como parte del

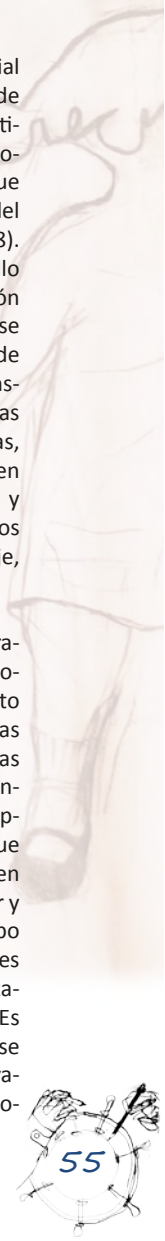


capital cultural y del simbólico y social porque, en el campo social, el lenguaje es una herramienta de acción y poder donde los vínculos comunicacionales son intercambios de producción y recepción. Allí, las posiciones de los hablantes se hallan objetivamente establecidas por las formas, volúmenes y estructuras de sus diversos capitales. Éstos, a su vez, establecen las relaciones legítimas de producción y recepción de las 'comunicaciones' en las cuales algunos agentes imponen su producción, otros la soportan y otros la resisten. La estructura de la producción lingüística en el campo depende de la relación simbólica de poder entre los interlocutores, cuyo vínculo se halla fijado por el volumen de los capitales de autoridad, de los cuales es siempre parte el lingüístico, que poseen o no los actores. Este capital lingüístico resalta una competencia práctica socio-simbólico-cultural que incluye el dominio de las condiciones socio-materiales del empleo del lenguaje que suponen el poder de forzar la recepción de lo dicho a un oyente objetivamente posicionado para aceptar esa exigencia. La competencia es el derecho *al* habla (la facultad objetivamente estructurada del agente de hacer prevalecer su palabra), de utilizar el lenguaje legítimo que es el lenguaje de la 'autoridad del autor' (*auctoritas*) y de censurar por medio de la violencia simbólica el lenguaje que no es legítimo. En resumen, "lo que se puede decir y la manera de decirlo en una ocasión determinada dependen de la relación objetiva entre las posiciones del emisor y del receptor en la estructura de distribución del capital lingüístico y de los otros tipos de capital" (Bourdieu, 1977, p. 657). La tercera forma de capital es social. Se trata, en nuestro caso, del conjunto de relaciones sociales de apoyo y movilización de los estudiantes como grupo y como individuos dentro del campo del Profesorado, involucrando también el volumen y la estructura de los capitales sociales que hayan podido desplegar sus familias. Por último, el capital simbólico involucra el reconocimiento objetivo de la posesión de las otras tres formas de capital: por ejemplo, el crédito, la distinción y el prestigio que hayan adquirido los estudiantes. La posesión de este capital legitima las posiciones en el campo de quienes que lo detentan (Bonnewitz, 2003). Según estas conceptualizaciones, el éxito de los estudiantes implica que cuentan con los capitales de base que les permiten 'jugar el juego' de la enseñanza y el aprendizaje (Bourdieu, 1984a). Mucho se ha hablado

acerca de esta concepción reproductiva de la educación, según la cual "todas las instituciones... sólo tienen por destinatario, por obra y gracia de los mecanismos de selección y auto selección, agentes ya dotados" de capitales tan similares "como sea posible" a aquellos que el campo "trata de reproducir" y legitimar (Bourdieu & Passeron, 1995, p. 85). Así, resulta muy difícil quebrar la (auto) elección de los ya elegidos (Bourdieu & Passeron, 2003).

El concepto que rupturiza con la reproducción social y cultural de los favorecidos y de sus capitales es el de capital narrativo, vinculado con el aprendizaje narrativo. Fue acuñado durante una investigación sobre historias de vida titulada "Aprendiendo vidas" (o "Vidas que aprenden") llevada a cabo en cuatro universidades del Reino Unido (Biesta, Goodson, Tedder, & Adair, 2008). Uno de sus principales objetivos involucró el desarrollo de una teoría del aprendizaje y de la transformación identitaria durante el curso de vida. Dicha teoría se basa en la elaboración y comprensión de historias de vida, así como de biografías de aprendizaje y de transformación de identidades—todas ellas relacionadas con los aprendices y sus disposiciones, sus prácticas, sus logros y sus percepciones acerca de su control en una gran variedad de entornos sociales, culturales y educativos. De esta manera, se aúnan los conceptos clave del proyecto investigativo que son: aprendizaje, identidad, agencia y curso de vida.

