



La construcción de identidad profesional en los estudiantes del profesorado de educación primaria

Professional identity building in primary teacher education students

María Esther Elías

Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina

melias@isis.unlp.edu.ar

RESUMEN

La construcción de identidad profesional de los profesores en todas las etapas de su formación se ha constituido en un tema de investigación relevante porque ayuda a comprender a los sujetos y a identificar los apoyos que necesitan en su aprendizaje. El artículo presenta una investigación sobre los procesos de construcción de identidad docente de estudiantes ingresantes en un profesorado de educación primaria a partir del análisis de relatos producidos por los propios estudiantes. Se adopta como marco teórico una concepción que entiende a la identidad como narrativa. Desde esta perspectiva la identidad es considerada como colecciones de historias acerca de individuos. Participaron del estudio cuarenta estudiantes de primer año de dos

cohortes consecutivas de un instituto superior de formación docente de Argentina quienes escribieron relatos que contenían referencias a su biografía escolar, a influencias en su decisión de convertirse en maestros y a sus expectativas y metas profesionales. Los resultados de la investigación señalan una construcción identitaria que se centra en la función de enseñanza pero con un fuerte énfasis en los rasgos afectivos de la profesión y un menor acento en el compromiso social y político de la tarea. Asimismo, el análisis revela los modos en que la biografía personal y escolar, las influencias del contexto social y los discursos sociales sobre la docencia influyen en la identidad que los estudiantes han construido acerca de la profesión y en la identidad a la que aspiran.

PALABRAS CLAVE: Identidad docente, formación inicial, biografía escolar, narrativas.

ABSTRACT

Professional identity building by teachers at different stages of their education has become a relevant research issue because it helps to understand individuals and the supports they need to learn. This paper presents a research on the processes of teacher identity building by entering elementary teacher education students based on the analysis of stories produced by the students themselves. The study is framed in a conception of identity as narrative. From this point of view identity is a collection of stories about individuals. The participants were forty first year students of two consecutive cohorts of a teachers college in Argentina who wrote stories about their school biography, influences in the decision to become teachers and their professional expectations. Results show that these students' professional identity focusses on teaching but with a strong emphasis on the emotional dimensions of teachers' work and with less attention to social and political commitments. In addition, the analysis

reveals the way in which the school biography, the social context and social discourses about teachers influence students' actual and desired identities.

KEYWORDS: Teacher identity, preservice teacher education, school biography, narratives

1. INTRODUCCIÓN

La identidad profesional de los docentes ha sido un tema de investigación desde hace ya cierto tiempo. Desde el influyente trabajo de M. Huberman (1989) sobre los cambios que los profesores experimentan en diferentes etapas de sus carreras otros investigadores han abordado diversas cuestiones vinculadas a la identidad de los profesores. Algunos de los temas estudiados son por ejemplo la influencia de la cultura escolar en la identidad (Hargreaves, 2000), la interacción entre la biografía personal y los contextos profesionales y sociales (Day, 2001; Skerrett, 2010); el papel de la identidad en las acciones de los docentes frente a las reformas (Lasky, 2005). Estos trabajos muestran que en los últimos veinte años se ha desarrollado una línea de investigación sobre la identidad profesional de los docentes; sin embargo las temáticas, los enfoques y los propósitos de los investigadores son variados.

La indagación que se presenta en este capítulo se inscribe en una preocupación por comprender la construcción de la identidad de los profesores y el papel que juega la formación docente en ese proceso. La investigación sobre la construcción de identidad es considerada relevante para la formación docente porque ayuda a comprender a los sujetos en formación y a identificar los apoyos que necesitan en su aprendizaje (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). En particular, las biografías de los estudiantes de profesorado y las representaciones generadas por estas biografías han sido señaladas como componentes importantes en la formación de la identidad profesional de los profesores principiantes (Knowles, 2004). En este

sentido Bullough (2000) afirma que el tema de la identidad docente – lo que los maestros piensan de la enseñanza, de los alumnos y de sí mismos como docentes- es de crucial importancia para la formación docente porque sienta las bases para la construcción de sentido y la toma de decisiones. Toda formación de profesores, concluye este autor, debe comenzar por una exploración de sí mismos.

La importancia otorgada a la biografía escolar (Alliaud, 2004; Lortie, 1975; Zeichner & Gore, 1990) como generadora de representaciones y creencias acerca de la enseñanza y el significado del trabajo docente me ha motivado desde hace años a trabajar con mis estudiantes ingresantes en el Profesorado de Nivel Primario en la redacción de autobiografías escolares como una forma de comenzar a hacer explícitas esas concepciones desarrolladas durante sus largos años como alumnos. Con el tiempo, en un intento por colocar las biografías en un continuum que enfatizara su influencia en el presente de la formación y en el futuro desempeño docente, empecé a solicitar que esos textos biográficos se ampliaran para incluir reflexiones sobre las propias expectativas profesionales en un juego que uniera el pasado y un futuro deseado o al menos vislumbrado. Detrás de esta demanda subyacía la idea de que la formación docente debe ser un motor del proceso de convertirse en profesor. Es decir del proceso en el que se van asumiendo rasgos de una cultura profesional común al mismo tiempo que se los entrelaza en la historia personal. El concepto de identidad emergió así como una categoría teórica relevante para intentar comprender esta articulación de la propia experiencia con las expectativas de los docentes como grupo profesional y con las demandas sociales que se le hacen al profesorado. Este capítulo tiene el propósito de aportar al conocimiento del proceso de construcción de identidad docente de los estudiantes ingresantes en un profesorado de educación primaria¹ a partir del análisis de relatos producidos por los propios estudiantes. Se realiza en

¹ Profesorado que forma a los docentes que enseñan a niños de entre seis y doce años.

primer término un desarrollo conceptual breve de diversos abordajes que se han utilizado en el estudio de la identidad de los profesores, se presenta a continuación una concepción que entiende a la identidad como narrativa y por último se exponen los resultados del análisis de los relatos de los estudiantes de acuerdo a esta última perspectiva teórica.

