29, 30 y 31 de octubre de 2015 | Mar del Plata | Argentina
VIII Jornadas Nacionales y 1° Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado
"Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas"
Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata
Luis Porta ...[et al.]; compilado por Claudia De Laurentis; Silvina Pereyra; Silvia Branda; coordinación general de Claudia De Laurentis; Silvina Pereyra; Silvia Branda. - 1a ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata; Grupo de Investigación GIEEC-GIEDHIS/UNMDP, 2015.
ISBN 978-987-544-655-7
Coorganizan:

NARRATIVAS Y REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE INGLÉS EN LA ARGENTINA

Coordina: Cristina Sarasa
Universidad Nacional de Mar del Plata
mcsarasa@hotmail.com

PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE DE LOS ESTUDIANTES DEL PROFESORADO DE INGLÉS

Sarasa, María
Universidad Nacional de Mar del Plata
mcsarasa@hotmail.com.

Resumen

Este trabajo constituye una aproximación a la urdimbre narrativa que revelan (futuras) identidades profesionales docentes, manifestadas en relatos de una selección de estudiantes del ciclo intermedio del Profesorado de Inglés en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Estas tramas poseen anclajes personales, profesionales, socio-culturales y lingüísticos. Nuestra investigación se sitúa ontológica, ética y epistemológicamente en los principios de la indagación narrativa, que ya ha abordado, en otros ámbitos, la construcción relatada de la identidad profesional docente—especialmente de graduados o residentes—en el campo de la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Adoptamos una conceptualización psicocultural de la identidad narrativa, aportada por la psicología de la personalidad. Así, redefinimos a la identidad profesional de estos docentes en términos de un proceso temporal, social y localizado de devenir, (re)crearse y desearse mediante los relatos vitales que entretejen estas personas que han llegado a ser nuestros (futuros) docentes/estudiantes. Cuando desentramamos iterativamente los relatos, resignificamos los temas emergentes a la luz del estado del arte en la formación del profesorado de inglés. En esta presentación, deseamos abordar algunas categorías salientes para reposicionarnos frente a los itinerarios de formación y expresión de la identidad docente en las prácticas y frente a los currículos para la formación inicial de nuestro profesorado de inglés.

Palabras clave: formación inicial del profesorado de inglés - indagación narrativa - identidad profesional docente.

Introducción

Esta presentación inquiere acerca de los procesos de construcción de identidades profesionales docentes entramadas (Ricoeur, 2004) en relatos narrados por veinticuatro estudiantes que transitan la mitad de la carrera de grado del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Nuestra investigación se inscribe ontológica, epistemológica y éticamente en la indagación narrativa (Connelly & Clandinin, 1990), que ya ha explorado la construcción relatada de la identidad profesional docente - especialmente de graduados o residentes- en el campo de la enseñanza y el aprendizaje del inglés (Norton, 2013; Norton & Toohey, 2011). Nuestra categoría central de

Luis Porta ...[et al.]; compilado por Claudia De Laurentis; Silvina Pereyra; Silvia Branda; coordinación general de Claudia De Laurentis; Silvina Pereyra; Silvia Branda. - 1a ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata; Grupo de Investigación GIEEC-GIEDHIS/UNMDP, 2015.
ISBN 978-987-544-655-7
Coorganizan:

análisis -la identidad narrativa de profesores en cierne- se deriva de los aportes de la psicología de la personalidad (McAdams & Pals, 2006). El análisis narrativo (Cortazzi, 2001) de los relatos de los participantes se realiza a partir de la co-composición de sus biografías que permiten visualizar a sus (futuras) identidades en términos de devenires que revelan el *deseo* de ser docente, el *amor* por el idioma a enseñar, la *imaginación* que sostiene la permanencia en la carrera y el *tránsito* aún vigente hacia una identificación con el oficio de enseñar. Estos procesos de devenir y de (re)crearse co-construidos en los relatos vitales entretejidos por estas personas que han llegado a ser nuestros (futuros) docentes/estudiantes se resignifican con un examen de la literatura pertinente sobre la formación docente en general (Litwin, 2008) y del profesorado de inglés en particular (Ruohotie-Lyhty & Moate, 2015). Esto nos permite reflexionar sobre los trayectos de formación en los currículos para la educación inicial del profesorado de inglés.

