



## ***La composición narrativa de la identidad docente de (futuros) profesores de inglés: desear, apasionarse, imaginar, transitar...***

**María Cristina Sarasa\***

Desde el año 2003, los miembros del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata hemos explorado narrativamente las vidas de docentes universitarios memorables, identificados como tales por sus estudiantes y pares. Tres potentes categorías emanaron de las entrevistas biográficas con estos buenos profesores. La primera comprende los *trayectos odiseicos*. Se trata de rumbos de vida profesionales que nuestros entrevistados narran como viaje y lucha de carácter tanto físico como intelectual (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010).

La segunda categoría que brotó de los relatos es la *pasión* que sienten los docentes por su enseñanza y su disciplina. Nos sumergimos en estas “manifestaciones de entusiasmo, amorosidad y afecto que destilaban de las narrativas de los grandes profesores, con el convencimiento de que jugaban un rol central en la buena enseñanza” (Porta, Álvarez y Yedaide, 2014: 1178).

La tercera categoría es la del *amor por los estudiantes* (Porta y Sarasa, 2014), conceptualizado por un memorable al describir sus sentimientos por la enseñanza, relacionados con sus perspectivas sobre las vidas de sus estudiantes. Estas ideas arraigadas en la experiencia vital del docente se tornaron un emblema significativo de su didáctica.

Nuestras investigaciones produjeron en mí verdaderos aprendizajes narrativos. Fue así que anhelé capitalizarlos e inicié experiencias narrativas espontáneas en el aula de una asignatura del Área de Habilidades Lingüísticas del Profesorado de Inglés, carrera en la que ejerzo la docencia desde hace muchos años en nuestra Facultad de Humanidades. Luego de explorar representaciones heroicas en tres films durante una unidad sobre estudios irlandeses del plan de trabajo docente (*Michael Collins*, Jordan, 1996; *El viento que acaricia el prado*, Loach, 2006; *El guardián*, McDonagh, 2011), tres pequeñas

---

\* María Cristina Sarasa es Profesora de Inglés, Magister en Docencia Universitaria (Universidad Nacional de Mar del Plata) y doctoranda en Humanidades y Artes, Mención Educación (Universidad Nacional de Rosario). Se desempeña como docente del Departamento de Lenguas Modernas e investigadora del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CLACSO: AR-075), UNMDP.

[mcsarasa@hotmail.com](mailto:mcsarasa@hotmail.com)

cohortes de estudiantes en 2011, 2012 y 2013 voluntariamente relataron acerca de las vidas de personas comunes que, en su opinión, merecían conocerse. Las narrativas sinceras y privadas que afloraron en las clases corrieron un velo que permitió atisbar la riqueza y profundidad de esas vidas, experiencias y conocimientos familiares. Entrevé las formas en que las épicas relatadas por los estudiantes les permitían transitar la odisea de una carrera larga y difícil (Sarasa, 2014).

Estas intervenciones didácticas me impulsaron a explorar la construcción de las identidades docentes en nuestros estudiantes, inspirada en la idea de que necesitan “guías que les muestren cómo caminar en vez de instructores que se aseguren de que tomen un solo camino, ya abarrotado” para así “ahondar en las profundidades de su carácter y personalidad, donde presumiblemente yacen sus ricos depósitos” (Bauman, 2009: 162). Así brota mi profundo interés por *contribuir al afloramiento de los yacimientos narrativos* que revelan (futuras) *identidades* docentes.

### **Modos narrativos de conoc/ser**

La indagación narrativa en la formación del profesorado piensa ontológicamente la narrativa como a un fenómeno relatado, epistemológicamente como una metodología cualitativa de investigación para bucear en los fenómenos contados y empíricamente como textos de campo narrativos recabados para conocer y comprender esos fenómenos (Clandinin y Huber, 2010).