2. EL CONCEPTO DE IDENTIDAD EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA DOCENCIA

La identidad es un concepto complejo que ha sido estudiado desde diversas perspectivas teóricas, cada una de ellas enfatiza alguna de sus múltiples dimensiones --personales sociales, culturales, profesionales. Estudios recientes sobre la identidad de los profesores (Bolívar, 2007; Bolívar, Gallego, León, & Pérez, 2005; Cattonar, 2001; Gewerc, 2001; Prieto Parra, 2004) toman como base la conceptualización del sociólogo francés C. Dubar (1991) quien, desde una concepción relacional, pone los vínculos entre sujetos e instituciones sociales en el centro de la discusión sobre la construcción de las identidades . Desde su perspectiva, la identidad implica un proceso de interacción complejo que se construye desde los sujetos pero no de manera individual sino en interacción con otros significantes en contextos históricos y socialmente estructurados.

En sus trabajos B. Cattonar (2001; Cattonar, Draelants, & Dumay, 2007) caracteriza la identidad docente como la definición que los individuos tienen de sí mismos como profesores. Es, en pocas palabras, la respuesta a la pregunta “¿Qué significa ser un docente?”. La identidad puede así ser entendida como un conjunto de significados y representaciones descriptivas, prescriptivas y evaluativas asignadas por los docentes a los diferentes aspectos de su ocupación, y también como un sentimiento interno de unidad, coherencia, membresía y diferenciación. Cattonar (2001) y Cattonar et al. (2007), retomando fundamentalmente los aportes de Dubar

(1991), conciben la identidad de los profesores como una dimensión particular de su identidad social y como una construcción a la vez social e individual. La identidad social es la definición social de un individuo que, a través de un proceso de identificación y diferenciación, se ubica en el sistema social en relación a otros y es él mismo ubicado socialmente en relación a otros. Es una manera de definirse y de ser definido como poseedor de ciertas características que son comunes a otros miembros del mismo grupo social y, simultáneamente, de diferenciarse de otros grupos sociales.

En línea con esta visión relacional que ubica la identidad entre lo individual y lo colectivo, otros autores construyen su definición poniendo mayor énfasis en la interacción del sujeto y el contexto. Por ejemplo Gee (2000) plantea que cuando cualquier ser humano actúa e interactúa en un contexto determinado, los otros lo reconocen como un *cierto tipo de persona* o incluso como distintos tipos al mismo tiempo. Justamente para este autor la identidad significa ser reconocido como *cierto tipo de persona* en un contexto determinado. En este sentido del término todos los individuos tienen múltiples identidades que no están conectadas a estados internos sino a sus acciones en la sociedad, en variados contextos. Gee (2000) no niega, sin embargo, que cada persona tenga lo que podría llamarse una especie de identidad núcleo que se mantiene más uniformemente en diferentes contextos.

Wenger (2001) a su vez sostiene que “construir una identidad consiste en negociar los significados de nuestra experiencia de afiliación a comunidades sociales” (p.181-182) y esta afiliación se genera en el proceso de participación. Para este autor identidad y práctica están estrechamente vinculadas por cuanto llevar adelante una práctica exige la formación de una comunidad cuyos miembros se reconozcan como parte de la misma. Por lo tanto, la práctica implica la negociación de modos de llegar a ser una persona en ese contexto. Puede que esta negociación no sea abordada

explícitamente pero los sujetos inevitablemente la tienen en cuenta en la acción cuando se relacionan con otros miembros de la comunidad.

La noción de identidad cobra de este modo particular relevancia para abordar la cuestión de cómo los discursos colectivos dan forma a los mundos personales y cómo las voces individuales se combinan en la voz de la comunidad. La construcción de una identidad puede entenderse así como la actividad por la cual un sujeto usa los recursos de la comunidad para crear una combinación única y particular (Sfard & Prusak, 2005a). En este sentido la noción de identidad puede constituirse en un concepto importante para entender la vinculación entre el aprendizaje y el contexto social. Comprender esta relación es especialmente relevante para la formación de profesores por cuanto existe en la sociedad un imaginario construido acerca de la docencia y del trabajo docente que puede ejercer una influencia muy poderosa en el proceso de formación de los nuevos maestros y profesores. En el apartado siguiente se profundizará en la posición de Sfard y Prusak (2005a, 2005b) quienes, preocupadas por la relación entre aprendizaje y contexto, enfatizan el carácter discursivo de los procesos de conformación de la identidad.

3. LA IDENTIDAD COMO NARRATIVA

En un intento por comprender las diferencias entre dos grupos de estudiantes de escuela secundaria en Israel –uno nativo y otro inmigrante de la ex URSS- en el aprendizaje de matemática, Sfard y Prusak (2005b) recurrieron al concepto de identidad. Las autoras relatan, sin embargo, su insatisfacción con los abordajes teóricos disponibles. Sostienen que la identidad, tal como está siendo conceptualizada, ofrece un grado de ambigüedad que la torna poco fértil para el estudio empírico. Por este motivo señalan la necesidad de profundizar un trabajo conceptual si se quiere lograr que la identidad se convierta, como plantea Gee (2000)

en “lentes analíticos para la investigación educativa” (p. 99). A partir de esta preocupación Sfard y Prusak (2005b) elaboran una definición en la cual la identidad es concebida como historias acerca de personas. Con esta conceptualización no pretenden negar el trabajo realizado por otros autores sino que intentan contribuir a hacer la noción más explícita y operacional.