Marco de la indagación

Nuestro encuadre teórico se asienta en la narrativa, omnipresente en nuestras existencias. Etimológicamente, la narrativa combina al conocimiento y a la comprensión de lo relatado, deviniendo a la vez un verbo y un sustantivo (Etherington, 2004). El verbo narrar proviene de contar (*narrare*) y de conocer (*gnarus*) (Bruner, 2002, p. 27). Precisamente, desde que la investigación educativa experimentó su giro narrativo (Hyvärinen, 2010), se han comenzado a estudiar las vidas de docentes y estudiantes en la cuales importa el conocimiento *del* pasado y no *sobre* éste (Bruner, 1991). Por su parte, la *indagación narrativa* en la formación del profesorado (Connelly & Clandinin, 1990) piensa ontológicamente a la narrativa como a un fenómeno relatado, epistemológicamente como a una metodología cualitativa de investigación para bucear en los fenómenos contados y empíricamente como textos de campo narrativos recabados para conocer y comprender a esos fenómenos (Clandinin & Huber, 2010).

Nuestro marco conceptual define al profesional sobre las bases de una epistemología de la práctica reflexiva (Schön, 1998). El desarrollo profesional se ubica dentro de una "amalgama" (Czerniawski, 2013, p. 383) donde se hallan la biografía, la identidad y los valores recuperados de comunidades de práctica. Éstas constituyen "grupos de personas… unidas por una experticia compartida y una pasión por una empresa en común", cuyos miembros "comparten sus experiencias y conocimientos de maneras libres, fluidas y creativas que promueven nuevos enfoques" para generar conocimientos (Wenger & Snyder, 2000, pp. 139-140). Concebimos a la identidad como el "relato que la persona trata de 'mantener'—una

Luis Porta ...[et al.]; compilado por Claudia De Laurentiis; Silvina Pereyra; Silvia Branda; coordinación general de Claudia De Laurentiis; Silvina Pereyra; Silvia Branda - 1a ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata. Grupo de Investigación GIEEC-GIEDHIS/UNMDP, 2015.
ISBN 978-987-544-655-7
Coorganizan:

narrativa internalizada y en evolución del yo que incorpora el pasado reconstruido y el futuro imaginado en un todo más o menos coherente" (McAdams & Pals, 2006, p. 210). En este marco, la indagación narrativa concibe a la identidad docente en términos de "la composición narrativa de la vida" (Clandinin, Cave & Cave, 2011, p. 1) donde se representa al conocimiento, tornando así posible a la existencia profesional. Dichos relatos historian no sólo al ser sino también al devenir docente y se co-componen a través de múltiples tramas durante toda la vida (Ricoeur, 2004).

De esta manera, una existencia vive en plenitud no sólo al relatarse sino también al escucharse o leerse pues justifica en co-autoría con otros el propio lapso vital entre su nacimiento y su deceso. La puesta conjunta de un relato vuelto a contar repetidamente de diversas maneras y co-partícipe de las tramas de los relatos de otras personas articula la identidad de forma tal que todos somos varios narradores y co-autores a la vez (Ricoeur, 2005). En síntesis, responder al interrogante "¿quién?"… es contar la historia de una vida. La historia narrativa dice el *quién* de la acción. *Por lo tanto, la propia identidad del* quién *no es más que una identidad narrativa* (Ricoeur, 2009, p. 997, *énfasis del autor*). De esta manera, la (futura) *identidad docente* se expresa en términos de "relatos con los que vivimos" y por medio de los cuales devenimos (Clandinin, Downey & Huber, 2009, pp. 141-142).