En su concepción del aprendizaje y del capital narrativo, los investigadores (Biesta, Field, Goodson, Hordkinson & McLeod, 2008) conciben al primero tanto favorecido como constreñido por la relación entre las posiciones objetivas del sujeto y del aprendizaje y las disposiciones y acciones individuales del sujeto durante el curso de su vida. Los autores recuperan el concepto de campo de Bourdieu (1991a) pues entienden que las prácticas culturales y de aprendizaje se juegan en campos que limitan pero también permiten aprender y cambiar la identidad o consolidarla. Dentro del campo las interrelaciones entre las personas y sus posiciones se encuentran mediadas por su disponibilidad y utilización de sus capitales (económico, cultural y social). Es decir que el capital en sus distintas formas no sólo se detenta sino que se utiliza *con* la acción y no exclusivamente *para* ella. Este capital también 'trabaja', 'funcio-



na' o 'se juega' a través de las acciones de los sujetos en el campo, que suelen valerse de la agencia, definida como "la habilidad de otorgar dirección a la propia vida" (Biesta, Goodson, Tedder & Adair, 2008, p. 2). Se encuentra determinada por la posición objetiva del sujeto en el campo y por sus disposiciones, su identidad y sus procesos de aprendizaje. La agencia permite a las personas reposicionarse frente sus grupos etarios y a las estructuras sociales, así como frente a sus culturas de aprendizaje.

El aprendizaje narrativo no involucra tanto un producto final en forma de relato sino más bien el proceso de construir, reconstruir y (volver a) contar la narración que constituye el relato de vida de cada persona (Biesta, Field, Goodson, Hodgkinson & McLeod, 2008). Este aprendizaje opera en la intersección de las conversaciones internas que sostiene cada individuo y de las prácticas sociales de relatar disponibles en sus campos. De allí el rol mediador de la narración entre la agencia y la estructura, ya que no se trata de la agencia *versus* la estructura sino de la agencia *dentro* de la estructura (Tedder & Biesta, 2007). A su vez, la relación entre aprendizaje narrativo e identidad surge del hecho de que la segunda consistiría en la capacidad de sostener una narrativa, sin que se trate de un contenido adquirido sino de una búsqueda de significado interna. El capital lingüístico (Bourdieu, 1977) juega aquí un rol importante al proveer recursos, no sólo los simbólico-culturales propios del uso social del lenguaje, sino también narrativos en lo genérico y lo social. El aprendizaje narrativo entendido de esta manera facilita la acción y otorga dirección a la vida (Biesta, Goodson, Tedder & Adair, 2008). No se trata simplemente de la narrativa de la vida como resultado del aprendizaje narrativo sino de la creación de un sitio para el aprendizaje biográfico.

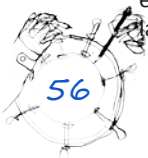
En este punto el aprendizaje narrativo deviene una forma de capital, que involucra la capacidad de relatar las vidas para sus propios autores y para los demás. Aunque depende de los capitales social y cultural, a diferencia de ellos, este capital narrativo se considera un mecanismo poderoso para mediar entre la estructura y la agencia. No se trata de ver a la agencia del sujeto en pos del desarrollo de sus proyectos y en contra de las oportunidades o impedimentos estructurales sino

de "una cuestión de la acción social conceptualizada y mediada dentro del marco de la narración interna que particulariza y peculiariza cada curso de acción desarrollado por cada individuo" (Biesta, Goodson, Tedder & Adair, 2008, p. 6).

Esta nueva forma de capital descansa en los recursos de un repertorio narrativo que permite surcar los cambios y las transiciones de la vida (Goodson & Gill, 2011). De esta manera, el concepto de capital narrativo busca complementar al capital social, al cultural y al simbólico (Goodson, 2012). Así, mientras la sociología de Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1995, 2003) toma al capital cultural como una forma de privilegio, las investigaciones sobre historias de vida postulan la existencia del capital narrativo en términos de su capacidad de interrumpir la transmisión regular de esas ventajas objetivas. En el presente, el capital narrativo puede inaugurar una nueva manera de reproducción social. Dado que constituye "la forma en la cual la gente teoriza, proyecta, relata sus vidas y sus políticas" (Goodson, 2011, p. 57), sería capaz entonces de reestructurar los modos del cambio social porque representa una transformación frente a las antiguas jerarquías reproductoras, sobre todo las del capital cultural y del simbólico. En síntesis, el capital narrativo corta la reproducción en ámbitos inmutables y atemporales con sujetos despersonalizados e intercambiables por otros. Finalmente, rescata el poder de las 'pequeñas narrativas' frente a las extintas 'grandes narrativas'. La pequeña narrativa deviene un compromiso con lo individual y lo privado, sin descuidar su contexto social (Goodson, 2006; 2008).

Marco teórico-metodológico

Este trabajo adopta las categorías analíticas de los diferentes capitales para aplicarlos a los relatos recogidos durante una indagación narrativa, que constituye una investigación extendida que explora relatos entramados (Ricoeur, 2004) de futuras identidades profesionales docentes manifestados en narrativas de estudiantes que cursan la formación inicial del Profesorado de Inglés en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Nos aproximamos entonces a los 'tejidos' narrativos que revelan identidades docentes en ciernes, manifestadas en relatos compuestos por estudiantes de grado de este Profesorado.



