

# CAPÍTULO 1

## La narrativa de experiencias docentes en la enseñanza de inglés

*Marcela Jalo*

Debemos tener un modelo que nos animara a considerar las lecciones o unidades curriculares como buenas historias para ser contadas más bien que como conjuntos de objetivos para ser conseguidos.

— Kieran Egan, *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*

### Introducción

Nos proponemos describir y dar a conocer algunas secuencias didácticas y proyectos pedagógicos realizados en los últimos años en el Departamento de Lenguas Modernas, sección inglés a través del relato de quienes los protagonizaron. Las voces de los profesores, se encuentran encarnadas en la narrativa hilada, con sentido y contenido contextualizado, pues se trata de sus propias vivencias y experiencias áulicas. Asimismo, consideramos que, al narrar la experiencia, al contarla se produce una elaboración que le permite al narrador comprender de otro modo lo vivido; al tener que significarlo y otorgarle sentido traduce lo vivido, lo revive en función del contexto de producción del relato. En este sentido, la investigación narrativa (Biglia y Bonet-Martí, 2009; Bolívar Botía, 2002; Connelly y Clandinin, 2008; Contreras Domingo, 2011; Goodson y Walker, 1998; McEwan y Egan, 1998; Rivas Flores, 2007, 2009, 2010) procura capturar esos sentidos para revisar desde allí el problema que estudia.

La documentación narrativa de experiencias sienta las bases para la constitución de colectivos de docentes escritores y lectores de experiencias pedagógicas. Estos colectivos se fundamentan en el desarrollo de relaciones horizontales entre sus miembros y tienen por objetivo la creación de un espacio de formación que combina instancias de trabajo colectivas e individuales para problematizar y recrear el lenguaje y el pensamiento pedagógico, en virtud de la construcción y reconstrucción narrativa y reflexiva de la experiencia escolar y difusión públicas para que queden documentados en la memoria pedagógica y académica.

## Marco general de la memoria pedagógica

El objetivo principal del presente libro consiste en ilustrar y documentar la experiencia adquirida y desarrollada durante los años trabajados como coordinadora de la sección inglés del Departamento de Lenguas Modernas. La memoria pedagógica se enmarca dentro del Proyecto Académico y de Gestión Institucional del Colegio Nacional “Rafael Hernández” que se extiende a lo largo de los siguientes períodos (2014-2018), (2018-2022) y (2022-2026).

En el recorrido, las y los docentes de la sección inglés hemos aprendido con otros agentes de la Institución, intercambiamos y compartimos experiencias pedagógicas, trabajamos colaborativamente en espacios de relaciones horizontales, nos encontramos, nos identificamos, nos emocionamos, resignificamos y reorientamos individual y colectivamente las prácticas de manera sistemática, reflexiva y crítica, leímos, escuchamos, escribimos y contamos experiencias pedagógicas que hemos decidido dar a conocer.

Al momento de diseñar las secuencias didácticas que reúne el presente libro, nos preguntamos por el perfil de estudiantes que soñamos formar y por el rol que debe tener la enseñanza de inglés en la escuela secundaria y desde esa visión comenzamos a pensar que debemos hacer en cada una de nuestras aulas para sembrar esas semillas de futuro.

A lo largo de estos capítulos iremos construyendo una mirada basada en el aprendizaje significativo, el compromiso y la autonomía en el aprendizaje. Fuimos desplegando esa visión en muchos aspectos, desde el diseño de secuencias didácticas hasta las preguntas que formulamos las y los docentes en el aula o la evaluación de los aprendizajes. Elaborar esa visión, caminar hacia ella y concretarla es el desafío que encaramos. Nos apoyamos en los aportes de nuestra experiencia educativa, que nos muestran algunos caminos potentes por seguir, pero también aquellos aspectos que queremos cambiar. Y eso, se suele hacer mejor con otros, aliados y aliadas en la búsqueda de crear una experiencia escolar distinta.

Creemos fuertemente, a su vez, en la importancia de construir comunidades profesionales de aprendizaje (Krichesky y Murillo Torrecilla, 2011) porque eso garantiza que las innovaciones partan de un diagnóstico realista de los desafíos y las fortalezas de nuestra institución y de sus integrantes. Eso hace que los objetivos por cumplir surjan de las preguntas y los sueños de sus docentes y que los logros perduren en el tiempo.

Una comunidad profesional de aprendizaje se define como un grupo de profesionales, en este caso docentes y otros integrantes de la comunidad educativa, que se apoyan mutuamente, indagando y reflexionando juntos para aprender más sobre su práctica en pos de conseguir un objetivo orientado hacia el aprendizaje de los alumnos.

Las comunidades profesionales de aprendizaje parten de una larga tradición en investigación que muestra la relevancia del aprendizaje entre colegas y de configurar la escuela a modo de una comunidad de práctica (Wenger, 1998) como base para mejorar la educación.