La indagación narrativa en los sitios de la formación docente

La indagación narrativa ha explorado diversas maneras en las que se puede implicar a los docentes a investigar narrativamente acerca de sus saberes, de sus vivencias y de las formas en las que sus conocimientos y sus existencias se formulan en sus prácticas (Clandinin, Steeves & Chung, 2008). Dichas búsquedas en las aulas de formación docente de grado y de posgrado giran alrededor de tres conceptualizaciones que constituyen la base de una orientación para la práctica narrativa reflexiva que estimula a los docentes a repasar sus prácticas. La primera conceptualización narrativa provee la categoría de conocimiento práctico personal como residente "en la experiencia pasada del docente, en su mente y cuerpo actuales y en sus acciones y planes futuros… su manera particular de reconstruir el pasado y las intenciones futuras para enfrentar las exigencias de la situación presente" (Connelly & Clandinin, 1988, p.25). Este saber se forma y se expresa en ámbitos concebidos mediante la metáfora del paisaje de conocimiento profesional, que habilita a "referirnos a espacio, lugar y tiempo… Porque concebimos al paisaje del conocimiento profesional como compuesto de relaciones entre personas, lugares y cosas, lo consideramos un paisaje moral e intelectual a la vez" (Clandinin & Connelly, 1995, pp. 4-5).

Luis Porta ...[et al.]; compilado por Claudia De Laurentiis; Silvina Pereyra; Silvia Branda; coordinación general de Claudia De Laurentiis; Silvina Pereyra; Silvia Branda - 1a ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata; Grupo de Investigación GIEEC-GIEDHIS/UNMDP, 2015.
ISBN 978-987-544-655-7

La segunda conceptualización adopta una visión narrativa de la vida como un relato que vivimos en términos de sus múltiples tramas, configuradas por experiencias personales, así como por narrativas sociales, culturales, lingüísticas e institucionales de las que somos co-autores. De esta manera "las personas viven y cuentan relatos sobre esas vidas. La gente actúa como personaje en sus relatos de vida y en los relatos de otros. Vivimos relatos" (Connelly & Clandinin, 1994, pp. 149-150).

La tercera conceptualización visualiza a la formación docente como un sitio posible para la investigación narrativa sostenida acerca de la vida de los docentes y de sus estudiantes. Desde esta perspectiva, la formación docente -previa a su ejercicio y durante su ejercicio que abarca todo el desarrollo profesional continuo- es un proceso de aprender a vivir, a contar, a volver a contar y a volver a vivir los relatos educativos de docentes y estudiantes, entre otros actores educativos. Mediante estas tres conceptualizaciones, Clandinin, Steeves y Chung (2008) imaginan a la formación docente como un diálogo sostenido con distintas respuestas para ofrecer mayores posibilidades de narrar y una y otra vez las historias individuales y grupales.

Una indagación narrativa sobre la (futura) identidad profesional docente en el profesorado de inglés

El contexto de nuestro estudio es el Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La indagación se efectuó durante la segunda mitad de 2014, en la cursada de una materia del Área de Habilidades Lingüísticas, correspondiente al esquema de segundo año. Comprendió a sus veinticuatro estudiantes como participantes, a quienes aludimos mediante los nombres ficticios que ellos escogieron. Las herramientas para recolectar textos de campo (Clandinin, Steeves & Chung, 2008) incluyeron, entre otros, a los siguientes:

1) Relatos escritos sobre: historias 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 (McAdams, 2008).
2) Conversaciones informales; caja de la memoria sobre un momento decisivo de la vida (Clandinin, Steeves & Chung, 2008); debate participativo sobre la mejor decisión en la carrera universitaria (Roulston, 2008); y juego de roles (Vallack & Charleson, 2007) sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés hoy.

Luis Porta ...[et al.]; compilado por Claudia De Laurentis; Silvina Pereyra; Silvia Branda; coordinación general de Claudia De Laurentis; Silvina Pereyra; Silvia Branda - 1a ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata; Grupo de Investigación GIEEC-GIEDHIS/UNMDP, 2015.
ISBN 978-987-544-655-7
Coorganizan:

El análisis de estos textos de campo es *narrativo* (Creswell, 2012), co-escrito y validado con todos los veinticuatro partícipes, atendiendo a sus voces y a sus agencias (Clandinin & Huber, 2010). Esto implica que co-compusimos *relatos* cuya narración se concibe como "un proceso interactivo de construcción e interpretación conjunta de la experiencia con otros" que implica "potencialmente un medio de examinar los roles de los participantes en construir relatos y en negociar perspectivas y significados" (Cortazzi, 2001, p. 384).