La investigación se sitúa ontológica, ética y epistemológicamente en la narrativa. En primer lugar, nos basamos en la narrativa como fenómeno, como cualidad estructurada de la experiencia (Clandinin & Connelly, 2000). En segundo lugar, nos aproximamos a la identidad desde la filosofía educativa de Dewey (1998/1938); la fenomenología hermenéutica de Ricoeur (1990); la psicología de Bruner (1991a) y los principios de la indagación narrativa (Clandinin, Downey & Huber, 2009), en sus afinidades psicoculturales, filosóficas y propiamente narrativas acerca de la (futura) identidad profesional docente relatada. Finalmente, utilizamos operativamente una definición psicocultural de la identidad narrativa (McAdams, 2012), aportada por la psicología de la personalidad (McAdams, 1996), 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. 2010)

La indagación narrativa, definida en el trabajo fundacional de Connelly y Clandinin (1990), es propiamente nuestra metodología de investigación. El estudio se llevó a cabo durante la cursada de una asignatura de segundo año perteneciente al área curricular de Habilidades Lingüísticas del Plan del Estudios vigente para el Profesorado de Inglés, con sus veinticuatro estudiantes partícipes y la co-participación de los miembros de la cátedra. Entre los propósitos lingüísticos y socio-culturales de la materia figura la exploración de los roles pasado y presente del idioma inglés como lenguaje de comunicación internacional, focalizado en el análisis de textos literarios y fílmicos en sitios postcoloniales. Paralelamente, la cátedra intenta realzar la pertinencia de las temáticas abordadas para la formación docente en el área de las *lenguaculturas metas*.

Nuestra indagación narrativa se llevó a cabo en clase durante el dictado cuatrimestral de la materia en 2014 con la autora como investigadora-docente participante del contexto del Profesorado. Los instrumentos utilizados dentro y fuera del aula para la recolección de textos de campo (Clandinin & Caine, 2013) incluyeron:

(1) textos de campo escritos (formulario de consentimiento informado; ficha personal; notas de campo; relatos de los miembros de la cátedra; correos electrónicos e interacciones en el aula virtual de la materia); (2) Textos de campo de conversaciones en clase, transcripciones de su audio y relatos escritos (McAdams, 2008) sobre: relatos que leemos, miramos y escuchamos; biografías escolares, universitarias y lingüísticas; ‘grandes maestros’; ensayo identitario en forma de intervención textual (Pope, 1995); ‘héroes’ en la vida real; y mayor desafío superado; (3) Textos de campo orales: repetidas conversaciones informales con los co/partícipes ; una caja de la memoria sobre un momento decisivo de la vida (Clandinin, Steeves & Chung, 2008); un debate participativo sobre la mejor decisión en la carrera universitaria (Roulston, 2008); y un juego de roles (Vallack & Charleson, 2007) sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el mundo de hoy. El análisis de los textos de campo para la tesis es propiamente *narrativo* (Creswell, 2012), con estrategias de validación explícitas consensuadas con cada uno de los veinticuatro partícipes en la configuración temporal, social y local de cada relato (Clandinin & Huber, 2010), resguardando las voces y las agencias.

Dada la extensión de este trabajo, nos concentraremos en el desarrollo del capital narrativo, en conjunción con los capitales social y cultural (incluyendo al lingüístico y artístico), que se manifiestan en las narrativas recogidas de dos partícipes. Abordaremos estos capitales evidenciados en los relatos y las intervenciones espontáneas de dos estudiantes que hemos seleccionado aquí a causa de la originalidad, la creatividad y la agencia que exhiben. En primer lugar, se encuentra *Haven* (Refugio), cuyo seudónimo elegido es una adaptación de *Heaven* (Cielo), personaje de su saga favorita *Crepúsculo*. Es una de las más ‘pequeñas’ de la cohorte estudiantil de la asignatura, nacida en 1994 en otro lugar de la Provincia de Buenos Aires que no es nuestra ciudad de Mar del Plata, y miembro del nutrido grupo de ingresantes 2012 presente en la materia. Haven fue a escuelas privadas y concurrió a tres institutos particulares de inglés. Declara haber sufrido cambios traumáticos cuando una de sus escuelas y un instituto se cerraron. Su experiencia total en dichos institutos es de siete años. Al mes de agosto de 2014, poseía once materias aprobadas con una gran diferencia de prome-

dios en las notas obtenidas con aplazos y sin aplazos en los exámenes finales. En segundo lugar, tenemos a *Grian*, traducción de su nombre al irlandés. Es nacida en la ciudad de Mar del Plata en 1993 y también ingresante en 2012, luego de abandonar otra carrera universitaria. Ha tenido una escolarización muy heterogénea, concurriendo en algún momento a una escuela bilingüe alemana y a dos más, una de gestión privada religiosa y la otra pública. Estudió inglés durante doce años, pero nunca en un instituto particular. Tiene, además, un nivel intermedio-avanzado de alemán y uno elemental de francés. Poseía quince materias aprobadas con escasas diferencias en los promedios generales con y sin aplazos. Había hecho una adscripción como ayudante alumna en una materia del Profesorado de Inglés y, al finalizar el año, ganó un concurso público de antecedentes y oposición de ayudante de segunda rentada en la misma asignatura. A continuación, entramos los relatos de ambas en torno a sus capitales, con especial atención al capital narrativo.