La propuesta consistió entonces en crear una comunidad de práctica (CP), es decir “un grupo de personas que comparten un interés, un conjunto de problemas, o una pasión sobre un tema,

y quienes profundizan su conocimiento y experiencia en el área a través de una interacción continua que fortalece sus relaciones.” (Wenger, Mc Dermott y Snyder, 2002).

La interacción propiciada en nuestra comunidad de práctica, se tornó fructífera en la medida en que todos los participantes entramos en diálogo con nuestros colegas, aportando conocimientos, sugiriendo temas importantes a tratar y también comunicando las experiencias y los resultados de lo que fuimos poniendo en práctica. Nos alentamos a participar activamente para así lograr progresar en comunidad.

Una vez más, me remito a Wenger (1998), quien en su libro *Communities of practice: Learning, meaning and identity*, fijó las tres premisas o dimensiones –como él las denomina– en las que se asienta una CP: el compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido. En otras palabras, en nuestra comunidad de práctica todos los miembros aprendimos, pero sin la necesidad de que alguien en particular dirija ese aprendizaje. Por el contrario, cada participante pudo iniciar nuevos caminos en la tarea conjunta de construir conocimiento con sus pares, en un pie de igualdad con ellos.

Para la convocatoria de este libro se tuvo en cuenta la participación de aquellos docentes que estuvieran interesados en contar sus experiencias pedagógicas, de modo tal de dejar plasmadas esas experiencias a través del relato de secuencias didácticas que se desarrollaron en las aulas de 1ro a 6to año. En la selección de relatos se valoró la pluralidad discursiva y la vinculación de las experiencias docentes con los contenidos desarrollados estimulando a los docentes para que puedan problematizar las representaciones culturales y examinar las temáticas desde diferentes perspectivas y voces autorales. Los equipos de trabajo para el diseño de materiales fueron conformados de a pares, tríadas o de forma individual. Una vez elaborados dichos materiales, fueron compartidos al interior de cada nivel para su implementación.

## **Consideraciones sobre el saber pedagógico-curricular**

Como hemos anticipado, nos moviliza instalar una perspectiva pedagógica decolonial, situada regional y localmente. El trabajo desde esta perspectiva nos ha permitido la emergencia de nuevos diálogos entre las disciplinas dando lugar a una mirada transdisciplinar (Collado Ruano, 2016). Adoptar una pedagogía decolonial implica un profundo posicionamiento político que reconoce el poder y la racialización colonial como mecanismo de control que globalmente lo ha constituido y que lo sostiene sistémicamente. Ser conscientes de esta relación permite identificar sus rasgos, gestos, articulaciones y manifestaciones en el aula como espacio político, y decidir trabajar estas cuestiones desde diferentes abordajes, recursos y experiencias.

Es nuestra intención llevar a cabo experiencias pedagógicas que den cuenta de contenidos relacionados con aspectos de minorías, pueblos, colectivos que han sido silenciados, subordinados y a los que hemos visibilizado mediante la implementación de los enfoques que empleamos a la luz de pedagogías decoloniales (Mignolo, 2005, 2010, 2013; Mignolo, Walsh y

García Linera, 2014; Quijano, 2007, 2009), vinculadas con la interculturalidad crítica (Walsh, 2006, 2008, 2009, 2013, 2017). Tal como señala Walsh (2006):

Interculturalidad tiene una significación particular ligada a las geopolíticas de lugar y de espacio, a las luchas históricas y actuales de los pueblos indígenas y negros, y a sus construcciones de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la transformación. Más que un simple concepto de interrelación, la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de conocimientos “otros”, de una práctica política “otra”, de un poder social “otro”, y de una sociedad “otra”; formas distintas de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad, un paradigma que es pensado a través de la praxis política. Este uso de “otro” no implica un conocimiento, práctica, poder o paradigma más, sino un pensamiento, práctica, poder y paradigma de y desde la diferencia, desviándose de las normas dominantes y, a la vez, desafiando radicalmente a ellas, abriendo así la posibilidad para la descolonización. (Walsh, 2006, p. 17)

Walsh nos invita a pensar que la interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. No se trata simplemente de reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto (Walsh, 2009, p. 79).

La mirada decolonial implica dejar de lado visiones que responden al norte global para privilegiar cosmovisiones locales y regionales; se trata de una praxis pedagógica intercultural y crítica que pretende pensar con los sujetos diferentes formas de ser, conocer y vivir en comunidad (Mignolo, 2005; Palermo, 2014; Walsh, 2009).

En este marco, los estudiantes interactúan con una diversidad de textos multimodales en inglés que dan cuenta del rol social que los insumos empleados tienen para diferentes colectivos.

Entre las intenciones de este trabajo está la de poder incorporar esta mirada de modo tal que nos permita elaborar paradigmas diversos y alternativos que contribuyan al desarrollo profesional y a la formación docente continua y que permita desarticular el proceso colonialista.

