

Identidad Docente: Herramientas Para Una Aproximación Narrativa

Teachers' Identity: Framework For A Narrative Approach

Claudia De Laurentis¹

Resumen

La cuestión de la identidad docente es quizás uno de los más controvertidos aspectos de la investigación educativa. Su abordaje en nuestro ámbito es deudor de la Nueva Agenda de la Didáctica propuesta por Edith Litwin (1997) en su intento por enfocar la Formación Docente desde una óptica renovada y esperanzadora. Este trabajo pretende ser un recorrido por las ideas que nos aproximan a su estudio y una propuesta de las herramientas que nos permitan acercarnos al análisis de la manera en que se configura esa identidad docente. Identidad que no escapa a una sociedad inmersa en una posmodernidad que la caracteriza como fluida y fragmentaria. Proponemos pensar la identidad desde las categorías de *anclajes* (Harré, 1979, 1984) que nos permitan asir aquello que nos hace únicos en ese permanente cambio y a las narrativas como el vehículo apropiado para la emergencia de lo que nos identifica como docentes. Creemos que este camino permitirá resignificar la particularidad en nueva producción de conocimiento a partir de su proyección hacia nuevas aristas en el campo de la investigación educativa.

Palabras clave: Investigación Educativa; Identidad Docente; Anclajes de la Identidad; Narrativas Docentes.

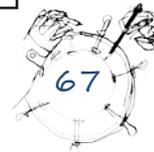
Abstract

One of the most controversial aspects of Educational Research is probably Teachers' Identity. In our field of Research, our approach originates in Edith Litwin's (1997) proposal of a New Agenda for Didactics. Her purpose was to approach Teachers' Education from a renewed and hopeful perspective. This work's purpose is to provide a framework of the ideas and tools that lead to a deeper analysis and understanding of the ways in which teachers' identities are established. Such identities are understood as part of a postmodern society, which is characterized by its fluidity and fragmentation. That is why we propose thinking identity from the perspective of *anchoring* (Harré, 1979, 1984) that will allow us to seize that which makes us unique within today's constant changing conditions. In addition we consider narratives as the proper vehicle for teachers' identity to emerge. We believe that in this way, teachers' stories can be resignified into the production of knowledge, projecting new edges in the field of Educational Research.

Keywords: Educational Research; Teachers' Identity; Identity Anchoring; Teachers' Narratives

Para citar este artículo:

Laurentis, C.D. (2015). Identidad Docente: Herramientas Para Una Aproximación Narrativa. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año2, No. 2, Septiembre 2015 Pp. 67-74.



Introducción

Cuando dos tribus de beduinos se cruzan en un oasis la pregunta que se impone es: “¿De dónde vienes, a dónde vas, quién eres?”. Esta interrogación no concierne obviamente a un recorrido geográfico determinado sino a un itinerario personal, interior, que permite que cada uno sitúe su recorrido individual en función de aquello que le ha sido transmitido
(Hassoun, 1996, p. 12)

La cuestión de la identidad docente es quizás uno de los más controvertidos aspectos de la investigación educativa. Su abordaje en nuestro ámbito es deudor de la Nueva Agenda de la Didáctica propuesta por Edith Litwin (1997) en su intento por enfocar la Formación Docente desde una óptica renovada y esperanzadora. Adentrarnos en la configuración de la identidad del docente implica acercarnos a ese itinerario interior al que hace referencia Hassoun (1996) que lo hace singular y a su vez lo inscribe en una trama de relaciones que no sólo se despliegan en el aula, y que a la vez la condicionan y resignifican (Nias, 1998; Bolívar y otros, 2005).

El concepto de identidad es de difícil abordaje dada la complejidad que encarna y a la pluralidad de puntos de vista desde el que podemos sostenerlo. Coincidimos con Fernández Cruz (2010) en que su estudio amerita un espacio interdisciplinario donde entren en juego entre otras, la psicología, la historia, el estudio del lenguaje, la sociología, etc. y por supuesto la educación, y que nos permitan enriquecer nuestro marco de referencias para profundizar en el tema que nos ocupa.

Sin embargo, no pretendemos aproximarnos a nuestro objeto de análisis como simples espectadores dispuestos a desmenuzar lo que se presenta como evidente, y describirlo, sino con la intención de comprender de qué manera esa configuración se articula con la posibilidad de formar docentes que reviertan la tendencia a socavar su poder transformador de la sociedad. Creemos con Giroux en la doble necesidad de empoderar al docente como intelectual transformador y a la institución escolar como bastión de la posibilidad de una democracia crítica (Giroux, 1990) aun cuando es posible, quizás, que las tramas institucionales contribuyan a desalentar esa identidad transformadora a la que aspiramos.

El estudio de la identidad docente se presenta así como uno de los aspectos que podrían contribuir a formación de futuros docente. En este sentido, consideramos a las narrativas docentes como la herramienta ideal que nos permite indagar en las identidades de formadores para convertirse, quizás también, en herramienta de formación. Aspiramos a establecer en este trabajo los aspectos más relevantes a tener en cuenta para el estudio de la identidad docente en relación a las instituciones que intervienen en su configuración.