En las aulas de formación docente, la indagación narrativa ha explorado junto con los (futuros) profesores sus saberes, sus vivencias y las formas en las que sus conocimientos y existencias se formulan en sus prácticas (Clandinin, Steeves y Chung, 2008). Dichas búsquedas giran alrededor de tres conceptualizaciones. La primera provee la categoría de conocimiento práctico personal, 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 y Clandinin, 1988: 25). Este saber se forma y se expresa en el paisaje de conocimiento profesional, “espacio, lugar y tiempo... compuesto de relaciones entre personas, lugares y cosas... un paisaje moral e intelectual” (Clandinin y Connelly, 1995: 4-5).

La segunda conceptualización adopta una visión de la vida como un relato que vivimos en términos de sus tramas, configuradas por experiencias personales, así como por narrativas sociales, culturales, lingüísticas e institucionales de las que somos co-autores. Así, “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 y Clandinin, 1994: 149-150). En este marco, la identidad docente implica “la composición narrativa de la vida” (Clandinin, Cave y Cave, 2011: 1). Por eso, concibo la identidad en términos del “relato que la persona trata de ‘mantener’—una narrativa internalizada y en evolución del yo que incorpora el pasado reconstruido y el futuro imaginado en un todo más o menos coherente” (McAdams y Pals, 2006: 210).

La tercera conceptualización visualiza la formación docente como un sitio posible para la indagación narrativa sostenida acerca de la vida de los docentes y de sus estudiantes. Toda la formación es un proceso de vivir, contar, volver a contar y volver a vivir (Huber, Caine, Huber y Steeves, 2013) los relatos educativos de docentes y estudiantes.

De esta manera, una existencia se vive en plenitud no sólo al relatarse sino también al escucharse o leerse. La puesta conjunta de un relato vuelto a contar de diversas maneras, co-participando de las tramas de los otros relatos, articula la identidad de forma tal que todos somos a la vez co-autores. Por eso, 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: 997, *su énfasis*). Así, la (futura) identidad docente se expresa en términos de “relatos con los que vivimos” y por medio de los cuales devenimos (Clandinin, Downey y Huber, 2009: 141-142).

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

El ámbito de mi indagación narrativa es mi espacio de trabajo docente: el Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades (UNMDP) donde llevamos a cabo la experiencia en 2014, en la cursada de una materia del Área curricular de Habilidades Lingüísticas de segundo año. Fui participante del contexto junto a los veinticuatro estudiantes (a quienes aludo mediante los nombres ficticios que ellos escogieron), su docente y sus auxiliares. Llevamos a cabo sesiones narrativas que incluyeron relatos escritos y orales sobre: historias que leemos, miramos y escuchamos; biografías escolares, universitarias y lingüísticas; grandes maestros; héroes en la vida real y mayor desafío superado, así como un ensayo identitario en forma de intervención textual. Asimismo, mantuvimos conversaciones personales y virtuales. También realizamos una actividad con una caja de la memoria sobre un momento decisivo de la vida; un debate participativo sobre la mejor decisión en la carrera universitaria y un juego de roles sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés hoy.

Mi análisis de estos relatos es narrativo, co-escrito con los veinticuatro partícipes, atendiendo a sus voces y a sus agencias. Nuestros relatos resultan de “un proceso interactivo de construcción e interpretación conjunta de la experiencia” que implica “potencialmente un medio de examinar los roles de los participantes en construir relatos y en negociar perspectivas y significados” (Cortazzi, 2001: 384).

En este sentido, para empezar a tramar cada historia de los estudiantes, seleccioné una cita extraída de uno de sus textos. Dichas expresiones constituyeron los hilos conductores que nos permitieron co-componer los veinticuatro relatos identitarios. Tras haberlos co-escrito, percibí categorías emergentes que dejan entrever cuatro formas de vivenciar la (futura) identidad docente de los co-autores. Las conceptualizaciones que urdí revelan el *deseo* de ser profesor, la *pasión* por el idioma y su enseñanza, la *imaginación* que sustenta la continuación de la carrera y el *tránsito* hacia una posible identificación docente. Al respecto, debido a los límites editoriales de este artículo, escogí centrarme en las citas textuales de los participantes que encarnan cada una de estas cuatro formas de s(ab)er y devenir docente. Los hilos conductores se hallan precedidos de una pequeñísima reseña vital de cada estudiante.