Entendemos que inglés como materia en la escuela secundaria no debe ser prescripto al modelo provisto por la mirada propia de la modernidad eurocéntrica que no permite emerger las distintas voces, pensamientos y valores culturales de la gran diversidad de hablantes del inglés alrededor del mundo.

En este sentido y siguiendo a Candau (2010), las pedagogías decoloniales transitan cuatro sendas de la educación intercultural crítica:

- desnaturaliza prejuicios, cuestiona la mono-cultura y el etnocentrismo escolar y curricular y desestabiliza la universalidad y ‘neutralidad’ de los conocimientos que configuran las acciones educativas.
- articula igualdad y diferencia entre políticas educativas y prácticas pedagógicas.
- construye identidades personales y colectivas en los procesos educativos mediante la narrativa y el reconocimiento.

- promueve experiencias de interacción mediante el diálogo y la (co)construcción.

Enseñar inglés hoy desde la pedagogía decolonial crítica supone cierta complejidad y un desafío, ya que implica una geopolítica del conocimiento alternativa. Estos marcos teóricos-epistemológicos entienden a la pedagogía como una forma de lucha que debe trascender el escenario escolar, desnaturalizando y visibilizando los discursos y prácticas de dominación.

Sobre esta base, la práctica docente promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.

## **En lo referente a la enseñanza de inglés en la escuela secundaria**

La clase asume el abordaje desde una variedad de enfoques tales como el enfoque basado en tareas (Ellis, 2003, 2016, 2018) y el aprendizaje basado en contenido crítico (Sato, Hasegawa, Kumagai y Kamiyoshi, 2017) así como también la pedagogía basada en géneros discursivos (Devitt, 2009). En tal sentido, la metodología de trabajo de aula se basa en tareas que operan como interfase para el abordaje de las lecturas asignadas en las unidades didácticas. Las mismas favorecen la socialización de conocimientos, inquietudes, errores, creencias y construcciones provisionales, y actúan como andamiaje frente a las instancias de conflicto cognitivo. La comprensión desde la resolución de problemas permite al alumno desarrollar una gama de habilidades cognitivas propiciando el desarrollo del pensamiento crítico al buscar y seleccionar información relevante, tomar notas, transferir y resumir información entre otras estrategias. Para que el aprendizaje sea exitoso estas habilidades cognitivas deben complementarse con otro tipo de estrategias dentro de las cuales están el desarrollo de estrategias de estudio, que promuevan la autonomía y el desarrollo de estrategias metalingüísticas, metacognitivas, sociales y afectivas en un ámbito de aprendizaje cooperativo y atento a la heterogeneidad del aula. (Anijovich y Mora, 2010)

Por otra parte, el enfoque adoptado para las clases de inglés en el Colegio Nacional intenta promover la aproximación a los géneros discursivos para que los alumnos puedan apropiarse de la lengua en contextos genuinos de uso. Las pedagogías basadas en los géneros discursivos como acciones sociales y retóricas, al extenderse e instalarse comporten metas y estructuras que se auto-refuerzan y reproducen, reforzando normas culturales, institucionales e ideologías (Swales, 1990; Martin, 2009).

Para que un alumno se “apropie de un género” es necesario el trabajo recurrente con ellos. Se requiere una exposición a textos de diversos géneros como así también a modelos del mismo género discursivo. El trabajo con secuencias didácticas centradas en variedad de tareas y textos es lo que va a ayudar a los alumnos a poder interpretar, analizar y por último producir diversos

géneros discursivos. Por ende, las secuencias didácticas desarrolladas en las diferentes unidades didácticas se basarán en géneros y tareas seleccionados de acuerdo a las necesidades que los estudiantes del ciclo básico y superior puedan tener para poder insertarse de manera más eficiente en el ámbito escolar y académico futuro.

## **Elaboración de materiales didácticos**

La irrupción de la pandemia por Covid 19 en el inicio del ciclo lectivo 2020, hizo que las y los docentes del Departamento y de todo el colegio en general, tuviéramos que elaborar secuencias didácticas para ser utilizadas como material de enseñanza en nuestras clases. Desde nuestro rol como educadores, nos enfrentamos a la tarea de diseñar propuestas educativas contextualizadas, situadas y con sentido pedagógico en la virtualidad.

La educación a través de internet se convirtió en el único espacio para que se llevaran a cabo prácticas de enseñanza. En pocas semanas, los docentes tuvimos que migrar las clases a los entornos que el Colegio Nacional nos puso a disposición para garantizar la continuidad de la escuela secundaria, y la educación con tecnología pasó de ser un complemento de las clases presenciales al constituirse en el medio de contacto entre docentes y estudiantes.

A partir del segundo cuatrimestre de 2021, pasamos a una situación mixta, a un híbrido entre las aulas reales y los espacios virtuales y, finalmente, en los últimos meses de ese mismo ciclo lectivo, volvimos a una situación más parecida a la anterior al aislamiento. Sin embargo, muchos estudiantes y docentes nos apropiamos de herramientas virtuales y hoy contamos con un escenario en el que se han acelerado los procesos y el uso de TIC en la enseñanza y los aprendizajes.