En este sentido, elegimos para empezar a tramar las historias de los estudiantes una frase textual extraída de cada una de ellas. Dichas expresiones constituyeron los hilos conductores que nos permitieron co-componer veinticuatro relatos biográfico-identitarios con, y por medio de, los cuales estos estudiantes viven y devienen en un continuo temporal (Caine & Steeves, 2009). Hemos reconocido categorías emergente en esas narrativas que manifiestan el *deseo* de ser profesor, el *amor* por el idioma objeto de estudio y enseñanza, la *imaginación* que sustenta la continuación de la carrera y el *tránsito* en marcha hacia una posible identificación docente. Presentamos a continuación los hilos conductores de cada relato, agrupados según las cuatro formas de devenir docente que hemos distinguido. Simultáneamente, hemos teorizado sobre estas expresiones mediante conceptos de la literatura que las iluminan para su comprensión.

Devenir profesor de inglés: desear, amar, imaginar, transitar

Las expresiones que funcionan como hilos conductores de estos relatos dejan entrever cuatro formas de vivenciar la (futura) identidad docente de nuestros participantes en términos de *desear* graduarse como profesor, *amar* al objeto de estudio y enseñanza o a sus destinatarios, *imaginar* devenir un profesor y *transitar* el camino para construir esa posible identidad. Debido a la extensión tan acotada de nuestra exposición, hemos escogido para esta ocasión centrarnos solamente en las expresiones que encarnan cada una de estas cuatro formas de ser y devenir—procedentes de los relatos obtenidos y estructurantes de esas narraciones que nos permiten visualizar narrativamente los procesos de construcción identitaria a los que alude nuestro trabajo. Articulamos nuestras cuatro categorías con teorizaciones pertinentes de la literatura.

En primer lugar, vemos que ocho estudiantes presagian su identidad docente expresando su *deseo productivo* de llegar a ser profesores de inglés (Deleuze & Guattari, 2000) en los siguientes términos:

Luis Porta ...[et al.]; compilado por Claudia De Laurentis; Silvina Pereyra; Silvia Branda; coordinación general de Claudia De Laurentis; Silvina Pereyra; Silvia Branda - 1a ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata; Grupo de Investigación GIEEC-GIEDHIS/UNMDP, 2015.
ISBN 978-987-544-655-7
Coorganizan:

1. Soy una persona que *desea* graduarse de la universidad para ver realizado mi sueño y el de mis padres. (Clara)
2. En ese momento me di cuenta de que *quería* ser profesora de inglés… Soñaba con trabajar en la escuela y compartir mi conocimiento. (Marilyn)
3. Esto es lo que *quiero* hacer por el resto de mi vida y estoy en el camino correcto. (Rusa)
4. El inglés es lo que *quiero* para mi vida. (Savannah)
5. *Quiero* sentir el maravilloso orgullo del que uno seguramente disfruta al presentarse como un docente profesional de inglés. (Tute)
6. Realmente siento que enseñar, especialmente a chicos, es mi vocación y *quiero* hacer esto por el resto de mi vida. (Coty)
7. Ser una profesora de inglés es lo que *quiero* hacer por el resto de mi vida. (Jo)
8. Lo que verdaderamente *quiero* es ser una profesora de inglés. (Sheila Tarnosky de Polasia)

Concebimos a estos anhelos expresados en su potencial creador (Deleuze & Guattari, 2000) ya que éste habilita encuentros con el conocimiento, con la profesión, con el idioma o con comunidades presentes y futuras de práctica (Wenger & Snyder, 2000). Estas expresiones discursivas son performativas pues las palabras utilizadas forjan quiénes estos ocho estudiantes ansían ser.