En este intento por construir una definición más operacional del concepto, Sfard y Prusak (2005a; 2005b) retoman los aportes de Gee (2000) y de Holland, Lachicotte, Skinner, & Cain (1998) quienes enfatizan la vinculación entre identidad y comunicación. Para Gee (2000) la identidad consiste en “decir qué tipo de persona uno es” (p. 99) y para Holland et al. (1998) es la propia “narrativización” (p. 66) de la persona. Según Holland et al. (1998) los sujetos les dicen a otros quiénes son pero, lo que es más importante, se lo dicen a sí mismos y luego tratan de actuar como si fueran las personas que ellos dicen que son. Estas auto comprensiones son lo que los autores denominan identidades. Los individuos están siempre involucrados en procesos de formación de identidad en la medida que, con los recursos culturales que tienen disponibles, tratan de construir comprensiones de sí mismos que no son solo *sobre* sí, al representar los dilemas de la situación social en la que se encuentran, sino también *para* sí de modo tal que tienen la potencialidad de constituirse en guías para la acción. Estas comprensiones se producen en las comunicaciones consigo mismo acerca de acciones pasadas y presentes. Las personas están siempre inmersas en la tensión entre las historias pasadas que se han afianzado en ellos y las imágenes y discursos presentes que los atraen o de alguna manera los afectan.

En concordancia con esta visión del proceso de identificación como una actividad discursiva, Sfard y Prusak (2005a) proponen entender la identidad como una colección de historias acerca de individuos. Estas historias son narraciones que tienen la propiedad de “reificar”, son “atribuibles” y son “significativas”. La propiedad de

reificar de un relato viene dada con el uso de verbos como *ser*, *tener*, o *poder* y con adverbios como *siempre*, *nunca*, *generalmente*, etc., que enfatizan la repetición de acciones y sucesos. A su vez una historia acerca de una persona es atribuible cuando el sujeto en cuestión reconoce que refleja el estado de situación. Con respecto a la tercera característica, se dice que una narración es significativa cuando cualquier cambio en la misma puede cambiar los sentimientos del que narra sobre la persona identificada. Las historias más significativas suelen ser las que implican la propia participación o exclusión de diversas comunidades.

Entender la identidad como una narración, aparte de hacer el concepto más accesible a la investigación, ofrece la ventaja de enfatizar la agencia humana y el carácter dinámico de la identidad frente a otras visiones de tipo más esencialista. La atención del investigador en esta concepción está puesta en lo que los sujetos dicen de sí mismos o lo que es dicho acerca de ellos por otros. En tanto narraciones, las identidades son claramente construcciones humanas que tienen autores y receptores y que pueden cambiar en el transcurso del tiempo y en diferentes contextos.

4. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LA IDENTIDAD COMO NARRATIVA

Entendido como una narración, sostienen Sfard y Prusak (2005a), el proceso de construcción de identidad es susceptible de ser analizado a través de una serie de categorías que nos permiten acercarnos a cómo las identidades surgen y se desarrollan. Las categorías utilizadas son la *identidad en primera, segunda y tercera persona*; la *identidad efectiva* y la *identidad designada*; y las *fuentes de las identidades designadas*. A continuación se hará referencia a cada una de ellas.

4.1. IDENTIDAD EN PRIMERA, SEGUNDA Y TERCERA PERSONA.

Los relatos que construyen identidad tienen un sujeto que es identificado, alguien que cuenta la historia y alguien que es el receptor. La misma o diferentes personas pueden ocupar estos tres lugares. Esta diversidad de actores pone en evidencia que puede haber múltiples relatos –identidades-, incluso contradictorios, para cualquier persona en particular dependiendo de quién está contando la historia y de a quién se la está contando. La identidad en primera persona es aquella en que el propio sujeto construye una historia sobre sí que puede estar dirigida tanto a sí mismo como a otro receptor. Una historia sobre un sujeto contada al protagonista será una identidad en segunda persona y en el caso de un relato sobre una persona contado por otra a un tercero estaremos ante una identidad en tercera persona. Dentro de estas formas hay un caso especial en que el sujeto de identificación construye un relato que es reificante, atribuible y significativo sobre sí en una especie de conversación consigo mismo, como por ejemplo en un diario íntimo. Este tipo de historia constituye lo que en muchos casos se ha denominado *identidad* y es el que tiene más probabilidades de ejercer un impacto en las acciones inmediatas de los sujetos. La existencia de diversos relatos no constituye un problema para este enfoque de investigación por cuanto el interés aquí está puesto en la actividad de construcción de identidad más que en la identidad entendida como un producto final.

4.2. IDENTIDAD EFECTIVA E IDENTIDAD DESIGNADA

Las narrativas acerca de una persona pueden agruparse en dos tipos: las de identidad efectiva que son aquellas historias sobre el estado real de las cosas, y las de identidad designada compuesta de narrativas que presentan un estado de situación que se espera que sea el caso, si no en el presente, al menos en el futuro. Las identidades efectivas son habitualmente contadas en tiempo presente y formuladas

como hechos fácticos (“me gusta la matemática”, “tengo un buen promedio en la escuela”). Las identidades designadas son historias que se cree tienen el potencial de convertirse en parte de la identidad efectiva y se enuncian en tiempo futuro con palabras que expresan deseo, necesidad, compromiso, obligación (“tengo que ser más estudiosa”, “voy a ser una maestra muy paciente”). La identidad designada plantea escenarios que no necesariamente son deseados por el sujeto pero que siempre son vistos como vinculantes. Una persona puede sentir que ciertas historias se aplican a su futuro porque lo que esas historias dicen es bueno para ella, o porque es lo que se espera de una persona de su grupo social o género. En muchos casos las identidades designadas no surgen de un proceso de deliberación y elección sino que la persona puede llegar a aceptar (“atribuirse”) ciertas narrativas sobre sí misma sin darse cuenta que son solo *parte* de las narrativas que definen su identidad y no *la* identidad. La identidad designada tiene una gran influencia por cuanto da dirección a las propias acciones. A su vez, una brecha muy grande entre la identidad efectiva y la designada puede llevar a un nivel alto de insatisfacción.

4.3. FUENTES DE LAS IDENTIDADES DESIGNADAS

La identidad designada como cualquier relato, no es completamente idiosincrático sino que se construye con elementos de narraciones disponibles. Los relatos de identificación provenientes de distintos narradores y dirigidos a distintos receptores están en permanente interacción y se retroalimentan constantemente afectando a su vez las propias narrativas acerca de sí mismo que produce el sujeto. En este sentido puede decirse que siempre los relatos de identidad designada tienen co-autores implícitos por cuanto el sujeto termina incorporando estas historias en segunda y tercera persona a sus propios relatos de identidad.