El lado productivo de la crisis sanitaria arrojó una serie de nuevas prácticas que fueron sistematizadas y potenciadas en dispositivos concretos de trabajo. Uno de los desafíos que debimos enfrentar fue la elaboración de materiales y secuencias didácticas, realizada de manera colaborativa entre colegas del área. Esto implicó procesos consensuados de toma de decisiones, trabajo en equipo y coordinación de tareas y responsabilidades, entre otros. La energía creativa utilizada para producir materiales de enseñanza durante la pandemia ha sido aprovechada como impulso para desplegar y apropiarnos de otras formas de enseñar y aprender.

## **Diseño de secuencias didácticas**

A través de las siguientes líneas iremos narrando nuestras experiencias en la elaboración de materiales didácticos diseñados ad hoc que gradualmente se fueron convirtiendo en las secuencias didácticas que actualmente estamos utilizando en nuestras clases de inglés. Cabe señalar que dicho material es sometido a evaluación y revisión constante y, en caso de requerirlo, modificamos las secuencias al inicio de cada ciclo lectivo. Uno de los logros más ansiados en

cuanto al diseño del material es que nos permitió abandonar por completo los libros de texto y convertirnos, de este modo, en diseñadores de nuestros propios materiales. Siguiendo a Odetti (2012), diseñar un material didáctico implica, necesariamente, diseñar también un modo de acercamiento de los estudiantes a los contenidos, es decir que no se trata sólo de ofrecer explicaciones sobre los conceptos sino también controversias, interrogantes, datos para el análisis, etc. articulados en un diálogo donde el material didáctico se complete con la intervención de los alumnos. Los materiales no son sólo “meros depositarios de información” sino que estructuran el proceso y la actividad de aprendizaje siendo significativamente formativas las implicaciones sociales y de interacción que se producen en y por el uso de los mismos.

Planificar los modos de apropiación de los conceptos que se van a ofrecer para el diseño de las secuencias didácticas, seleccionar los insumos más adecuados para ellos, elegir las herramientas para armar el diseño y, finalmente, montar la estructura que dará soporte al nuevo material didáctico otorga un lugar jerarquizado al docente con ganas de experimentar otros dispositivos para la enseñanza.

Planteamos una perspectiva de trabajo eslabonada, articulada, con responsabilidades e intervenciones simultáneas, acompañada de una reflexión continua sobre la práctica, que vuelve sobre los contextos, los conceptos y sobre las intervenciones cuestionándolas desde su eficacia y sentido.

## **El docente como productor: el desafío de construir sentido.**

### **Hacia el autor-curador**

La clase es algo que se da. Algo que puede considerarse como una producción artística, una obra. El resultado de un ‘saber hacer’ artesanal, en el que las y los docentes construimos o tallamos mediaciones, trazamos caminos o recorridos con la intención de ‘inquietar’ a nuestros estudiantes, de iniciarlos en un desplazamiento; un pasaje que lleva a un encuentro con un objeto cultural, un fragmento del mundo, eso que enseñamos: nuestra materia. (Fontana, 2021, como se citó en Instituto Superior de Estudios Pedagógicos [ISEP], 2021).

En uno de los encuentros de capacitación ofrecidos a docentes del Colegio Nacional durante la pandemia, la docente e investigadora a cargo de los mismos, Alejandra Zangara, introdujo el concepto de “curaduría de contenidos” (Odetti, 2012; Dussel 2014; Reig Hernández 2010). Al momento de escribir este capítulo, dicho concepto resulta muy revelador de nuestra labor en cuanto a que “el docente, en su función curatorial, colecta, cataloga, arregla y monta sus materiales. Propone una narrativa e imagina vínculos entre ellos”. La metáfora *docente-autor-curador* es por demás poderosa y vale la pena explorar. Se trata de desplegar la imaginación para disponernos a montar la “puesta en escena” a partir de la cual los estudiantes se acerquen

a los contenidos, es decir, estructurar los insumos y planificar los procesos mediante los cuales los estudiantes interactúen con ellos con el fin de enriquecer la experiencia de aprendizaje.