En segundo lugar, notamos que otras siete identidades manifiestan una pasión amorosa (Day, C., 2004) por el idioma, por su enseñanza y/o por sus (futuros) alumnos de las siguientes maneras:

1. Hoy estamos los dos estudiando y trabajando como profesores de inglés, nos *encanta* lo que hacemos y nos *maravillan* las cosas que la vida tiene para ofrecernos. (The Married One)
2. Me *encanta* enseñar y me *encanta* el inglés. Mi meta fue siempre enseñar a niños. (Rose)
3. Me *gustó* la carrera desde el principio. Es difícil porque muchas cosas no dependen de cuánto estudies. Hay que desarrollar ciertas habilidades de maduración como aprendiz del idioma y eso lleva tiempo. (Polka Dots)
4. Me *apasionan* los idiomas… Deseo enseñar y tener el mismo impacto que tuvieron algunos de mis profesores de la secundaria en la vida de mis propios alumnos. (Victoria)
5. *Amo* los idiomas y me *gustó* la idea de compartir conocimiento con otros. (Cas)

Luis Porta ...[et al.]; compilado por Claudia De Laurentiis; Silvina Pereyra; Silvia Branda; coordinación general de Claudia De Laurentiis; Silvina Pereyra; Silvia Branda - 1a ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata; Grupo de Investigación GIEEC-GIEDHIS/UNMDP, 2015.
ISBN 978-987-544-655-7
Coorganizan:

6. *Amo* el idioma y la idea de transmitir a otros lo que sé. También me *fascina* la idea de formar parte de la vida de los chicos. (Sofía)
7. *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]. (Grian)

Observamos que lo que media en la construcción de la identidad (Norton & Toohey, 2011) de este conjunto de futuros profesores es su pasión por el idioma, por enseñarlo y por sus estudiantes (venideros). La pasión por la enseñanza es el enamoramiento docente por su trabajo y por sus estudiantes (Fried, 2001). Generalmente, la literatura (Day, C., 2004) enfatiza más la pasión de los graduados que la de aquellos *en formación* como es nuestro caso.

En tercer lugar, advertimos que existen otras cuatro identidades que se imaginan a sí mismas (Anderson, 1983), proyectándose hacia el futuro en términos de la construcción y del desempeño del oficio del docente mediante las siguientes expresiones:

1. No todo el mundo puede ser un profesor divertido o simpático, pero con mucho *trabajo* y planificación *estoy seguro de que* cada uno puede encontrar su propio estilo y *llegar a ser* un gran profesor. (James Nicholas White)
2. La carrera no ha sido fácil. Tuve que *trabajar* muy intensamente pero *pienso* que ésta es la manera de lograr mi objetivo: *llegar a ser* una profesora de inglés. (Emma)
3. *Me he convencido de que* me voy a *esforzar*, aunque *recibirme* me lleve tres veces más del tiempo que se supone. (Fátima)
4. *Puedo verme como una profesora* de inglés en el futuro. (Juana)

Estas visualizaciones refieren tanto a la imaginación creativa como a la resiliencia (Day, C., Stobart, Sammons, Kington, Gu, Smees, & Mujtaba, 2006) entendida positivamente como parte de la agencia de estos cuatro estudiantes. Ellos poseen la habilidad de encauzar sus fortalezas mediante su adaptabilidad y su entereza indicando que son capaces de sobrellevar, o de recobrarse de, las situaciones arduas que les plantea su trayectoria en el Profesorado.

Finalmente, las cinco últimas identidades que surgen de las narrativas aún se hallan transitando (Bhabha, 1994) y construyendo su propio devenir docente a lo largo de una ruta individual hacia un punto de llegada indeterminado como manifiestan sus palabras:

1. *No sé lo que el futuro tiene reservado para mí*, pero ciertamente *estoy feliz* con el prospecto que me brindó mi decisión de entrar al Profesorado. (Unnamed)

Luis Porta ...[et al.]; compilado por Claudia De Laurentis; Silvina Pereyra; Silvia Branda; coordinación general de Claudia De Laurentis; Silvina Pereyra; Silvia Branda - 1a ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata; Grupo de Investigación GIEEC-GIEDHIS/UNMDP, 2015.
ISBN 978-987-544-655-7
Coorganizan:

2. Estoy estudiando algo que no me colma ciento por ciento pero que *allana el camino para lograr mi meta final*. Estoy segura de que la alcanzaré, porque *quiero seguir estudiando para ser* intérprete. (Maggie)
3. Creo firmemente que *los desafíos son oportunidades* basadas en decisiones y que, una vez que las tomamos, *nos embarcamos en un viaje* lleno de emociones e incertidumbres**.** (Ant)
4. 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. (Haven)
5. *Soy feliz con quien soy* ahora, continuaré hacia adelante y, *paso a paso, me convertiré en la persona que sueño ser*, por más tiempo que lleve. (Lily)

Si bien advertimos los anhelos, los afectos y las visiones de estos cinco profesores en cierne, advertimos que ellos aún recorren una identidad fluida, contingente y transicional mientras negocian su pertenencia a la carrera intentando afirmar el control ejercen sobre sus estudios (Norton, 2006).

Al recapitular acerca de estas cuatro formas de ser y devenir profesor de inglés observamos que tanto anhelar graduarse como amar la profesión y el idioma incitan a atreverse en la carrera, a realizar apuestas enérgicas en la formación, a consolidar la relación con el deseo y la pasión mediada siempre por el idioma y a centrarse en el camino de la graduación donde la meta se encuentra ya visible (Darvin & Norton, 2015). Luego, aquellos que imaginan el docente que serán también divisan la llegada, aunque más distante que los dos anteriores. Por esta razón, saben mucho acercas del esfuerzo necesario para arribar (Furlong, 2013) y buscan experiencias personales y sociales que los ayuden a fraguar su identidad. Por último, quienes aún recorren un tránsito identitario fluido se hallan en pleno proceso de negociación con la carrera y con ellos mismos. Estas conceptualizaciones que derivamos de nuestro análisis narrativo sugieren algunas implicancias para la formación del profesorado de inglés, las cuales examinaremos a continuación

Consideraciones finales

Nuestro estudio intenta repensar a los trayectos de formación docente teniendo en cuenta los procesos de construcción de la identidad profesional. Para ello, adoptamos a la narrativa como el fenómeno que estructura a la experiencia y como el modo de conocerla. Al respecto, en las primeras páginas de su última obra *El oficio de enseñar* Litwin (2008), reclamaba prácticas narrativas para la docencia y la investigación en, y sobre, todos los niveles de la enseñanza para recuperar las voces y las experiencias de sus actores. No

Luis Porta ...[et al.]; compilado por Claudia De Laurentis; Silvina Pereyra; Silvia Branda; coordinación general de Claudia De Laurentis; Silvina Pereyra; Silvia Branda - 1a ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata; Grupo de Investigación GIEEC-GIEDHIS/UNMDP, 2015.
ISBN 978-987-544-655-7
Coorganizan:

imaginaba el futuro de la educación, ni siquiera el presente, sin la contribución de esos relatos, pues "a esta didáctica construida sobre la base de las estructuras disciplinares queremos oponerle una didáctica que estudia el lugar de la narrativa en la enseñanza" (p. 38). Todavía más oportuna resuena su advertencia acerca del hecho de que "la enseñanza, en sus diferentes niveles… no puede basarse en las disciplinas y sus obstáculos. Tiene que entender obligatoriamente los ciclos vitales, las subjetividades, las emociones y los deseos de cada uno de sus destinatarios" (p. 42). Así, intentamos dialogar en el campo de la formación inicial en inglés docente mediante nuestra exploración de la riqueza y la complejidad de las identificaciones manifestadas en las vidas de estos (futuros) docentes y expresadas narrativamente.