Tres enfoques de la identidad

Stuart Hall (2011) define tres enfoques del concepto de identidad: el sujeto del iluminismo, el sujeto sociológico y el sujeto posmoderno. El primer enfoque se basa en la concepción del hombre “centrado”, capaz de raciocinio y control, con una esencia que aparece con el nacimiento y se desenvuelve a medida que el sujeto se desarrolla. Su característica principal es la *misimidad*, la capacidad de permanecer idéntica a sí misma durante toda la vida del individuo. En cambio, la identidad del sujeto sociológico descrece de una esencia autosuficiente y autónoma, y reflejando la compleja realidad de la modernidad, concibe a la identidad como conformada en relación al “otro significante” y mediada por la cultura. Nos encontramos frente a una concepción interactiva de la identidad, donde esta esencia que conforma ese ser *interior* se configura y modifica continuamente en contacto con el *afuera*, y las múltiples identidades que se le presentan. De acuerdo al autor, esta concepción *sutura* la ruptura entre el sujeto y la estructura. Precisamente, es esta unión la que se ve conmovida por los cambios estructurales e institucionales que caracterizan a la posmodernidad. Es por ello que surge esta última concepción de la identidad como fragmentaria, asegurando de esa manera el ajuste a las necesidades culturales por parte del sujeto. En el sujeto posmoderno, la identidad es concebida como móvil, fluida, determinada históricamente, para satisfacer distintas necesidades en tiempos distintos, y no necesariamente coherentes. Identidades contradictorias coexisten para afrontar sistemas de sentido y representaciones culturales que se multiplican y se vuelven cada vez más complejos (Hall, 2011).



Con este marco de referencia es posible considerar la perspectiva psico-cultural propuesta por Bruner que concibe a la identidad como un constructo relacional, individual y colectivo (González y otros, 2005), como un puente entre el sujeto sociológico y el posmoderno para una concepción que nos permita un análisis de la identidad docente que no sea esencialista, pero que nos evite caer en el desasosiego de no poder asir la infinita fragmentación y fluidez que la posmodernidad parece imponer. En este sentido es importante señalar que la inquietud de Bruner acerca de la relación entre pensamiento y experiencia lo lleva a plantearse el papel delimitador de la cultura, ya que es la cultura la que provee los instrumentos para el desarrollo humano. En esta línea de pensamiento, entendemos con Geertz al hombre inserto en la cultura como una urdimbre de significados; de allí que la comprensión de la cultura implique siempre una búsqueda de carácter semiótico (Geertz, 1992). Más aún Bruner también sostiene una visión hermenéutica en la que “la cultura es un texto ambiguo que necesita ser constantemente reinterpretado” (Bruner, 1988, p.128) y por lo tanto, en la cuestión de la identidad debemos poner énfasis en los procesos significativos, en las ideas y creencias del individuo que le dan sentido a su vida pero que a la vez lo enmarcan en el contexto socio-cultural en el que está inserto. Desde este punto de vista, la dicotomía individuo- sociedad pierde sentido.

Desde este punto de vista, la identidad siempre es social ya que responder a la pregunta de quiénes somos implica pensarnos como una unidad en un continuum. Nuestras historias son historias de vida experimentadas y esto es fundamental para la comprensión del sí mismo (Bakhurst, 2001). Pero esta comprensión la hacemos desde los marcos de referencia que nuestra cultura nos brinda, en las significaciones socialmente compartidas, y a partir de la mirada que los otros nos devuelven.

Identidad docente: un matiz sociológico

Es a partir de la interacción socio-cultural y del aporte de esa mirada que construimos nuestra identidad. En este sentido la identidad docente se configura en un contexto – la institución educativa—en el que, según Maurice Tardif el elemento humano es

(...) determinante y dominante y en el que están presente símbolos, valores, sentimientos, actitudes que son susceptibles de interpretación y decisión y que por regla general tiene el carácter de urgencia. Estas interacciones están mediadas por diversos canales: teorías, comportamientos, maneras de ser, etc. En consecuencia, no exigen del maestro un saber sobre un objeto de conocimiento ni sobre una práctica, destinado principalmente a objetivarla, sino la capacidad de comportarse como sujetos, como actores, y de ser personas en interacción con personas (Tardif, 2004, p. 38)

Esta es, quizás, una de las razones centrales por las que las maneras en que se configuran las identidades docentes interesa a la formación de futuros profesores. Las instituciones educativas que los docentes han habitado desde su primera fractura con el núcleo familiar hasta el fin de su vida profesional, ya sea como alumnos, docentes en formación y posteriormente agentes formadores no son *inocentes*. Giroux considera que en ellas se da una lucha por legitimar no sólo valores morales y jerarquías epistemológicas, sino que “representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales” (Giroux, 1990, p. 177) que condicionaran la subjetividad de docentes y alumnos. La manera en que los docentes signifiquen y resignifiquen su identidad será determinante en este proceso.