Los docentes al diseñar las secuencias didácticas, hacemos una selección y una organización de contenidos y tareas; una invitación a explorar esos contenidos y un conjunto de sugerencias respecto al modo de hacerlo mediante tareas. Y entonces sobrevuelan las preguntas: ¿por qué seleccionamos estos contenidos y no otros?, ¿por qué los hemos dispuesto de este modo? En el conjunto de estas decisiones, las y los docentes hemos hecho un trabajo curatorial: buscamos insumos en diversos soportes y en diferentes lenguajes multimodales, seleccionamos algunos y descartamos otros, asumimos elecciones respecto al modo de montarlos, proponemos sobre ellos algunas relaciones y comenzamos a diseñar las tareas. Los aportes y reflexiones del mundo artístico sobre la práctica de la curaduría ofrecen una interesante óptica para pensar la acción de la curaduría en el contexto educativo. En palabras de Dussel:

El lugar es el de la escuela, pero más habría que decir que es el lugar del educador, de su cuerpo, de su voz y de su escucha, es el de la designación, el de decirles, en este océano de imágenes y de textos, a sus alumnos: ‘¡Esto es para ti! (Dussel, 2014)

Es en esa designación, en ese señalamiento del docente a algo del mundo que se dispone y se ofrece, que habita una acción consciente, crítica y reflexiva, que se ofrece, a la vez, desde una resistencia a la lógica de la cultura como mercado. Pensar al docente como curador es, en este punto, promover la figura de un mediador cultural, que se detiene a pensar, seleccionar y montar una pieza, un objeto de estudio que ha sido especialmente pensado para desafiar y estimular a las y a los estudiantes. En este punto es importante resaltar que los materiales educativos que hemos diseñado, como todo texto, reflejan las ideas pedagógico-didácticas y políticas de un tiempo y un contexto.

Tal como lo afirman Corradi y Pérez (2018), cuando hablamos de contextualización, “nos referimos a la toma en consideración de los contextos de producción-recepción-difusión en los cuáles los materiales son difundidos y utilizados” (como se citó en Pasquale y Luchetti, 2022, p. 36). En efecto, la producción así concebida, tuvo su origen en nuestro interés por generar una situación de enseñanza aprendizaje situada. Intentaremos motivar el análisis, que nos posibilite posicionarnos desde un rol educativo, como sujetos productores y resignificadores de textos, en este caso, educativos.

## **Diseño de materiales didácticos situados**

Nuestro interés es socializar los materiales didácticos diseñados para la enseñanza de inglés en la escuela media y en tal sentido, ofrecer una alternativa a la ausencia de materiales editoriales que satisfagan nuestras expectativas ya que los existentes en el mercado, suelen estar alejados de nuestra realidad local, regional y cultural. En nuestra opinión, el riesgo de

utilizar un determinado libro de texto, es iniciar un proceso de enseñanza y de aprendizaje desarticulado de los contextos reales de pertenencia de los sujetos que aprenden, ya que estos procesos impiden cualquier voluntad transformadora, desalientan la reflexión sobre el contexto y la toma de una posición crítica.

Entendemos que la enseñanza de inglés como materia en la escuela no debe estar prescripta al modelo provisto por la mirada de la modernidad eurocéntrica que no permite emerger las distintas voces, pensamientos y valores culturales de la gran diversidad de hablantes de inglés alrededor del mundo y en especial de nuestro contexto regional. Muy por el contrario, intentamos diseñar materiales que promuevan una mirada crítica y situada. Entendemos, en primer lugar, que quienes enseñan y quienes aprenden aportan su propio bagaje al proceso- experiencias, emociones, construcciones previas. En segundo lugar, aprender una lengua requiere de una contextualización que nos permita ver las formas en que los sujetos están condicionados por su medio social y cultural. Es aquí donde se sitúa uno de los retos más importantes de la contextualización: el contenido de la enseñanza y del aprendizaje debe estar vinculado a cuestiones fundamentales del contexto para promover la comprensión del medio y crear conciencia sobre la necesidad de una transformación; a su vez, que debe permitir reflexionar sobre nuestra propia identidad.

Los nuevos enfoques sociales, económicos, democráticos y humanistas, inciden en que las pedagogías hagan conducente cambios y resignificaciones, motivados por experiencias centradas en la interacción, la singularidad, la participación activa y la dialogicidad. De ahí que planteamientos y problematizaciones inmersos en temas como: la formación de profesores para la diversidad, el papel creador de las comunidades de práctica, las mediaciones tecnológicas, el sentido de las redes de conocimiento, la influencia de la cibercultura en la educación, las experiencias de formación desde la literatura, la cultura de la imagen, entre otros, formen parte de las investigaciones y reflexiones que constituyen el presente volumen. Del mismo modo, la multimodalidad, como tendencia en los diferentes contextos de interacción semiótica y discursiva, resulta una condición cercana y necesaria de ser reflexionada en los distintos escenarios educativos.

A su vez, consideramos que la enseñanza de inglés debe estar centrada en contenidos relevantes, debe transmitir memoria, enseñar valores, abordar temas de diversidad, género, feminismos entre muchos otros y debe acompañar procesos de decolonización.