### ***Desear...***

En primer lugar, advertí que un grupo de estudiantes presagian su identidad docente expresando su *deseo productivo* de llegar a ser profesores de inglés (Deleuze y Guattari, 2000) en los términos que detallo a continuación (*mi énfasis* en todos los casos).

Clara se identifica con el personaje de Clarissa Dalloway. Nació en 1991 e ingresó al Profesorado en 2009. No siendo oriunda de la ciudad, necesitó tiempo para adaptarse a la vida urbana. Asistió a una escuela privada y aprendió inglés en un instituto durante seis años. En agosto de 2014 había aprobado dieciséis materias. A fin de año terminó su Residencia Docente I. Indica que “soy una persona que *desea* graduarse de la universidad para ver realizado mi sueño y el de mis padres”.

Marilyn opta por el seudónimo de Marilyn Monroe. Nació en la ciudad en 1992 e ingresó en 2010. La carrera le ha resultado larga por su base previa de conocimientos y sus antiguas ocupaciones como princesa de belleza. Estudió en una escuela parroquial y asistió a dos institutos de inglés durante seis años. Tenía catorce finales aprobados. En su primer instituto “me di cuenta de que *quería* ser profesora de inglés... Soñaba con trabajar en la escuela y compartir mi conocimiento”.

Rusa elige su apodo porque es rubia y de ojos azules. Nació en 1991 en nuestra ciudad. Ingresó a la carrera en 2010 y cursó preliminarmente Idioma Inglés Nivel Avanzado. Estudió en un colegio parroquial y concurrió a un instituto de inglés durante nueve años. Tenía catorce materias aprobadas. Estudiar y enseñar inglés “es lo que *quiero* hacer por el resto de mi vida y estoy en el camino correcto”.

Savannah escoge su seudónimo del personaje de la novela *Dear John*. Nació en Mar del Plata en 1995 y, al igual que Sofía, es ingresante 2013. Savannah fue siempre a una escuela privada laica donde estudió inglés durante nueve años, sin complementar con un instituto. Tenía catorce finales aprobados. Declara enfáticamente que “el inglés es lo que *quiero* para mi vida”.

Tute elige su diminutivo genuino. Nació en el Gran Buenos Aires en 1985 e ingresó al Profesorado en 2004. Recursaba la materia tras haber desaprobado el segundo parcial. Hizo la carrera con lentitud mientras empezó a trabajar. Completó las Residencias I y II, habiendo aprobado veintidós finales. Acredita una experiencia de adscripto alumno. Desea titularse pues “*quiero* sentir el maravilloso orgullo del que uno seguramente disfruta al presentarse como un docente profesional de inglés”.

Coty es su propio diminutivo. Pertenece a las cohortes nacidas en 1993, en su caso en Mar del Plata, e ingresantes en 2012. Acudió siempre a una escuela parroquial y concurrió durante nueve años al mismo instituto de Tute, quien le ha dado clases. Contaba con doce materias aprobadas. Manifiesta que “realmente siento que enseñar, especialmente a chicos, es mi vocación y *quiero* hacer esto por el resto de mi vida”.

Jo elige un diminutivo de su nombre. Nacida en 1993 en La Plata, asistió durante toda su escolarización a una escuela parroquial y estudió en un instituto durante cuatro años. Jo tenía doce materias aprobadas, que cursó muchas veces en sintonía con su amiga Coty. Expresa que “ser una profesora de inglés es lo que *quiero* hacer por el resto de mi vida”.

Sheila Tarnosky de Polasia (entre Polonia y Malasia) evoca el nombre que le daba su padre en la niñez. Nació a fines de 1990 en la Provincia de Buenos Aires e ingresó en 2010 luego de intentar otra carrera. Cambió muchas escuelas mientras se trasladó con su familia. Su contacto previo con el idioma abarca trece años y asistió a tres institutos de inglés. Poseía veinte finales aprobados. Declara que “lo que verdaderamente *quiero* es ser una profesora de inglés”.