Las historias sobre otros también son una fuente importante de la propia identidad en la medida en que el sujeto puede verse atraído por los protagonistas de esas historias, por sus narradores o sentir que la propia forma de ser *refleja* la de cierta persona y está *condenado* a una vida similar. Las historias contadas por otros, ya sea acerca del sujeto o sobre terceros, tendrán probabilidades de convertirse en parte de la identidad designada de un individuo dependiendo de cuán significativos sean los emisores de esas historias en la consideración del sujeto. Las personas consideradas más significativas tendrán una influencia mayor en la construcción de la identidad de un determinado sujeto. “Los narradores significativos, los dueños de las voces más influyentes, son los que llevan los mensajes culturales que tienen el mayor impacto sobre las propias acciones” (Sfard y Prusak, 2005b, p.18).

El marco propuesto por Sfard y Prusak (2005a y 2005b) fue considerado muy apropiado para los propósitos de esta investigación porque permite acercarse a la comprensión de los procesos de construcción de identidad docente a partir de la interpretación de los relatos escritos por un grupo de estudiantes de profesorado. Este abordaje, a su vez hace posible poner el foco en la articulación de la historia personal y la influencia del contexto sociocultural en el desarrollo de la identidad.

5. LOS PARTICIPANTES, EL CONTEXTO DEL ESTUDIO Y LAS NARRATIVAS DE LOS ESTUDIANTES.

Durante dos años consecutivos (2012 y 2013), aproximadamente al finalizar el primer mes de clase, se les solicitó a los/las estudiantes de un curso de primer año del Profesorado de Nivel Primario de un Instituto Superior de Formación Docente² de Argentina la escritura de un texto que reconstruyera sus experiencias escolares en

² La mayor parte de los profesores para el nivel primario en Argentina se forma en Institutos Superiores de Formación Docente que son instituciones de educación superior no universitaria.

todos los niveles educativos recuperando imágenes, sentimientos, eventos y docentes significativos. Además se les pedía que establecieran vínculos –en caso que existieran- entre estas experiencias y su decisión de iniciar una carrera docente y que relataran las actitudes de su familia y allegados frente a esa decisión. En una segunda parte, el trabajo proponía desarrollar las expectativas y metas profesionales describiendo la manera en que cada uno se veía a sí mismo como futuro docente, cómo deseaba que otros lo describieran, y las fortalezas y desafíos que imaginaba en su futuro desempeño. Se entregó un instructivo que incluía una serie de temas o preguntas a modo de orientación pero se solicitó que escribieran en forma de relato.

Completaron el trabajo 40 estudiantes (38 mujeres y 2 varones) cuyas edades oscilan entre 17 y 41 años, siendo el promedio de edad de 26 años. Un porcentaje importante de los estudiantes trabaja, varias de las mujeres tienen hijos y muchos han intentado otras carreras previamente a su ingreso en el Profesorado de Nivel Primario.

6. ANÁLISIS DE LOS RELATOS DE LOS ESTUDIANTES DESDE LA PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN DE LA IDENTIDAD COMO NARRATIVA

Se presentan a continuación los resultados del análisis de los relatos de los estudiantes utilizando el enfoque descrito precedentemente. Se organizó la información en dos categorías. La primera hace referencia a la *identidad efectiva* que se expresa fundamentalmente en las partes autobiográficas de los relatos y en descripciones sobre lo que los estudiantes piensan que los docentes efectivamente son o hacen. Además de las declaraciones explícitas sobre sí mismos (relatos en primera persona), se asume la postura de incluir dentro de la identidad efectiva las consideraciones que, en los fragmentos autobiográficos, los estudiantes hacen acerca de sus profesores y maestros. Si bien estas partes de su historia escolar refieren en gran medida a “otros”, Sfard y Prusak (2005b) sostienen que las historias sobre otros

son justamente una fuente importante de la identidad propia. Por otra parte, se entiende que esos “otros” al ser recuperados como parte de la propia historia comunican una visión personal de los sujetos particulares que articulan el relato, tal como sugiere Huberman (1989) cuando dice que todos tendemos a reinventar nuestro pasado con el objeto de dar sentido al presente. La segunda categoría aborda la *identidad designada*, es decir aquellas dimensiones de los relatos en las que se pone de manifiesto cómo estos estudiantes se ven como docentes en un futuro, en otras palabras, cómo se definen y proyectan en tanto docentes. En tercer lugar se analiza de dónde provienen las identidades designadas de los estudiantes, es decir cuáles son las fuentes de dichas identidades.

6.1. IDENTIDAD EFECTIVA.

Coincidentemente con investigaciones previas sobre maestros novatos (por ejemplo Alliaud, 2004, 2009; Moore, 2007) las biografías escolares de estos ingresantes están plenas de recuerdos positivos de maestras caracterizadas como afectuosas, cálidas, dulces, pacientes, dedicadas, que generaban un clima de confianza y seguridad emocional. Son comunes descripciones como las siguientes:

[...] recuerdo a mi señorita, Maricel se llamaba, ella para mí era muy especial y es por eso que la recuerdo, siempre nos recibía con una sonrisa enorme y cada explicación la daba con amor y dedicación...” (E. 1)

He tenido muy buenas maestras, también profesores, recuerdo su paciencia y comprensión, también han servido como guías y como mamás en momentos tristes. (E. 4)

En gran parte de los relatos, sin embargo, la caracterización positiva articula las dimensiones afectivas con dimensiones ligadas a la enseñanza propiamente dicha. Así aparecen como rasgos importantes de un buen maestro que sus clases fueran

interesantes, que dieran una buena instrucción, que permitieran pensar libremente a los alumnos. Esta articulación aparece claramente en el siguiente testimonio:

Recuerdo una maestra que marcó mucho en mí, tuve la suerte de tenerla dos años seguidos, cuarto y quinto grado. Primeramente lo que me llamó siempre la atención de ella fue su mirada (con amor) que era como que nos invitaba a aprender. Y esta mirada la justificaba muy bien con su forma de educar ya que me sorprendía mucho la cantidad de maneras que tenía para explicar diversos temas. (E. 7)