Siguiendo a Baum (2021) la tarea de diseño de materiales comienza a partir de la identificación de contenidos conceptuales que otorgan sentido a nuestra construcción. En su artículo “Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra”, la autora sostiene que es “el contenido conceptual/ prático el que tracciona la labor desde el locus de enunciación que ocupamos y desde el cual el corpus –en sus distintos momentos– se desarrolla en una materialidad narrativa dado que cuenta más de una historia”. En tal sentido, Baum señala que:

(...) el material cuenta la historia del contexto del material de enseñanza como género discursivo –con sus prototipicidad y señales a los lectores– que nosotros afincamos en un presente histórico y en un lugar físico situado, nuestro, es decir, local o regional; con unas personas nombradas que lo habitan; con una trama de relaciones y acciones que las unen. Sin embargo, esta historia marco –que articula las distintas etapas del corpus– aloja y da voz a las historias otras de las que participa, en las que interviene, sobre las que se pregunta. Estas historias otras vienen en textos, en sonidos, en imágenes, etc. y visibilizan, desencubren la colonialidad y la destitución, disparando los mecanismos de darse cuenta, de conciencia y de praxis decolonial. (Baum, 2021, p. 162)

Comenzamos, entonces, por identificar las bases de sentido que dieron sostén a esta narración y una vez establecido el abordaje de los contenidos conceptuales, nos propusimos explorar los insumos para el diseño de tareas. Uno de los desafíos que suelen requerir de nuestra atención como diseñadoras de materiales es el foco en la lengua mediante tareas focalizadas y tareas generadoras de conciencia lingüística. Notamos que, de no incluir este tipo de tareas en forma sistemática, suele haber un mayor predominio del eje conceptual en detrimento del eje lingüístico. Es por eso que parte de los esfuerzos en el diseño de nuestras secuencias didácticas se dirige a balancear el tratamiento de los contenidos conceptuales, lingüísticos, estratégicos y educacionales.

Nuestra tarea consistió en imaginar, hilvanar, probar, sustanciar y sistematizar los materiales para la creación de secuencias didácticas que reflejen nuestra mirada acerca de la enseñanza de inglés en la escuela media.

Finalizada la tarea de diseño, se compartieron las secuencias didácticas con el grupo de docentes, recibiendo y dando devoluciones a partir de diálogos y preguntas en las cuales las y los docentes funcionamos como mediadores.

Los resultados de proponer una práctica docente situada en nuestro contexto histórico-político regional han sido positivos ya que los estudiantes responden con interés y motivación a esta propuesta.

A continuación, ofrecemos en este libro algunas muestras de dicho corpus, en el marco del relato de experiencias docentes llevadas a cabo en nuestra institución.

## **Narrativas docentes: una forma de (re)construir/ (co)construir la memoria pedagógica**

Luego de fundamentar la narrativa de experiencias pedagógicas, nos proponemos difundir las experiencias registradas mediante la presente comunicación como una estrategia para el desarrollo profesional. De este modo, se espera colaborar en la transformación de las prácticas curriculares de grado, así como también en la proyección de las funciones de transferencia e

investigación pedagógicas de nuestra institución educativa a otros ámbitos dentro y fuera de la universidad. Las narraciones de experiencias que presentamos a continuación, tienen en común las siguientes características:

En primer término, conceden importancia a la voz y la perspectiva de los actores. Es decir, al adoptar un enfoque narrativo hemos elegido dar prioridad a la palabra de los docentes o de los estudiantes a través de sus producciones. Esto hace que además de compartir sus historias, también puedan elaborar interpretaciones sobre las situaciones que han experimentado en el aula.

En segundo lugar, el enfoque narrativo busca recuperar la dimensión temporal. Se trata de que a través de la narración se puedan reconstruir los distintos momentos de la elaboración de la secuencia o de una situación áulica, y a su vez, tener en cuenta el tiempo transcurrido desde que esa situación aconteció hasta el momento en que es narrada. La narración permite a quien narra “volver a pensar” en aquello que ha vivido o que ha experimentado.

Una función central de las narrativas docentes en relación con las experiencias que se llevan a cabo en las aulas es documentarlas, es decir, elaborar una memoria que las vuelva públicas, que permita compartirlas y que deje constancia de las mismas. En este sentido, es que buscamos recuperar dichas experiencias a través del relato.

Otra función importante de las narrativas en relación con las experiencias docentes es la reflexión. En este caso, se trata de reconocer específicamente en el acto de “puesta en relato”, la construcción de una distancia especial con relación a la experiencia. La producción de narrativas, además, nos permite volver a pensar en las experiencias por las que hemos atravesado en nuevos contextos. Esto se debe a que las narraciones se producen en contextos distintos, y a que disponemos de nuevas herramientas, ideas y experiencias que nos permiten volver a interpretar y enriquecer el relato de experiencias pasadas.

En palabras de Philippe Perrenoud (2011), un docente reflexivo no se contenta con lo que ha aprendido, sino que revisa constantemente sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias y sus conocimientos. Entra en una espiral sin fin de perfeccionamiento porque él mismo teoriza sobre su práctica, solo o dentro de un equipo pedagógico. Perrenoud subraya la diferencia entre reflexión ocasional y la que se convierte en un hábito regular. Para que esto último ocurra, sostiene, la reflexión tiene que pasar a ser una parte de nuestra identidad como docentes. Para algunos docentes, el camino comienza de manera personal. Para muchos otros, sin embargo, resulta más fructífero pensar, imaginar y proyectar junto con sus colegas.