Haven (Refugio) es una adaptación de Heaven (Cielo), personaje de la saga *Crepúsculo*. Nació en una localidad de la Provincia en 1994 e integra la cohorte 2012. Fue a escuelas privadas, asistiendo a uno de los mismos institutos de inglés que Sofía. Su experiencia en los institutos es de siete años. Poseía once materias aprobadas. Señala que “me gustan los idiomas y *deseo* dedicarles una gran parte de mi vida. También me gusta enseñar”.

Concibo estos anhelos expresados en su potencial creador que habilita encuentros con el conocimiento, con la profesión, con el idioma y con comunidades presentes y futuras de práctica (Wenger y Snyder, 2000).

### **Apasionarse...**

En segundo lugar, noté que otro conjunto de identidades manifiestan una pasión amorosa (Day, 2004) por el idioma, por su enseñanza y por sus (futuros) alumnos de las formas que leemos a continuación.

The Married One (El Casado) se casó en 2013 con una compañera. Nació en la ciudad en 1987 e ingresó al Profesorado en 2006 junto con su entonces novia. Ha invertido tiempo y esfuerzos para casarse y proseguir estudiando. Concurrió a tres escuelas religiosas, incluyendo una técnica. Estudió inglés intermitentemente en varios institutos. Había aprobado once materias. Con su esposa, “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”.

Rose toma su apelativo de la rosa blanca. Oriunda de Mar del Plata, integra la cohorte 1993 y el grupo de ingresantes 2012. Fue a una escuela bilingüe español-alemán donde estudió inglés durante siete años. Su nivel de alemán es avanzado, aunque hace tiempo no lo habla. Contaba con catorce materias aprobadas. Revela que “me *encanta* enseñar y me *encanta* el inglés. Mi meta fue siempre enseñar a niños”.

Polka Dots (Lunares) decidió su sobrenombre al mencionar que me encantaba la tapa a lunares de su carpeta. Nació en Mar del Plata en 1986 e ingresó en 2006, tras abandonar dos carreras. Fue a una escuela primaria pública, a una secundaria privada y a profesoras particulares de inglés durante diez años. Tenía veinte materias aprobadas, entre ellas Residencia I. Posee experiencia como adscripta alumna. Indica que “me *encanta* el inglés, me *encanta* cómo suena, me *encanta* saber sobre el idioma y

poder responder a mis alumnos. Encontré algo en lo que sentía que podía llegar a ser buena y *me aferré* a eso con todas mis fuerzas”.

Victoria se presenta con uno de sus nombres. Nació en Mar del Plata en 1985. En 2003 ingresó simultáneamente al Profesorado y a otra carrera de Humanidades. Estudió en la misma escuela privada religiosa que Emma y concurrió a un instituto durante nueve años. Declara un nivel pre-intermedio de italiano y uno elemental de francés. Aprobó las Residencias I y II. Acreditaba veintisiete finales. Devela que “*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”.

Cas asume el sobrenombre de Castiel, un personaje de la serie televisiva *Supernatural*. Perteneciente a la cohorte nacida en 1993, en este caso en la Provincia, ingresó en 2012 tras una exposición al idioma durante más de trece años. Nunca concurrió a un instituto. Con trece materias aprobadas, tenía el promedio más alto del grupo sin ningún aplazo. Entró al Profesorado porque “*amo* los idiomas y me *gustó* la idea de compartir conocimiento con otros”.

Sofía escoge el nombre de su hermana. Nació en Mar del Plata en 1994 e ingresó en 2013 junto con Savannah. Acudió a un colegio parroquial y a dos institutos durante siete años. Uno de ellos fue el mismo que el de Haven. Tenía diez materias aprobadas. También ingresó a la carrera porque “*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”.