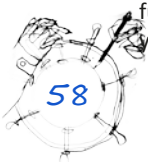
Discusión de los resultados: el desarrollo del capital narrativo en los relatos de Haven y Grian

Haven concurrió durante su educación inicial en el jardín de infantes, y hasta lo que era entonces el segundo año de la Educación General Básica (es decir hasta los siete años), a una institución municipal-gremial de la ciudad de Mar del Plata, la cual cerró tras la crisis económico-política que sacudió al país en 2001. En esa escuela se sentía “como en casa”. El cambio a otro colegio privado laico, donde continuó hasta finalizar el nivel Polimodal (es decir hasta el fin de la escuela secundaria a los diecisiete años), le llevó varios años de adaptación. Desde esa edad temprana, Haven fue siempre consciente del valor del capital cultural y se esforzaba en sus estudios: “para mí, el conocimiento definía a una persona”. El importe que le otorgaba al capital puramente escolar disminuyó durante su adolescencia cuando tuvo “su primer [aplazo/desaprobado] en un examen”. Asimismo, en el último año de la escuela, se puso “un poco vaga”. En ese mismo momento, se sentía confundida respecto de la carrera a seguir. Le hubiera gustado Veterinaria, pero las materias exactas y naturales nunca habían constituido su fuerte en la escuela, al contrario de las humanísticas artísticas.

Haven eligió la carrera de Profesorado de Inglés porque posee un capital lingüístico considerable, adquirido en gran parte fuera del ámbito escolar y de los institutos. Manifiesta que el inglés ha sido siempre “una gran parte de su vida”, incluso “desde antes de nacer”, ya que a su padre le gustaba escuchar música en este idioma y ella comenzó a cantar desde muy chica sus “propias canciones” en inglés, en las cuales nos cuenta que “probablemente inventé algunas palabras”. De esta manera, su relación con el idioma—que estudió en tres institutos particulares desde los seis años, aparte de la escuela—se relaciona con su “amor por la música”. A su vez, ésta constituye una parte muy importante del capital cultural de Haven, quien empezó a tomar clases de canto por decisión propia a los quince años. Tan significativa es la música en su vida que, además de expresarse en dos idiomas a través de ella, el ‘gran maestro’ acerca del cual prefirió contarnos es su antiguo profesor de canto, elección que le permite generalizar acerca de las cualidades que para ella debe tener todo buen docente (Viñeta 1).

Sin duda, es mediante su relación con la literatura que el capital cultural y el lingüístico de Haven confluyen para el pleno desarrollo de su capital narrativo. Le gusta mucho leer por placer. Sus autores favoritos forman parte de una lista ecléctica en la que figuran el escritor argentino Horacio Quiroga (con sus *Cuentos de amor, de locura y de muerte*), la estadounidense Stephenie Meyers (autora de la saga *Crepúsculo*) y hasta un comentarista *YouTuber* bajo el seudónimo de Markiplier. Ejemplo de la riqueza del capital narrativo que Haven ha desarrollado desde su infancia es el poema original que reproducimos aquí traducido (Viñeta 2). Se trata de una composición sobre lo postmoderno y lo real que envió espontáneamente vía correo electrónico y que después compartimos todos en el aula virtual. El poema se inspiró en una clase donde se habían tratado esos conceptos respecto de un cuento corto irlandés. Finalmente, Haven recurre al capital narrativo aportado por la saga *Crepúsculo* cuando elige su nombre para esta investigación, ‘creándose’ como participante de nuestro estudio y autora de poemas. Nos cuenta en una comunicación personal en el aula virtual que:

Leí la saga de *Crepúsculo* cuando tenía 15 años y, después de mirar la primera película,



[decidí tomar un alias de] vampiro. Así nació Heaven [Cielo]. Es una princesa-vampiro, que nació sacerdotisa, y cuyos poderes protegen al reino. No se viste de negro sino de blanco ya que su gente ve a sus poderes como puros. No es mala pero los extraños piensan que lo es por quién es y por quiénes protege. Esto se relaciona con mi atracción por la moda gótica y con mi personalidad. La gente me ve de una manera a causa de mi exterior pero soy realmente diferente por dentro. Hice una exposición de poemas en la escuela secundaria y la profesora me dijo que pensara en un seudónimo y que le hiciera un relato. Eso me permitió pensar más detalladamente que Heaven es un personaje que no tiene un relato propio porque es más parecida a mi alter ego o al otro yo que no pertenece a esta dimensión. Decidí cambiar su nombre por Haven [Refugio] que es un nombre más terrenal y que se relaciona más con una persona que con la idea del Cielo [Heaven]. Haven también es 'mi refugio [haven] seguro'.