En un porcentaje menor de casos (alrededor del 10%), la docencia aparece ligada a una función de ruptura con los moldes establecidos enfatizando la responsabilidad social y política de los maestros. Una estudiante, por ejemplo se refiere de esta manera a los mejores profesores que ha tenido en la escuela secundaria:

Docentes revolucionarios que extraían del plan de estudios lo que consideraban que era realmente importante y reemplazaban los contenidos restantes por otros aún más importantes para quienes estábamos del otro lado del salón. (E. 20)

También se valora a maestras que establecen nexos cercanos con las familias y que extienden su tarea por fuera del horario y, en algunos casos el espacio escolar, involucrándose en actividades educativas y recreativas con los estudiantes y las familias más allá de los mandatos curriculares. Aunque parecería que el énfasis no está tanto puesto en remarcar la importancia del vínculo con las familias sino en subrayar la dedicación de estas maestras y profesores que extienden su actuación más allá de los límites exigidos.

Imágenes negativas están también presentes pero en menor medida y son la contrapartida de las positivas: los malos docentes son los que no se preocupan por los estudiantes, están excesivamente concentrados en cuestiones de control, no se comprometen con el aprendizaje de sus alumnos, y no tienen confianza en sus posibilidades de aprender. Así lo expresan los siguientes testimonios:

Recuerdo una maestra que a veces aparecía cubriendo cargos que era muy estricta y retaba mucho, le tenía miedo, y de ella también aprendí pero de una forma que nunca reproduciría, enseñar a partir del miedo a quedarse quieto, a escuchar y a mirar fijo y hacer solo lo que ella decía porque asustaba lo que podría pasar si uno hacía otra cosa. (E. 16)

A raíz de que no era la alumna súper 10, no era la alumna sobresaliente, no era la que más se destacaba, las maestras no me tenían mucha fe, como que era una más del montón, la que siempre me costaba todo [...] Pero también reconozco que por mi parte siempre fui responsable me gustaba hacer la tarea en casa, me gusta esforzarme [...] y muchas veces, yo creo que las maestras se sorprendían por esas actitudes. Pensarían: ¡No pensaba que lo iba a lograr!
(E. 31)

Muchos de estos mismos rasgos aparecen también en relatos en primera persona, es decir cuando los estudiantes hacen caracterizaciones de sí mismos a partir de su participación en experiencias vinculadas a la actividad educativa o de otro tipo pero consideradas relevantes para su futura tarea. Los estudiantes se describen como amables, tranquilos, pacientes, cercanos a los niños, flexibles, dispuestos al diálogo y a explorar estrategias para acercar el conocimiento a sus alumnos. Se observan afirmaciones del tipo “me sé paciente” (E.13), “me encantan [los niños] y me gusta enseñarles cosas” (E.33).

El siguiente testimonio, de una estudiante que coordina talleres de informática para niños y jóvenes, muestra la misma articulación entre relación afectiva y enseñanza que se señaló anteriormente cuando los participantes hablaban de sus maestros.

Tengo formación en informática pero no docente, igualmente así preparo las clases, busco las maneras de llegar al alumno, de motivar y de buscar material didáctico para la comprensión [...] Se brinda lo que está programado, lo transmito con muchas ganas, potencio el contenido con ejemplos y los hago participe de la situación cuando puedo, a su vez para mí lo más importante es el ejemplo de la persona que está al frente de la clase, por eso siempre trato de ser respetuosa, comprensible, amable y brindarme desde el lado de mis sentimientos ya que me parece es la vía más linda y rápida de llegada hacia la otra persona, de sentirse querido/a, de que alguien se preocupa y con la cual puede contar ante cualquier eventualidad. (E.31)

Algunos también se reconocen sensibles a las necesidades de los otros, particularmente los grupos menos favorecidos. Por ejemplo una estudiante hablando de su experiencia como docente en el programa FinEs³ plantea lo siguiente:

La experiencia que significa cada encuentro es inmensa, pero también la preocupación por cómo seleccionar los contenidos, los que realmente sean válidos para ellos [...] Ese es mi desvelo; cómo hacer para que en pocas clases puedan aprehender algún contenido, entenderlo, aplicarlo a sus experiencias. ¿Cuál es el límite a la tarea de enseñar? (E.27)

En síntesis, puede decirse que los relatos de identidad efectiva que construyen estos estudiantes, ya sea cuando hablan de sus maestros como cuando hablan de sí

³ Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios. Programa nacional dirigido a jóvenes y adultos implementado en el año 2008 por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

mismos, ponen de manifiesto una definición de identidad docente centrada en los valores afectivos puestos en juego en la relación educativa pero articulados con la capacidad de enseñar (generar entusiasmo por una disciplina, transmitir conocimientos de formas que lleguen a los alumnos, explicar de diversos modos). En menor medida se ofrece un relato que acentúa la responsabilidad social y política de los docentes.

6.2. IDENTIDAD DESIGNADA

En sus relatos los estudiantes también abordan las expectativas en relación con su futuro desempeño como maestros, explican cómo se imaginan a sí mismos, cómo les gustaría y esperan ser, y cómo esperan que los demás los vean.

Todos se imaginan a sí mismos en el futuro encarnando una serie de cualidades personales que valoran en general pero que consideran fundamentales para un docente. Se ven como buenas personas, afectuosas, pacientes, comprensivas, comprometidas con el bienestar de los niños. Una estudiante expresa esta idea sin lugar a dudas, “La imagen que resume mi identidad como maestra es estar abrazada con un niño” (E.27). Mientras que otra señala “No podría evitar ser la gallina con sus veinte pollitos porque es como imposible no querer abrazarlos” (E. 30). Un tercer testimonio es igualmente explícito:

Me gustaría que me describieran como la maestra adorada por todos o la mayoría de los niños, que si los niños sienten que los papás/mamás muchas veces no se preocupan por ellos, que sepan que su maestra los ama y siempre que la necesiten va a estar con ellos. (E.15)

En una gran proporción de los relatos hay un reconocimiento de las dificultades que entraña el trabajo docente frente a las cuales se contrapone un discurso que apela a la idea de enseñar como una vocación que están dispuestos a vivir dedicando sus mayores esfuerzos al trabajo. La palabra dedicación aparece reiteradamente en estos

textos. Una estudiante, mientras pasa revista a las dificultades que se presentan a los docentes por las carencias edilicias, de equipamiento y los problemas sociales de los estudiantes, no duda en afirmar “Tengo la debilidad por enseñar a pesar de cualquier situación” (E. 1).