Grian elige su nombre en irlandés. Nació aquí en 1993 e ingresó en 2012 luego de abandonar otra carrera. Ha tenido una escolarización heterogénea, concurriendo a la misma escuela bilingüe alemana que Rose y a dos más. Estudió inglés durante doce años, jamás en un instituto. Tiene un nivel intermedio avanzado de alemán y uno elemental de francés. Poseía quince materias aprobadas. Al finalizar 2014 ganó un concurso público de ayudante alumna. En este cargo, descubrió que “*amo* el inglés y realmente *disfruto* de aprender más acerca del idioma y su cultura. Al principio no estaba realmente interesada en enseñar pero después de un tiempo descubrí que *amo* [hacerlo]”.

Sabemos que la pasión por la enseñanza es el enamoramiento docente por su trabajo y por sus estudiantes (Fried, 2001). Considero, entonces, que lo que media en la construcción de la identidad de

este conjunto de futuros profesores es su pasión por el idioma, por enseñarlo y por sus estudiantes (venideros).

### ***Imaginar...***

En tercer lugar, advertí otra combinación de identidades que se imaginan (Anderson, 1983) profesores, proyectándose hacia el futuro en términos de la construcción y del desempeño del oficio del docente.

James Nicholas White combina sus nombres con los del personaje Colmillo Blanco (*White Fang*). Nació en 1990 en la Provincia e ingresó al Profesorado en 2010 tras probar otra carrera en la UNMDP. Estudió en una escuela parroquial local. Aprendió inglés en el colegio durante nueve años, sin concurrir a un instituto. Había aprobado once materias. Opina que “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*”.

Emma tomó su nombre de la novela homónima de Jane Austen. Nativa de Mar del Plata, integra el grupo de nacidos en 1990 e ingresantes en 2009. Hizo su escolarización en la misma escuela privada religiosa que Victoria y estudió inglés particular y en institutos durante muchos años. Poseía trece finales aprobados. Para ella, “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*”.

Fátima opta por el nombre de la protagonista de la novela *La mano de Fátima*. Nacida en Mar del Plata en 1980, e ingresante en 2011, estudió otra carrera de la UNMDP. Luego se casó y vivió en España, donde aprendió inglés durante cinco años. Fátima concurre a una escuela parroquial en la primaria y a una pública en la secundaria (donde estudió francés). Acreditaba once materias aprobadas. Indica que “*me he convencido* de que me voy a esforzar, aunque *recibirme* me lleve tres veces más del tiempo que se supone”.

Juana opta por el nombre de su tía. Nacida en Mar del Plata en 1990, se trasladó por el país debido al trabajo de su padre. Ingresó al Profesorado en 2012 luego de probar dos carreras universitarias. Durante su escolarización Juana cambió muchas veces de instituciones educativas. Estudió inglés durante un total de diez años. Había aprobado trece materias sin ningún aplazo. Señala que “*puedo verme* como una profesora de inglés en el futuro”.

Estas visualizaciones refieren tanto a la imaginación creativa como a la resiliencia (Day, Stobart, Sammons, Kington, Gu, Smees y Mujtaba, 2006) entendida como la habilidad de encauzar fortalezas mediante la adaptabilidad y la entereza. Los estudiantes son capaces de sobrellevar las situaciones arduas que les plantea su trayectoria en el Profesorado.

### **Transitar...**

Finalmente, las 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.

Unnamed (Sin Nombre) nació en Mar del Plata a comienzos de 1991 e inició el Profesorado en 2009, debiendo recurrir a varias asignaturas. Concurrió siempre a escuelas públicas donde aprendió inglés paralelamente con un instituto durante nueve años. Tiene un dominio avanzado del italiano. Poseía once materias aprobadas. Confiesa que *“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”*.

Maggie favorece el nombre de su perra. Nacida en 1992 en el interior del país e ingresante en 2012, la carrera le ha resultado difícil por su base previa de conocimientos del idioma, adquirida durante cuatro años en un instituto. Asistió a una escuela parroquial y aspira a ser intérprete. Poseía doce finales aprobados. Revela que *“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”*.