Vemos de esta manera cómo Haven desplegó todo su capital narrativo (con tintes artísticos) para construirse una identidad autoral en su refugio concreto: “mis libros, mi escritura” y “el arte que corre por mis venas”, refiriéndose al canto. Este capital narrativo fuertemente estético, así como el cultural, complementan el capital social de Haven. Este último ha sido siempre considerable en sus relaciones con maestros y profesores, pero muy complejo al posicionarse en el campo escolar-estudiantil con sus pares durante la primaria, al cambiar de escuela, y durante la secundaria. Podemos decir que todos esos años Haven fue víctima del *bullying*, a causa de “mis preferencias, la música que me gustaba, la manera en que hablaba” y hasta cómo se sonrojaba. Refiere que “me molestaba porque me hacía sentir que algo estaba mal conmigo pero soy demasiado orgullosa para abandonar las cosas que me hacen ser quien soy. Valoro mi individualidad, mi personalidad y mis gustos personales”. Fue solamente en el último año de la secundaria cuando “exploté. [Les dije] que sonrojarme estaba fuera de mi control... Simplemente sucedió. También tuvo algo que ver con mis clases de canto y cómo me enseñaron a tomar coraje. Después de ese día, nunca más me

molestaron”. Es evidente que los capitales culturales y el narrativo-artístico de Haven confluyeron en este ámbito social para darle voz y agencia.

A pesar de que Haven despliega capitales lingüísticos bilingües que le permiten escribir poemas, narrarse y definirse, sus primeros años en el Profesorado constituyeron un gran desafío ya que todavía debe hacer ‘rendir’ aún más sus capitales narrativos y culturales. En la mitad del primer cuatrimestre de 2012, al ingresar, desaprobó dos materias. Fue su capital social incrementado por el apoyo de su familia y de su profesor de música el que le permitió aceptar el desafío y continuar con menos tropiezos. De esta manera, mediante los capitales que ha ido consolidando, Haven ha podido “enfrentar y sobrellevar nuevos obstáculos sin olvidarme de recordarme a mí misma que todo saldrá bien y que estoy haciendo esto por mí y por mi futuro” aunque confiesa que “me gustan los idiomas y deseo dedicarles una gran parte de mi vida. También me gusta enseñar, pero no me veo aún lista para ser una profesora”.

Por su parte, *Grian* exhibe un capital cultural también heterogéneo que ha posibilitado el desarrollo del capital social necesario cuando “tuve que cambiar tres veces de escuela” y “en dos de los casos el cambio fue bastante desafiante”. Esto se debió a que, primero, se trasladó desde una escuela religiosa católica—donde había permanecido desde segundo año hasta octavo de Educación General Básica entre los siete y los doce o trece años—hacia una escuela bilingüe alemana que le “encantaba”. De allí, tras dos años, cuando su mamá quedó embarazada, pasó a una escuela pública donde inicialmente se sintió muy estresada y preocupada por el escaso capital escolar pre-universitario que temía podría obtener allí. Empero, ganó capitales sociales, manifestando que “debo decir que mis profesores eran todas personas afectuosas que realmente querían que aprendiéramos”. Ahora considera que el trabajo de estos docentes “es mucho más admirable que el de los que sólo enseñan en escuelas privadas”. *Grian* quiere ejercer en escuelas públicas cuando se reciba. Ha comenzado ganando una ayudantía rentada de ayudante alumna en una cátedra del Profesorado de Inglés. Estas vivencias le permiten expresar quién ambiciona ser como docente: “Quiero dejar que mis alumnos vean

que me importan y que creo que pueden superar cualquier desafío que se les cruce en el camino porque sé que tendré un impacto positivo en sus vidas... si todos los profesores realizan sus mejores esfuerzos para comunicarnos a sus estudiantes que ellos importan, todos podremos ver un cambio en la sociedad”.

A pesar de que veremos que Grian posee capitales lingüísticos en al menos tres idiomas, su primera elección universitaria fue la carrera de Derecho pero abandonó después de un año porque, si bien le gustaban la historia política y la filosofía, “memorizar los códigos definitivamente no es lo mío”. Tampoco estaba segura de querer ser una profesora de inglés puesto que ambicionaba graduarse como traductora, pero carecía del capital económico para asistir a una institución privada en la ciudad o a una universidad nacional en otro lugar, ya que la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Local sólo ofrece el Profesorado. A partir del capital cultural que adquirió en las asignaturas del Área de Formación Docente de esta carrera “me di cuenta de que me encanta la enseñanza”. Expresa que “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 amo [hacerlo]”. Precisamente, hizo valer su nuevo capital cultural primero en una adscripción no rentada a la docencia, experiencia que rindió frutos económicos y de prestigio al ganar el concurso del cargo rentado de ayudante alumna. Grian posee su propio capital cultural literario y otro relacionado con la plástica. De esta manera, elige a su “mentor de arte” como su ‘gran maestro’. Le interesa vincular el capital artístico obtenido al concurrir al taller de arte con su capital cultural universitario: “a veces me pregunto si yo podría dar clases en inglés de la misma manera” en la cual su mentor “da lecciones de arte”. Grian ha compartido su producción artística en la plataforma del aula virtual, refiriéndonos a su sitio Web donde exhibe sus trabajos. El despliegue de su capital artístico tuvo una amplia acogida social con sus pares y docentes en clase.