Por otra parte, está también presente una preocupación por la enseñanza tanto desde una visión de la trasmisión de la cultura (“trasmirir todo lo que sé”, “explicar para que conozcan un contenido”) como desde una perspectiva de la formación en un sentido más general. Este interés por la formación se evidencia en el deseo de estos estudiantes de ser el tipo de maestro capaz de despertar las inquietudes de sus alumnos, generarles interés por el conocimiento, formarlos como ciudadanos.

Mi decisión de ser docente es porque me gusta enseñar, eso me hace sentir bien, me gusta cuando me escuchan, que los niños despierten el deseo de trabajar, eso me parece interesante, proporcionarles elementos para que aprendan a preguntar y a buscar respuestas, lograr buscar la curiosidad de los niños y el interés por el querer saber y enseñarles los valores para ser buenos ciudadanos, que aprendan el respeto y la solidaridad. (E. 8)

Algunos incluso sugieren que para llevar adelante estos propósitos están dispuestos a romper con los modos establecidos de enseñar.

Lo que motivó mi decisión de iniciar una carrera docente fue el correr [sic] escolar de mis sobrinos, donde noté a las seños [sic] con muy poco entusiasmo por lo que hacen, en el sentido que, a mi entender los chicos pasan de grado sin saber muchas cosas y esto deja entrever que las seños tienen muy poco interés en que los chicos de verdad aprendan. [...] Si hablo de expectativas y metas, son básicamente ésas, cambiar la educación que predomina hoy. (E. 25)

Varios relatos enfatizan una imagen de sí como docentes con un alto compromiso social y político. En este aspecto hay una diferencia en la cantidad de estudiantes que mencionan el compromiso como un rasgo efectivo de identidad – aproximadamente el 10% – con respecto a los que lo mencionan como una aspiración, es decir como una característica de la identidad designada – próxima al 20%. En este sentido los estudiantes manifiestan un reconocimiento de la educación como un factor importante en la construcción y transformación social.

El compromiso social que aspiran a encarnar como docentes se expresa de distintas maneras. En algunos casos se ven asumiendo la tarea de enseñar a los sectores más vulnerados de la sociedad.

Me gustaría ser un docente de escuela primaria para mayores, llegar a las villas o los barrios, a las cárceles o a las provincias carenciadas. [...] Creo que es un buen momento para tratar de revertir la situación con conciencia y compromiso, con amor y militancia. (E. 4)

Otros ven su trabajo inextricablemente ligado a la conformación de la sociedad y tienen la expectativa de cumplir un papel importante en dicho proceso, en lo posible promoviendo cambios positivos.

Creo que ser maestra es una responsabilidad social, y ese es un desafío que me atrae muy mucho; tanto como la atención sobre el entramado social del país, que es complejo y heterogéneo pero que se puede abordar trabajando con otros (E. 13)

La mezcla justa de todos estos factores fueron los que despertaron en mí las ansias de enseñar, pero no desde el lugar habitual sino desde lugares nuevos que colaboren a crear una sociedad y un mundo nuevos [...] Lo que me impulsa a adentrarme en la tarea docente es más bien la concepción de niño

como sujeto político, que suele ser invisibilizado y hasta criminalizado, pero como todo sujeto político tiene la capacidad de cambiar su entorno y hasta de crear uno nuevos. Y es nuestro deber como adultos y sobre todo como docentes, oír y hacer oír su voz. (E. 20)

Las identidades designadas que se expresan en los relatos de estos estudiantes definen al maestro como alguien que entabla una relación afectiva con sus alumnos y se preocupa por ejercer una influencia sobre ellos al enseñarles conocimientos disciplinares así como aquellos valores que los harán buenas personas y buenos ciudadanos. Hay un reconocimiento de las dificultades que entraña la tarea pero, apelando a un discurso vocacional, se piensa que pueden ser contrarrestadas con esfuerzo y dedicación. Por último una proporción menor, pero aun así significativa, entiende que la docencia tiene una dimensión política que implica una responsabilidad en la mejora de la sociedad.

6.3. FUENTES DE LAS IDENTIDADES DESIGNADAS

En los relatos escritos por este grupo de estudiantes ingresantes es posible advertir que las identidades designadas provienen de distintas fuentes. Las más prominentes son la propia historia escolar, el círculo social próximo – familiares y amigos - y los discursos y condiciones del contexto social general.

En primer lugar se observa que, en términos generales, los estudiantes quieren ser el tipo de docentes que ellos valoran de su paso por la escolaridad. Podemos ver así que las identidades designadas expresadas en los relatos son casi un reflejo de las identidades efectivas tal como son reconstruidas en sus relatos autobiográficos. En este sentido, son comunes manifestaciones tales como “Me veo como una docente responsable, paciente y muy parecida a las maestras que yo tuve en la primaria” (E. 1), “Quisiera que me vean como una buena docente, que puedan recordarme, como

yo recuerdo a mis maestras”. (E. 26). Es decir, los estudiantes quieren ser como los maestros y profesores que ellos tuvieron y valoran. La historia escolar se constituye en una fuente importante de identidad.

Otra fuente de identidad que emerge con fuerza es la influencia del entorno más próximo. Este impacto se expresa ya sea en forma de una cierta familiaridad con el ámbito educativo por haber crecido en una familia vinculada al campo escolar o como una reafirmación de la importancia de la tarea docente por parte de la familia y amigos. En los dos testimonios que siguen se observa estas influencias.