Ant decidió su nombre por la Hormigueta Viajera. Nació en 1990 en un pueblo cercano. Antes de ingresar al Profesorado en 2010 intentó otra carrera en una institución superior. Posee una experiencia variada en el aprendizaje del inglés por un total de ocho años y un nivel elemental de italiano. Había aprobado catorce materias. Expresa que *“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”*.

Lily toma el nombre de la madre de Harry Potter. Nacida en Mar del Plata en 1994, es ingresante 2012. Siempre concurrió a una escuela privada laica donde estudió inglés desde el nivel inicial durante trece años. Tampoco asistió nunca a un instituto. Había aprobado once finales. Manifiesta que *“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”.*

Advertí desde un comienzo que estos cuatro profesores en ciernes aún recorren una identidad fluida, contingente y transicional mientras negocian su pertenencia a la carrera intentando afirmar el control que ejercen sobre sus estudios (Norton, 2006).

### **Significados de las tramas narrativas de ser y devenir**

Cuando recapitulé acerca de estas cuatro formas de ser y devenir profesor de inglés observé 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 con la pasión donde media siempre por el idioma y a centrarse en el camino de la graduación donde la meta se encuentra ya visible. Luego, quienes imaginan el docente que serán también divisan la llegada, aunque más distante que los dos anteriores. Saben mucho acerca del esfuerzo necesario para arribar 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 plena etapa de negociación con la carrera y con ellos mismos.

Mi estudio ambiciona repensar los trayectos de formación del profesorado teniendo en cuenta los procesos de construcción de la (futura) identidad docente. Para ello, adopté la narrativa como el fenómeno que estructura la experiencia y como el modo de conocerla. Al respecto, en su 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 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” (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” (42). Inspirada por estas palabras, exploré la riqueza y la complejidad de las identificaciones que estos (futuros) docentes manifestaron narrativamente.

Sostengo que las identidades de los profesores durante su formación se construyen en una tensión entre 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 aunque muchas veces se le exija comportarse 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. Por eso también, frente a diversas críticas sobre la reproducción y la mecanicidad en la formación del profesorado creo que nuestras narrativas otorgan un valor proactivo a la construcción de la identidad en la formación (Ruohotie-Lyhty y Moate, 2015).

Finalmente, deseo expresar algunas consideraciones sobre los “perfiles del egresado” omnipresentes en los currículos para la formación inicial docente. La preocupación fundamental de muchos de ellos residiría 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 visualizo a los estudiantes en formación como “candidatos en una lista de espera”—seres incompletos que atraviesan un “período de prueba” (Dewey, 1930/1916: 63-64) hasta erradicar sus deficiencias lingüísticas y didácticas al lograr la perfección acabada del perfil del egresado normado por el plan de estudios. Al contrario, imagino al currículo de su educación no sólo en términos formales sino también como un currículo de vidas (Huber, Caine, Huber y Steeves, 2013) entendido como un viaje o transcurso experiencial de devenir que emprenden esos seres concedores que son nuestros futuros docentes.