Grian posee un capital lingüístico adquirido en el ámbito formal e informal, y también originado en sus capitales sociales y culturales familiares. Aprendió inglés en la escuela desde el jardín de infantes, sin ja-

más concurrir a un instituto particular. El resto de su competencia la adquirió con su computadora: leyendo enciclopedias y diarios, jugando juegos, escribiendo mails y participando en foros y comunidades virtuales. Aprendió alemán jugando con sus primas “nacidas en Alemania de padre alemán” y durante dos años en la escuela bilingüe castellano-alemán que debió abandonar. Aprendió algo de francés con su madre, quien le cantaba en este idioma y le enseñó a contar, junto con otras frases. En la Facultad de Humanidades tomó un cuatrimestre de nivel de francés como obligación curricular del Profesorado de Inglés. A su vez, Grian es una “ferviente lectora” confesa. Sus favoritos son la prosa y la poesía del escritor argentino Julio Cortázar. También, posee un capital narrativo derivado de sus prácticas de escritura literaria en inglés y en castellano. Por ejemplo, al narrar cómo superó el mayor desafío de su vida, es capaz de asumir su identidad cuando hace su relato de esa conquista (Viñeta 3). Vemos que su capital narrativo (complementado con los capitales lingüísticos y artísticos-expresivos que forman parte de su capital cultural) le permite a Grian reconocerse, asumirse y recrearse de la misma manera en la cual logra desplegar su capital social asistiendo a otras personas en redes de ayuda integradas por aquellos que atraviesan las mismas instancias difíciles. También realizó una contribución literaria en el aula virtual, al momento en que Haven publicó su poema. El aporte de Grian consistió en cinco textos muy breves, de los cuales traducimos aquí el último, que dan cuenta de sus preferencias por la interacción virtual, de sus luchas, y del reto de aceptarse a sí misma en su intervención textual del conocido inicio de la novela de Jane Austen *Orgullo y prejuicio* (Viñeta 4).

En nuestras sesiones en el aula, Grian desplegó su capital narrativo para obtener apoyo social e incrementar también su capital cultural. Cuando tuvo que leer en voz alta el ensayo identitario que había estado redactando durante más de una hora, confesó que “soy una de las personas que está tratando de escribir una intervención textual. Soy una de las personas que están en silencio. Soy una de las personas que no saben cómo seguir escribiendo”. Esta falta de ideas y ansiedad, se debían, quizá, a su confesión hacia el final: “Soy una de las personas que hoy tienen que dar un recuperatorio y no saben lo que van a hacer si desaprueban”. Cuan-



do terminó esa lectura, averiguamos que el examen recuperatorio era inmediatamente después de nuestra sesión, la cual finalizaba en unos quince minutos. También nos enteramos de que debían rendirlo dos estudiantes más que estaban allí. Cuando las docentes presentes les preguntamos a estas participantes el tema de su examen (oral) y qué debían manifestar, no parecieron seguras al respecto. Resolvimos entonces darles algunos consejos rápidos sobre cómo abordar los temas de manera que resultaran satisfactorios para sus profesores, conociendo en tanto colegas sus preferencias disciplinares. Luego, supimos que las tres estudiantes habían aprobado el recuperatorio y 'salvado' la cursada. El capital narrativo de Grian le permitió posicionarse estratégicamente junto con sus dos compañeras para recibir nuestra recomendación acerca de cómo 'jugar' en el campo de la asignatura durante el examen.

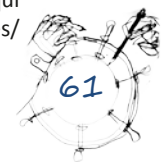
Conclusiones

Vemos que Haven y Grian han heredado diversos capitales culturales de sus familias (Bourdieu, 1984a; 1996; 2003a), sobre todo en lo relativo a los segundos o terceros idiomas que conocen y tal vez sus gustos literarios o musicales. Parte de esa herencia son los volúmenes de capital económico, también de origen familiar, que les permitieron desarrollar su capital cultural (escolar, lingüístico, literario, artístico). Ambas, sobre todo Grian, intentan—si el juego y hasta los riesgos del campo áulico las habilita—utilizar su capital lingüístico en la clase y apostararlo en el sentido socio-estratégico que le otorga Bourdieu (1977). La indagación narrativa que realizamos en la asignatura les otorgó el poder del habla en el aula cuando contaban relatos en las diversas sesiones. Ellas tomaron esa facultad y, cuando fue necesario, la hicieron 'rendir' (es decir 'producir' para su beneficio) no sólo en la clase física sino también en el aula virtual y para aprobar otra asignatura. Esto quiere decir que, cuando en la clase se las invitó a participar del 'juego' narrativo (Bourdieu, 1984a), ellas tenían ya capitales que incrementaron en esos intercambios. Inclusive lograron adquirir un cierto poder de notoriedad intelectual, parte de su capital simbólico, cuando postearon sus obras literarias y artísticas en el aula virtual para compartirlas y recibir elogios de pares y docentes. Vemos

aquí un claro ejercicio de la agencia autoral (Biesta, Goodson, Tedder & Adair, 2008).