Creo que fue la que me dio [refiriéndose a una maestra] la inspiración para querer ser maestra. Aunque se complementa con mi herencia familiar por decirlo de alguna manera. Prácticamente el 95% de mi familia materna y paterna se dedican a esta profesión [...] Desde chica me gustaba pararme frente al aula. Mi mamá era directora de una escuela de “alto riesgo”, como le dicen, y siempre iba con ella, entraba a algún aula, me paraba junto a la maestra que estaba dando clase y la ayudaba en lo que me pidiera. (E. 28)

Mi familia me apoya en la decisión de ser docente porque ven en mí las cualidades para ello. Y en mi casa siempre se respiró el amor por la docencia. (E.8)

Los discursos y condiciones del contexto social se expresan como fuente de los relatos de identidad en vinculación con la idea de la tarea del maestro como una actividad muy compleja. Los estudiantes saben que tendrán que enfrentar muchas dificultades que, según su percepción, emanan de cambios en los valores de la sociedad, del desarrollo de nuevas tecnologías - en cuyo uso todavía no se sienten competentes- , de los entornos materiales de las escuelas y de las condiciones de vida de sus alumnos. El mundo contemporáneo es caracterizado como violento,

deshumanizado, marcado por situaciones de pobreza y por profundas diferencias sociales. Estas condiciones, en la medida que afectan a los niños y a sus familias, se plantean mayoritariamente como previsibles limitaciones a su tarea docente.

A esta complejidad se suma el reconocimiento de la existencia de un discurso social desvalorizante de la docencia que aumenta aún más los desafíos que se avizoran.

El ser docente hoy implica un montón de responsabilidades y desafíos. El avance que se ve en la sociedad actual nos perfila a estar en un constante aprendizaje y a estar a la altura de las circunstancias no solo educativas sino también personales y sociales. La escuela ya no es la misma que hace años atrás, no es solo para estudiar, es un lugar de contención, un comedor y para algunos un segundo hogar. (E. 33)

Los docentes enfrentan desafíos diarios y aparte de educar tienen que manejar otras cuestiones personales de cada alumno ya sea por la pobreza, la violencia familiar, una superpoblación de alumnos en el aula y la integración de chicos con capacidades diferentes. Esto demanda un desgaste continuo del docente y [además hay] una falta de reconocimiento de la profesión tanto a nivel sociedad como a nivel gobierno. (E. 36)

En resumen, las fuentes de las identidades designadas de estos estudiantes son la historia escolar, fundamentalmente aquellos docentes que los “marcaron” en formas positivas, la historia personal signada por una cercanía y familiaridad con el trabajo docente y los mensajes sociales que ponen de relieve las dificultades y la desvalorización de la tarea.

7. CONCLUSIONES

La identidad docente no es algo que se obtiene automáticamente, de una vez y para siempre junto con un título académico. Por el contrario, es preciso construirla y la formación docente inicial puede cumplir un papel importante facilitando la transición de una identidad de estudiante a una de profesor (Knowles, 2004; Vaillant, 2010) y provocando la revisión de las imágenes construidas a lo largo de la vida (Bullough, 2000) por medio de dispositivos apropiados. Las narrativas han probado ser dispositivos interesantes para estos propósitos tanto desde el punto de vista formativo como de la investigación (McEwan & Egan, 1998).

Las narrativas estudiadas en este trabajo ponen en evidencia algunas características del proceso de construcción identitaria de los estudiantes ingresantes en un profesorado de educación primaria. En primer lugar es preciso señalar la presencia de algunos rasgos de identidad que hunden sus raíces en la tradición instalada por las Escuelas Normales a fines del siglo XIX, de gran influencia en la configuración de la ocupación docente especialmente del nivel primario tanto en Argentina como en otros países occidentales (Davini, 1995; Feiman-Nemser, 1990; Vezub, 2007). Se observa claramente que prevalece una idea de maestro muy anclada en los rasgos afectivos del trabajo docente. Si bien en todos los casos se reconoce el lugar que el maestro ocupa en la tarea de enseñanza, es indiscutible la centralidad que se le asigna a la capacidad de establecer lazos afectivos con los alumnos. El énfasis puesto en la dimensión emocional de la tarea forma parte del mandato fundacional de la profesión que subrayó la imagen del docente de educación primaria como una “segunda madre” acentuando la dinámica de género de una ocupación que ha sido, y es, eminentemente desempeñada por mujeres (Apple, 1989). Esta imagen representa una visión estrecha del docente y una primera implicancia para la formación que surge de estos datos es la necesidad de crear dispositivos

adecuados para que los estudiantes puedan revisar sus propias representaciones, someterlas a crítica y trabajar en la construcción de imágenes de la profesión más complejas e inclusivas. Otro rasgo que remite a la tradición emergente del normalismo tiene que ver con una aproximación vocacional a la tarea que aparece en los relatos vinculada a la lectura que hacen los estudiantes del lugar del contexto social amplio en el trabajo docente. El contexto es entendido solamente en términos de obstáculos que se plantean a la tarea de enseñar. Estas dificultades emergentes del contexto son sin embargo consideradas más bien superficialmente y minimizadas en tanto los estudiantes piensan que ellos podrán superarlos en base a su esfuerzo y dedicación personal. Es decir, hay una revalorización de la “misión” educativa con apelaciones al carácter vocacional de la tarea inscripta en los orígenes de la ocupación (Alliaud, 1994). El mismo tipo de apelación misional generan los discursos sociales desvalorizantes de la profesión, discursos de fuerte impacto en la construcción identitaria. Los estudiantes se ven a sí mismos superando esas visiones negativas gracias a su compromiso personal. Conceptualizar el contexto solo en términos de obstáculos es además problemático porque descuida la necesidad de atender a las particularidades del mismo como una manera de ofrecer una educación situada y relevante. Un matiz interesante frente a los mensajes sociales descalificatorios lo constituye la manifestación de actitudes de resistencia expresadas como una reivindicación personal frente a una tarea que les interesa personalmente y que les parece socialmente importante.