Las identidades de los profesores en cierne durante la formación se construyen en una tensión entre, por ejemplo, lo que es dado, lo que es inalterable, lo existente y lo advertido como posibilidad. Cada relato está pleno de ambivalencias, de conflictos, de esperanzas, de fantasías, de sueños, de amores y hasta de antagonismos. Aunque hayamos elegido hilos conductores para nuestras historias, las identidades que asoman no son esenciales sino complejas. Un estudiante del profesorado es un oxímoron porque es simultáneamente aprendiz y enseñante: no es un profesor 'real' sino que se halla en un permanente estado de devenir y construcción aunque se le exija comportarse muchas veces como un profesor 'de verdad' (Britzman, 2003). Este proceso de formación involucra no tanto aprender a ser docente sino aprender a devenir docente a lo largo de la vida.

Muchos de nuestros participantes se ubican dentro de una cronología temporal y experiencial en la formación del profesorado que antecede a las dos residencias docentes (Britzman, 2003). Igualmente, la mayoría transita etariamente el período de la adultez emergente (McAdams & Guo, 2014). Considerando a estas etapas, podemos iluminar a estos hilos conductores que reflejan las narrativas mediante tres focos: uno temático-temporal, otro lingüístico-estructural y el último dialógico-performativo (Riessman, 1993). En el orden temático-temporal identificamos a las ansias, al amor, a los sueños y al tránsito fluido. El foco lingüístico-estructural recupera frases y palabras claves en estos relatos identitarios. Los estudiantes del profesorado de inglés han establecido una relación permanente con el idioma negociando su individualidad a partir de las múltiples viabilidades que éste les ofrece (Norton, 2013). Por último, desde una lente dialógica-performativa, estas narrativas permiten no sólo expresar sino construir identidades. Nos posicionamos frente a ciertas críticas contra la reproducción y la mecanicidad en la formación del profesorado sosteniendo que esta

Luis Porta ...[et al.]; compilado por Claudia De Laurentiis; Silvina Pereyra; Silvia Branda; coordinación general de Claudia De Laurentiis; Silvina Pereyra; Silvia Branda - 1a ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata; Grupo de Investigación GIEEC-GIEDHIS/UNMDP, 2015.
ISBN 978-987-544-655-7
Coorganizan:

performatividad otorga un valor proactivo a la construcción de la identidad en la formación (Ruohotie-Lyhty & Moate, 2015).

Finalmente, surgen algunas consideraciones sobre los "perfiles del egresado" omnipresentes en los currículos para la formación inicial docente. La preocupación fundamental de muchos de ellos reside en convenir una silueta unitaria del egresado -en disponerla sobre el papel siguiendo el albedrío profesoral de los diseñadores-, trazando la forma esencializada del futuro docente, quien debe adherir a un plan de estudios cuyo discurso compone un blanco estacionario e inmutable al que 'apuntan' las 'armas' de la instrucción 'formativa'. No visualizamos a los estudiantes en formación como "candidatos en una lista de espera"—seres incompletos que atraviesan un "período de prueba" (Dewey, 1930/1916, pp. 63, 64) hasta erradicar sus deficiencias lingüísticas y didácticas al lograr la perfección acabada del perfil del egresado normado por el Plan de Estudios. Por el contrario, pensamos al currículo de su educación y desarrollo no sólo en términos educativos formales sino también como un currículo de vidas (Chung, 2009; Huber, Caine, Huber & Steeves, 2013) entendido como un viaje o transcurso experiencial de devenir que emprenden esos seres conocedores, vivientes y estudiantes que son nuestros futuros docentes.

Referencias bibliográficas

Anderson, B. (1983). *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. New York: Verso.

Bhabha, H.K. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.

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. (1991). Self-making and world-making. *Journal of aesthetic education, 25*(1), 67-78.

Bruner, J. (2002). *Making stories: law, literature, life*. NY: Farrar, Straus & Giroux.

Caine, V., & Steeves, P. (2009). Imagining and playfulness in narrative inquiry. *International journal of education and the arts, 10*(25), 1-14.

Chung, S. (2009). A reflective turn: Towards composing a curriculum of lives. *LEARNing landscapes, 2*(2), 121-136.