A su vez, el capital social (Bonnwitz, 2003) que inicialmente parecían detentar no era muy grande, pero lograron acrecentarlo con el capital narrativo que desplegaron y ampliaron en el transcurso de la investigación. Esto se debió a que sus manifestaciones de capital narrativo y artístico les permitieron reposicionarse más favorablemente en el campo social y cultural del Profesorado de Inglés (Tedder & Biesta, 2007). De esta forma, comprendemos que el capital narrativo (Goodson, 2011; 2012; Goodson & Hill, 2011) de Haven y Grian no es algo que han adquirido y detentado reproductivamente, sino un valor que ellas han desarrollado *performativamente*, en los dos sentidos del término. El primero es el de actuación, interpretación y re-presentación de sus relatos y obras (Britzman, 2003) en la clase de la Facultad de Humanidades, en el aula virtual, en las narrativas escritas que entregaron. El segundo sentido de la performatividad es el de realización, que hace y crea actos de significado (Bruner, 1990; Denzin, 2001) por medio del lenguaje (verbal escrito y oral en diferentes géneros, musical y plástico).

Performativamente hablando, entonces, Haven y Grian se recrearon mediante su capital narrativo y pudieron expresar sus (futuras) identidades profesionales docentes. La identidad de Haven se halla en tránsito (Bhabha, 1994), expresada en sus narrativas sobre el movimiento de un viaje muy personal (Giroir, 2014). En este derrotero, su capital narrativo pone en valor la evidencia de una identidad dinámica, cambiante y en transición mientras negocia social y culturalmente su pertenencia a la carrera y el control que es capaz de ejercer sobre ella si logra incrementar aún más sus capitales cultural, social y narrativo. En la identidad docente que construye, el capital narrativo de Grian media al amor que siente amor por el idioma, por enseñarlo y por sus estudiantes y que la conduce a desear lograr más capitales culturales para enriquecer su formación docente. Esta pasión se define como el enamoramiento vivenciado por los docentes acerca de su disciplina o de sus estudiantes (Fried 2001). Aunque la literatura da cuenta del amor de los profesores o maestros graduados (Day, 2004), resulta muy novedoso aquí recuperar estas pasiones en los relatos de estudiantes/



futuros docentes, que se recrean identitariamente al desplegar su capital narrativo.

Finalmente, desde esta óptica performativa, el capital narrativo desplegado en los relatos permite a Haven y Grian ser, acceder y tener en el presente construyendo sus identidades discursivamente. Con esta recuperación de la agencia—sin caer en idealismos reduccionistas o ingenuos negadores de la estructura—los estudiantes devienen entonces los autores de sus vidas. Frente a críticas generalizadas acerca del carácter reproductivo y mecánico de la formación inicial del profesorado, esta agencia socialmente situada otorga a la construcción de la identidad docente en su formación un valor altamente proactivo.

Referencias

- Bhabha, H.K. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Biesta, G., Field, J., Goodson, I.F., Hodkinson, P., & McLeod, F. (2008). Learning lives: learning, identity and agency in the life course. *Teaching and Learning research briefing*, (51).
- Biesta, G., Goodson, I., Tedder, M., & Adair, N. (2008). Learning from life: The role of narrative. *Unpublished 'Learning Lives' working paper*.
- Bonnewitz, P. (2003). *La sociología de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social science information*, 16(6), 645-668.
- Bourdieu, P. (1984a). *Homo Academicus*. Paris: Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1991a). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1991b). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. (1996). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2003a). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2003b). *Creencia artística y bienes simbólicos*. Córdoba-Buenos Aires: Aurelia*Rivera.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, DF: Fontamara.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Britzman, D.P. (2003). *Practice makes practice. A critical study of learning to teach*. Revised edition. New York: State University of New York Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991a). Self-making and world-making. *Journal of aesthetic education*, 25(1), 67-78.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D.J., Downey, C.A., & Huber, J. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 37(2), 141-154.
- Clandinin, D.J. & Huber, J. (2010). Narrative inquiry. In B. McGaw, E. Baker, & P.P. Peterson (eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 436-441). Third edition. New York: Elsevier.
- Clandinin, D.J., Steeves, P., & Chung, S. (2008). Creando espacios de investigación narrativa en la formación del profesorado. En L. Porta & M.C. Sarasa (comps.), *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas* (pp. 59-83). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Fourth edition. Boston: Pearson.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. London: Routledge Falmer.
- Denzin, N.K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative research*, 1(1), 23-46.
- Dewey J. (1998/1938). *Experience and education*. Indianapolis, IN: Kappa Delta Pi.
- Fried, R. (2001). *The passionate teacher. A practical guide*. Boston: beacon Press.
- Giroir, S. (2014). "Even though I am married, I have a dream": Constructing L2 gendered identities through narratives of departure and arrival. *Journal of language, identity & education*, 13(5), 301-318.
- Goodson, I. (2006). The rise of the life narrative. *Teacher education quarterly*, 33(4), 7-21.
- Goodson, I. F. (2008). *Investigating the teacher's life and work*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishing.
- Goodson, I.F. (2011). *Life politics. Conversations about culture and education*. Rotterdam, The Netherlands: Sense publish-



ing.