## Bibliografía

- Álvarez, Zelmira, Porta, Luis y Sarasa, María Cristina (2010): "Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes". *Profesorado*. Año 14, Nro. 3, septiembre, Granada, Universidad de Granada-Grupo FORCE, pp. 89-98.
- Anderson, Benedict (1983): *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. New York, Verso.
- Bauman, Zygmunt (2009): "Education in the liquid-modern setting". *Power and education*. Año 1, Nro. 2, junio, Thousand Oaks, CA, SAGE, pp. 157-166.
- Bhabha, Homi K. (1994): *The location of culture*. London, Routledge.
- Britzman, Deborah P. (2003): *Practice makes practice. A critical study of learning to teach*. New York, State University of New York Press.
- Clandinin, D. Jean, Cave, Marie Thérèse y Cave, Andrew (2011): "Narrative reflective practice in medical education for residents: composing shifting identities". *Advances in medical education and practice*. Nro. 2, diciembre, Princeton, NJ, Dove Press, pp 1-7.
- Clandinin, D. Jean y Connelly, F. Michael. (1995): *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York, Teachers College Press.
- Clandinin, D. Jean, Downey, C. Aideny Huber, Janice (2009): "Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators". *Asia-Pacific journal of teacher education*. Año 37, Nro. 2, abril, Abingdon, UK, Taylor & Francis, pp. 141-154.
- Clandinin, D. Jean y Huber, Janice (2010): "Narrative inquiry". *International encyclopedia of education*. New York, Elsevier, pp. 436-441.
- Clandinin, D. Jean, Steeves, Pam y Chung, Simmee (2008): "Creando espacios de investigación narrativa en la formación del profesorado". *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*. Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata, pp. 59-83.
- Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (1988): *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York, Teachers College Press.
- Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (1994): "Telling teaching stories". *Teacher education quarterly*. Año 21, Nro. 1, enero, New York, JSTOR, pp. 145-158.
- Cortazzi, M. (2001): "Narrative analysis in ethnography". *Handbook of ethnography*. London, SAGE, pp. 384-395.
- Day, Christopher (2004): *A passion for teaching*. London, Routledge Falmer.
- Day, Christopher, Stobart, Gordon, Sammons, Pam, Kington, Alison, Gu, Qing, Smees, Rebecca y Mujtaba, Tamjid (2006): *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. London, Department for Education and Skills.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (2000): *Anti-Oedipus. Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Dewey, John (1930/1916): *Democracy and education*. New York, The MacMillan Company.
- Fried, Robert (2001): *The passionate teacher. A practical guide*. Boston, Beacon Press.
- Huber, Janice, Caine, Vera, Huber, Marilyn y Steeves, Pam (2013): "Narrative inquiry as pedagogy in education. The extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience". *Review of research in education*. Año 37, Nro. 1, marzo, Thousand Oaks, CA, SAGE, pp. 212-242.
- Jordan, Neil (Director). (1996). *Michael Collins* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos-Irlanda, Warner Bros.
- Litwin, Edith (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.
- Loach, Ken (Director). (2006). *The wind that shakes the barley (El viento que acaricia el prado)* [cinta cinematográfica]. Reino Unido: Pathé.
- McAdams, Dan P. y Pals, Jennifer L. (2006): "A new Big Five: fundamental principles for an integrative science of personality". *American psychologist*. Año 61, Nro. 3, abril, Washington DC, APA; pp. 204-217.

- McDonagh, John Michael (Director). (2011). *The guard (El guardián)* [cinta cinematográfica]. Reino Unido-Estados Unidos: Reprisal Films.
- Norton, Bonny (2006): "Identity as a sociocultural construct in second language education". *TESOL in context*, Nro. 16, volumen especial, Washington DC, TESOL, pp. 22-33.
- Porta, Luis, Álvarez, Zelmira y Yedaide, M. Marta (2014): "Travesías del centro A las periferias de la formación docente. La investigación biográfico narrativa y las aperturas a dimensiones otras de currículo". *RMIE*. Año 19, Nro. 63, octubre- diciembre, México, COMIE, pp.1175-1193.
- Porta, Luis y Sarasa, M.C. (2014): "Resignificar la buena enseñanza desde la voz de docentes memorables en educación superior confrontada con Ortega y Gasset y otros académicos". *Profesorado*. Año 18, Nro. 1, enero, Granada, Universidad de Granada-Grupo FORCE, 293-306.
- Ricoeur, Paul (2009): *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Ruohotie-Lyhty, Maria y Moate, Josephine (2015): "Proactive and reactive dimensions of life-course agency: mapping student teachers' language learning experiences". *Language and education*. Año 29, Nro. 1, enero, Abingdon, UK, Taylor & Francis, pp. 46-61.
- Sarasa, María Cristina (2014): "Experiencias de enseñanza y de aprendizaje mediante la investigación biográfica y la indagación narrativa". *Revista de educación*. Año 7, Nro. 5, septiembre Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata, pp. 157-170.
- Wenger, Etienne C. y Snyder, William M. (2000): "Communities of practice: The organizational frontier". *Harvard business review*. Año 78, Nro. 1, enero, Cambridge MA, HBR, pp. 139-146.