Luis Porta ...[et al.]; compilado por Claudia De Laurentiis; Silvina Pereyra; Silvia Branda; coordinación general de Claudia De Laurentiis; Silvina Pereyra; Silvia Branda - 1a ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata; Grupo de Investigación GIEEC-GIEDHIS/UNMDP, 2015.
ISBN 978-987-544-655-7
Coorganizan:

Clandinin, D.J., Cave, M.T., & Cave, A. (2011). Narrative reflective practice in medical education for residents: composing shifting identities. *Advances in medical education and practice*, *2*, 1-7.

Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.

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, & PP. 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. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.

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

Connelly, F.M & Clandinin, D.J. (1994). Telling teaching stories. *Teacher education quarterly*, *21*(1), 145-158.

Cortazzi, M. (2001). Narrative analysis in ethnography. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland, *Handbook of ethnography* (pp. 384-395). London: SAGE.

Luis Porta ...[et al.]; compilado por Claudia De Laurentis; Silvina Pereyra; Silvia Branda; coordinación general de Claudia De Laurentis; Silvina Pereyra; Silvia Branda - 1a ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata; Grupo de Investigación GIEEC-GIEDHIS/UNMDP, 2015.
ISBN 978-987-544-655-7
Coorganizan:

Creswell, J.W. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research.* Fourth edition. Boston: Pearson.

Czerniawski, G. (2013). Professional development for professional learners: Teachers' experiences in Norway, Germany and England. *Journal of education for teaching, 39*(4), 383-399.

Darvin, R., & Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual review of applied linguistics, 35*, 36-56.

Day, C. (2004). *A passion for teaching*. London: Routledge Falmer.

Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness* (Vol. 743). London: Department for Education and Skills.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2000). *Anti-Oedipus. Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Dewey, J. (1930/1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The MacMillan Company.

Etherington, K. (2004). *Becoming a reflexive researcher: using ourselves in research*. London: Jessica Kingsley.

Fried, R. (2001). *The passionate teacher. A practical guide*. Boston: beacon Press.

Furlong, C. (2013). The teacher I wish to be: Exploring the influence of life histories on student teacher idealised identities. *European journal of teacher education, 36*(1), 68-83.

Huber, J., Caine, V., Huber, M. & and Steeves, P. (2013). Narrative inquiry as pedagogy in education. The extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of research in education*, *37*(1), 212-242.

Hyvärinen, M. (2010). Revisiting the narrative turns. *Life writing, 7*(1), 69-82.

Luis Porta ...[et al.]; compilado por Claudia De Laurentiis; Silvina Pereyra; Silvia Branda; coordinación general de Claudia De Laurentiis; Silvina Pereyra; Silvia Branda - 1a ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata; Grupo de Investigación GIEEC-GIEDHIS/UNMDP, 2015.
ISBN 978-987-544-655-7

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

McAdams, D.P. (2008). The life story interview. *Evanston, IL: Northwestern University*.

McAdams, D.P., & Guo, J. (2014). How shall I live? Constructing a life story in the college years. *New directions for higher education, 2014*(166), 15-23.

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.

Norton, B. (2006). Identity as a sociocultural construct in second language education. *TESOL in context, 16*, 22-33.

Norton, B. (2013). *Identity and language learning. Extending the conversation.* Second edition. Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.

Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language teaching*, *44*(04), 412-446.

Pope, R. (1995). *Textual intervention*. London: Routledge.

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

Ricoeur, P. (2005). Devenir capable, être reconnu. *Esprit*, 7, 125-129.

Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Riessman, C.K. (Ed.). (1993). *Narrative analysis* (Vol. 30). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ruohotie-Lyhty, M. & Moate, J. (2015). Proactive and reactive dimensions of life-course agency: mapping student teachers' language learning experiences. *Language and education, 29*(1), 46-61.

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.

Luis Porta ...[et al.]; compilado por Claudia De Laurentiis; Silvina Pereyra; Silvia Branda; coordinación general de Claudia De Laurentiis; Silvina Pereyra; Silvia Branda. - 1a ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata; Grupo de Investigación GIEEC-GIEDHIS/UNMDP, 2015.
ISBN 978-987-544-655-7

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.

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>.

Wenger, E.C. & Snyder, W M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard business review*, *78*(1), 139-146.