En nuestra institución contamos con equipos de trabajo, con los que construimos un espacio de pensamiento y creación en conjunto con quienes analizamos las planificaciones, discutimos las experiencias docentes y compartimos las muestras de trabajos de los alumnos.

En relación con la narración, también resulta central la posibilidad de transmitir lo que hemos vivido o experimentado a otros. En el campo de la formación docente esta función es muy importante, teniendo en cuenta que en los últimos años se ha producido una revalorización de los aportes que los docentes experimentados pueden realizar a quienes recién se inician en la profesión. En este sentido, la transmisión de la “experiencia” de los docentes experimentados a

los docentes noveles, requiere acceder a saberes producidos por los docentes en el contexto de su práctica.

De este modo, la forma más adecuada de disponer de esas experiencias para su transmisión es producir narrativas sobre dichas experiencias que puedan ser trabajadas, analizadas y estudiadas por docentes en formación.

Esto no quiere decir que las narrativas de experiencias sirvan para “repetir” las experiencias desarrolladas por los docentes más experimentados. Se trata, en cambio, de disponer de los relatos de las experiencias desarrolladas a lo largo de los años por profesores experimentados para aprender de ellas. Por último, una misma narrativa que ha sido pensada para documentar una experiencia, sirve al mismo tiempo para reflexionar sobre ella y para ponerla a disposición en actividades de formación. De este modo, esperamos que esta publicación también pueda contribuir a la formación docente de futuros egresados de la carrera del Profesorado de inglés.

Las experiencias narradas por las y los docentes de inglés pueden ser un soporte importante para la reconstrucción de la memoria pedagógica y educativa del Colegio y, de este modo, contribuir a que las actuales y futuras generaciones de docentes dispongan de un capital cultural compuesto de aquellas historias que nos proponemos comunicar.

Pero éste no es un proceso estático y solitario. Apunta más bien a la generosidad profesional y a una construcción colectiva y dinámica. La fuerza de esta pretensión intenta que las experiencias de los docentes no pasen al olvido, sino que, al quedar escritas y documentadas, estén a la mano de quien quiera hacerse de ellas y reconstruirlas mediante la lectura. La documentación narrativa de las experiencias docentes busca poner esas experiencias relatadas en circulación.

Contándonos sus historias, estos docentes nos revelarán las reflexiones y discusiones que estas experiencias propiciaron, las dificultades que encontraron en su transcurso y las estrategias que elaboraron para lograr ciertos aprendizajes en un grupo particular de alumnos. Narrando las prácticas escolares que los tuvieron como protagonistas, nos estarán contando sus propias biografías profesionales y personales, nos confiarán sus perspectivas, expectativas e impresiones acerca de lo que consideran una buena práctica de enseñanza, el aprendizaje significativo de sus alumnos y alumnas, las estrategias de trabajo más potentes y relevantes que ensayan, los criterios de intervención curricular y docente que utilizan, los supuestos que subyacen a las formas con que evalúan los desempeños de los estudiantes y los suyos propios.

Con sus relatos e historias nos estarán mostrando parte del saber pedagógico, práctico y muchas veces tácito o silenciado, que construyen y reconstruyen a lo largo de su carrera profesional, en la infinitud de experiencias y reflexiones que realizaron y realizan sobre su trabajo.

Como venimos planteando, documentar narrativamente experiencias pedagógicas llevadas a cabo por docentes permite conocer lo que hay detrás de sus decisiones cuando enseñan, sus variados puntos de vista, sus supuestos y proyecciones, y da lugar a que las prácticas docentes sean contadas en el lenguaje de la acción. También, habilita la comunicación y circulación de ideas, conocimientos, innovaciones y proyectos que los interpelan en su profesionalidad y en su protagonismo como actores centrales de las prácticas pedagógicas de las escuelas. Supone, al

mismo tiempo, reconocer el carácter cambiante y particular de estas prácticas de acuerdo a los contextos en los que se desarrollan, así como atender a las potencialidades de transferencia y adecuación de esas experiencias a otros contextos y situaciones escolares.