En menor proporción pero aun en forma significativa las identidades construidas por los estudiantes remiten a la docencia como una tarea de formación integral y con un compromiso en la mejora de la sociedad. Si bien éste es un dato interesante, el hecho de que la dimensión ética y política de la tarea esté poco representada significa un desafío muy grande para una política curricular que se apoya

en visiones críticas de la educación (Dirección de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2007). Lo que constituye un hecho auspicioso es que aun cuando las dimensiones política y social de la tarea no parecen relevantes en términos de las características que recuperan de sus biografías escolares se advierte un mayor énfasis en estas dimensiones en el terreno de lo que los estudiantes esperan ser como docentes. Es decir los estudiantes incluyen más frecuentemente referencias a la responsabilidad social del trabajo en sus identidades designadas, que son las que potencialmente tienen mayor capacidad de guiar futuras acciones.

Las narrativas del grupo estudiado ponen de manifiesto la importancia de la biografía escolar en la construcción identitaria de los docentes en formación al actuar como generadora de imágenes que revierten en el plano de las aspiraciones y, con nuevos matices, producen imágenes propias de la profesión. El impacto de la biografía no puede ser minimizado lo que lleva a la necesidad de enfatizar la importancia de sostener prácticas reflexivas que permitan a los estudiantes de profesorado la revisión, el cuestionamiento y la complejización de las ideas construidas durante su paso por la escuela como alumnos.

Dentro de los estudios sobre la identidad de los profesores, el enfoque que la entiende como narrativa se presenta como particularmente potente no solo porque torna la identidad accesible a la investigación sino también porque enfatiza el papel de los sujetos en su construcción evitando los riesgos de esencialismos que han llevado con frecuencia a pensar en la identidad como algo inmutable y fuera de todo control del sujeto. Es además muy importante el hecho de que este enfoque destaca justamente el proceso de *construcción* de la identidad, por sobre cualquier resultado final, al evidenciar la multiplicidad de historias/identidades que constituyen a cada sujeto. Particularmente este último aspecto permite pensar las implicancias de este enfoque para la formación docente al llamar la atención sobre los modos en que los

discursos –historias- de los distintos actores de la formación (formadores, maestros orientadores, pares) pueden llegar a tener en el desarrollo identitario de los estudiantes de profesorado. La formación docente puede contribuir al desarrollo de la identidad profesional de sus estudiantes creando dispositivos para que éstos hagan conscientes las representaciones de docentes que construyeron en su biografía escolar y puedan someterlas a revisión crítica. Y lo que es más importante considerando el lugar que tienen las historias de otros en la propia construcción identitaria, la formación docente puede prestar especial atención al diseñar los discursos e historias a que son expuestos los estudiantes y que éstos terminan incorporando en sus propios relatos de identidad.

Ayudar a mejorar la comprensión de sí mismos, aportar nuevos discursos que enriquezcan las visiones disponibles, en suma enriquecer los contextos discursivos a partir de los cuales los estudiantes construyen identidad es una función que le cabe a la formación docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. (1994). ¿Maestras eran las de antes? Una historia para recordar: el caso de Argentina. *La Educación, OEA, XXXVIII*(117), 63 - 64.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación, 34*(3). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF>
- Alliaud, A. (2009). Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar. En A. Alliaud & E. Antelo (Eds.), *Los Gajes del Oficio. Enseñanza, Pedagogía y Formación* (pp. 51-64). Buenos Aires: Aique.

Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós/MEC.

Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128. doi:10.1016/j.tate.2003.07.00

Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios de Educación*, 12, 13-30. Recuperado de <http://www.unav.edu/web/estudios-sobre-educacion/articulo?idArticulo=1109877>

Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J., & Pérez, P. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(45). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45/>

Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. Biddle, T. Good & I. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I* (pp. 99-167). Barcelona: Paidós.

Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de Recherche du GIRSERF*, 10. Recuperado de <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/010cahier.pdf>

Cattonar, B., Draelants, H., & Dumay, X. (2007). Exploring the interplay between organizational and professional identity. *Cahier de Recherche du GIRSERF*, 54. Recuperado de http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_54_dumay_OK.pdf

f

- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires: Paidós.
- Dubar, C. (1991). *La socialization. Construction des indentités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin.
- Day, C. (2001). Teacher professionalism: Choice and consequence in the new orthodoxy of professional development and training. En P. Xochellis & Z. Papanoum (Eds.), *Symposium proceedings on continuing teacher education and school development* (pp.17-25). Thessaloniki: Department of Education, School of Philosophy AUTH.
- Dirección de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2007). *Diseño curricular para la educación superior: Niveles inicial y primario*. La Plata: Autor
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. En W. R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-223). New York: Macmillan.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125. doi: 10.3102/0091732X025001099
- Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 5(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev52ART2.pdf>
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6 (2), 151-182, doi:10.1080/713698714
- Holland, D., Lachicotte Jr., W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.
- Knowles, G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso En I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 149-206). Barcelona: OCTAEDRO - EUB.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916. doi:10.1016/j.tate.2005.06.003
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- McEwan, H., & Egan, K. (Eds.). (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Moore, A. (2007). Understanding the social self: The role and importance of reflexivity in schoolteachers' professional learning. En T. Townsend & R. Bates (Eds.), *Handbook of teacher education. Globalization, standards and professionalism in times of change* (pp. 571-584). AA Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Prieto Parra, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29-40.
Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto_Parra.pdf
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005a). Identity that makes a difference: Substantial learning as closing the gap between actual and designated identities. En H. L. Chick & J. L. Vincent (Eds.), *Proceedings of the 29th Conference of the International*

Group for the Psychology of Mathematics Education (Vol. 1, pp. 37-52).
Melbourne: PME.

Sfard, A., & Prusak, A. (2005b). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.

Skerrett, A. (2010). The interplay between teachers' biography and work context effects on teacher socialization. *Scholar-Practitioner Quarterly* 4(1), 79-93.

Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado como persona. En M. Colén Riau & B. Jarauta Borrascas (Eds.), *Tendencias de la formación permanente del profesorado* (pp. 9-24). Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona - Horsori.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. En W. R. Houston, M. Haberman, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-372). New York: Macmillan.