- Goodson, I.F. (Ed.). (2012). *Developing narrative theory: Life histories and personal representation*. Abingdon, Oxon-New York: Routledge.
- Goodson, I.F. & Gill, S.R. (2011). *Narrative pedagogy. Learning and narrative pedagogy*. Berne, Switzerland: Peter Lang Publishing Inc.
- McAdams, D.P. (1996b). Personality, modernity, and the storied self: A contemporary framework for studying persons. *Psychological inquiry*, 7(4), 295-321.
- McAdams, D.P. (2008). The life story interview. *Evanston, IL: Northwestern University*.
- McAdams, D.P. (2012). Exploring psychological themes through life-narrative accounts. In J.A. Holstein & J.F. Gubrium (eds.). *Varieties of narrative analysis* (pp.15-32). Los Angeles-London SAGE.
- 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.
- Pope, R. (1995). *Textual intervention*. London: Routledge.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-Même comme un autre*. Paris: Editions du Seuil.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Roulston, K.J. (2008). Conversational interviewing. In L.M. Given (ed.), *The SAGE encyclopaedia of qualitative research methods. Volumes 1 & 2* (pp. 128-130). Los Angeles-London: SAGE.
- Tedder, M., & Biesta, G. (2007, March). Learning from life and learning for life: Exploring the opportunities for biographical learning in the lives of adults. In *ESREA Conference on Life History and Biography, Roskilde University, Denmark* (pp. 1-4).
- Vallack, J.M., & Charleson, I. (2007, January). E-role play for inquiry into transnational education. In *ASCILITE* (pp. 1036-1040). Retrieved from <<http://ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/vallack-poster.pdf>>.

Viñetas

Viñeta 1

... Para mí, un buen docente es alguien que puede interesar a sus estudiantes en el tema que está tratando. Alguien que es cariñoso, solícito. Dulce, que habla a sus estudiantes y demuestra interés por ellos. Alguien que es apasionado, que pueda conectarse o relacionarse. En mi caso, aprendo mediante mis emociones. Si el entorno de aprendizaje no es bueno, si me hace sentir insegura o si el profesor es atemorizante o no le importan sus estudiantes, me resultará más difícil prestar atención o aprender. Valoro muchísimo el conocimiento. Me gusta aprender acerca del mundo, cómo funcionan las cosas, cómo piensa la gente y cómo sus pensamientos influyen sus acciones. Tengo preferencia por algunas materias... porque son mi fuerte. Pero si puedo establecer un vínculo con un docente, estaré más interesada en su clase, me resultará más fácil relajarme y motivarme. Un entorno positivo de aprendizaje es vital para mí...

(Haven, extracto sobre "Mi gran maestro")



Viñeta 2

Estos muros están hechos de palabras
Y con la fuerza de un suspiro,
Derrumbarse podrían

La verdad es frágil
Como el cristal
Como el vidrio

La verdad es falsa
Lo falso es verdad
¿Qué es la verdad?

La verdad soy yo
La verdad eres tú
Falso es nosotros

La realidad son estas paredes
Paredes que se cierran sobre las verdades
Verdades que se cierran sobre nosotros

La realidad es gente
La gente es falsa
La gente es real

Pensamientos en mi cabeza
Realidad sin cabeza
Verdad sentida

Mis pensamientos son mi verdad
Mi verdad es mi realidad
Mi realidad es mi caleidoscopio

(Haven, sobre lo postmoderno y lo real)

Viñeta 3

... El mayor desafío que he superado es aceptarme a mí misma... Ahora puedo aceptar mi identidad interna y externa aunque todavía tengo que trabajar sobre algunos aspectos...

Lo que era interesante de mis desafíos es que, aunque yo no los aceptara, otra gente veía que algo estaba pasando. Sin embargo, había otro aspecto que no podían ver... 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 un él, una ella, unx elli, un ellos o el pronombre que prefieran.

De todas maneras, ahora me estoy recuperando de mi depresión y estoy tratando de controlar mi desorden alimenticio. Revelar mis sentimientos y expresarme a través del arte y la poesía me han ayudado a superar mis dificultades cuando aparecían. Ahora trato de ayudar a gente que enfrenta desafíos similares y les muestro cómo pude derrotar a mis demonios. Aunque a veces vuelvo a caer, la vida es buena en este momento y puedo decir que finalmente me siento cómoda dentro de mi propia piel.

“¿Qué día es hoy?”

“Es hoy”, chilló Puerquito.

“Mi día favorito”, dijo Winnie Poo.

—A.A. Milne.

(Grian, extracto sobre su mayor desafío superado)



Viñeta 4

Es una verdad universalmente reconocida que la verdad universalmente reconocida de Jane Austen no es más universalmente reconocida. ¿Qué hombre soltero en posesión de una buena fortuna quiere a una esposa? ¿Qué hombre soltero quiere otra cosa que no sea una mejor fortuna? ¿Y qué pasa si el hombre soltero en posesión de una buena fortuna quiere a un marido?

(Grian, extracto de “Cinco textos breves”)

Notas

(Endnotes)

1 María Cristina Sarasa es Profesora de Enseñanza Universitaria de Inglés, Especialista y Magister en Docencia Universitaria por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Es Profesora Titular Regular del Departamento de Lenguas Modernas de la misma institución y miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales. Es doctoranda en Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. mcasarasa@hotmail.com