## Referencias

- Anijovich, R. y Mora S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo.
- Baum, G. (2021) Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra. *CUADERNOS DE LA ALFAL* 13 (2): 133-168
- Biglia, B. y Bonet-Marti, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), artículo 8. <https://groups.google.com/forum/#!topic/ic-investigacion-cualitativa/iGKHij6JPEk>.
- Bolívar Botía, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.
- Candau, V. (2010). Educación Intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 343-352. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052010000200019](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000200019)
- Collado Ruano, J. (2016). Epistemología del Sur: una visión descolonial de los Objetivos de
- Connelly, M. y Clandinin, J. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativas y educación (pp. 11-60). Laertes.
- Contreras D. (2009). Prólogo. En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 114-116). Homo Sapiens.
- Contreras D. (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. En A. Alliaud y D. Suárez (Coord.), *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente* (pp. 21-60). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO.
- Corradi, L. y Pérez, A.C. (2018). La contextualización de los materiales didácticos: puntos de *conflicto y resolución*. [Material de estudio - Unidad 3]. Seminario de posgrado Concepción y producción de materiales didácticos, Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina. *Desarrollo Sostenible. Sankofa*, 9(17), 137-158.
- Devitt, A. (2009). Teaching critical genre awareness. En C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world* (pp. 337-351). Parlor Press.
- Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(24). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>

- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2021). Pensar la educación en tiempos de pandemia. Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Egan, K. (1991). La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria. Ediciones Morata.
- Ellis, R. (2003). Designing a Task-Based Syllabus. *RELC Journal*, 34(1), 64-81.
- Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical Review. *Language Teaching Research*, 20(3), 1-24.
- Ellis, R. (2018). Towards a modular language curriculum for using tasks. *Language Teaching Research*, 23(4), 1-22.
- Goodson, I. y Walker, R. (1998). Contar cuentos. En H. MC Ewan, y K. Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 260-273). Amorrortu.
- Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. (2021). *El docente como curador de contenidos digitales: la artesanía de orientar en tiempos de algoritmos*. <https://isep-cba.edu.ar/web/2021/08/11/el-docente-como-curador-de-contenidos-digitales-la-artesania-de-orientar-en-tiempos-de-algoritmos/>
- Krichesky, G y Murillo Torrecilla, F. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf>
- Larrosa, J., Arnaus i Morral, R., Ferrer Cerveró, V. et. al. (1995). Déjame que te cuente. Laertes Ediciones.
- Martin, J.R. (2009). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, 20(1), 10-21.
- MC Ewan, H. y Egan, K. (1998). Introducción. En H. MC Ewan y K. Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 9-22). Amorrortu.
- MC Ewan, H. y Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- Mignolo, W. (2005). “Un Paradigma Otro”: Colonialidad Global, Pensamiento Fronterizo y Cosmopolitanismo Crítico. *Dispositio*, 25(52), 127-146. <http://www.jstor.org/stable/41491792>
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Del Signo.
- Mignolo, W. (2013). Geopolitics of sensing and knowing: on (de)coloniality, border thinking, and epistemic disobedience. *Confero Essays on Education Philosophy and politics*, 1(1), 129-150.
- Mignolo, W., Walsh, C. y García Linera, A. (2014). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. 2ª ed. Del Signo.
- Morales, M., Lenoir, Y. y Jean V. (2012). Dispositivos didácticos en la enseñanza primaria de Québec. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3), 115-132.
- Odetti, V. (2012). *Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora*. PENT-FLACSO. <https://pent.flacso.org.ar/producciones/curaduria-de-contenidos-limites-y-posibilidades-de-la-metafora>
- Palermo, Z. (2014). *Para una Pedagogía Decolonial*. Del Signo.

- Pasquale R. y Luchetti M. F. (2022). *Materiales didácticos y manuales para la enseñanza de las Lenguas Extranjeras. Concepciones y prácticas*. EdUNLu.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World Systems Research*, 4(2), 342-386.
- Quijano, A. (31 de agosto al 4 de septiembre de 2009). *Colonialidad del Poder y Des/Colonialidad del Poder* [Conferencia] XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, Argentina.
- Reig Hernández, D. (9 de enero de 2010). Content curator, intermediario del conocimiento: nueva profesión para la Web 3.0 *El caparazón*. <https://www.dreig.eu/content-curator-web-3/>
- Rivas Flores, J y Herrera Pastor, D. (2009). *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Ediciones Octaedro.
- Rivas Flores, J. (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En I. Sverdlick (Comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 113-146). Noveduc.
- Rivas Flores, J., Leite Méndez, A., Cortés González, P., Márquez García, M. y Padua Arcos, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, 187-209.
- Sato, Sh., Hasegawa, A., Kumagai, Y. y Kamiyoshi, U. (2017). Content-based Instruction (CBI) for the Social Future: A Recommendation for Critical Content-Based Language Instruction (CCBI), *L2 Journal*, 9(3), 50-69.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis*. Cambridge University Press.
- Walsh, C. (2008). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas decoloniales de nuestra época*. Abya Yala.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural [Ampliación de la ponencia]. Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural" organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.
- Walsh, C. (2017). Pedagogías Decoloniales. En T. Gutiérrez Alarcón y A. Neira (Ed.), *Convergencias y divergencias: hacia educaciones y desarrollo "otros"* (pp. 55-78). Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Centro de Educación para el Desarrollo (CED).
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*. Abya-Yala.
- Walsh, C., García Linera, A. y Mignolo W. (2006). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Del Signo.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press.