Si bien la respuesta al interrogante de qué es lo que define la identidad en el ámbito de la docencia implica adentrarse en la subjetividad misma de maestros y profesores, también implica preguntarse qué es lo que tienen en común todos aquellos que son considerados docentes. Esta dimensión nos permite comprender que la identidad no sólo está asociada con la subjetividad. Es un hecho que, aunque construida a partir de nuestra inserción en la cultura y de manera intersubjetiva, la identidad nos hace únicos, distintos. Sin embargo, la identidad también se conforma por la posibilidad de categorizarnos como perteneciendo a un grupo con el que compartimos ciertas características, o al que aspiramos a pertenecer.



En este sentido, un estudio seminal de Jennifer Nias, generado a partir de la intención inicial de reconocer el impacto del proceso formal de formación docentes en un grupo de maestros recientemente graduados, derivó en quince años de recolección, sistematización y análisis de datos de los que emergía con nitidez la importancia de la propia imagen para quienes ejercían la profesión docente (Nias, 1991). Esta imagen es ambigua y en ocasiones contradictoria, fruto de la tensión entre lo subjetivo y lo grupal. En este sentido autores como Hogg y Turner destacan el proceso de autocategorización (Knippenberg, y Hogg, 2007) por medio del cual, y con el objetivo de mantener una identidad clara y distintiva, se hace énfasis en las maneras o modos en que los miembros de un grupo son diferentes de los miembros de otros grupos.

Creemos posible por ello considerar desde el punto de vista de estas teorías que la identidad, si bien es descriptiva, tiene a su vez un marcado carácter prescriptivo (Butler, 2007). La identidad docente surge de conflictos en y con la autoridad, la imaginación y la propia autobiografía que parecen resurgir cuando menos se los esperan (Britzman, 2003) Es por ello que el falso binarismo *interior-exterior* es superado por la perspectiva dialógica de la identidad. Deudora de los estudios de Bajktin, esta mirada nos permite aproximarnos a la comprensión de la identidad enfocando la intersubjetividad que la constituye, poniendo énfasis en la *otredad*, sin dejar de lado su intrínseca conflictividad (Arfuch, 2005).

No es casual entonces que en el proceso de construcción de la identidad docente, este juego entre lo subjetivo y lo colectivo genere tensiones e interrogantes dignos de ser objeto de indagación en el ámbito de la educación. Esto es claro desde la óptica de McLaren, para quien la educación debe ocuparse de las subjetividades, de la manera en que las ideas, creencias, culturas contribuyen a su constitución dado que “La cuestión que hay que recordar es que si hemos sido hechos, entonces podemos ser “deshechos y vueltos a hacer” (McLaren y otros, 1984, p. 231)

Identidad docente y posmodernidad: todo lo sólido se desvanece en el aire

A pesar de nuestra resistencia a adoptar una óptica que

conciba a la identidad como fragmentaria, soluble, como pura subjetividad, no nos es posible dejar de contextualizar al docente en su carácter de sujeto posmoderno. En este sentido es posible imaginar al docente como actuado en un *campo*, campo que según Bourdieu es “el espacio de juego, las reglas de juego, los asuntos en juego [*enjeux*, literalmente ‘en juego’]”... “construcción social” con “reglas explícitas y específicas, espacio y tiempo extraordinariamente delimitados” (Bourdieu, 1991, p. 114). El campo en términos de relaciones y posiciones tiene una dimensión histórica con recortes sincrónicos y trayectorias diacrónicas. Estas posiciones y relaciones son habilitadas y modificadas de acuerdo a los capitales que posean los actores que juegan en ese campo. Estos capitales pueden ser de orden económico, cultural, social o simbólico (Bourdieu, 2003).

Parte del capital simbólico que determina el posicionamiento de los docentes en el ámbito institucional y a su vez, determina en parte su capital social, es el status de sus *saberes*. Tardif caracteriza a la posición del docente en nuestra sociedad globalizada como *devaluada*. Nos encontramos aquí con una contradicción entre el papel estratégico que juega el docente por su influencia en la construcción de subjetividades y la articulación que implica su práctica entre la transmisión y producción del conocimiento frente a los continuos cuestionamientos de los que son objeto. Según Tardif esto resulta del hecho de que los docentes se apropian y transmiten saberes que no seleccionan ni producen, de allí que sus saberes sean de *segunda mano* (Tardif, 2004).

Este autor realiza un análisis diacrónico de la relación entre docentes y conocimiento que ayuda a comprender cómo los saberes se enajenan del docente haciendo mella en su identidad profesional. Su hipótesis sigue el camino de la separación ocurrida a partir de la Edad Moderna, en que productor y trasmisor de conocimientos se desdoblan dado que la formación pasa a mano de profesionales improductivos desde el punto de vista cognitivo. Esta brecha se hace más ancha con el advenimiento de las ciencias de la educación y la psicología como paradigma de la pedagogía, sustituyendo la formación general por subdominios cada vez más especializados. La identidad del docente, junto con sus saberes se fragmenta aún más con la tendencia que Tardif denomina la “racionalización de la formación docente” (Tardif, 2004, p.36). En ella, los formadores



monopolizan el saber pedagógico y forman un cuerpo que se desliga cada vez más de la práctica. Al mismo tiempo, el foco pasa del saber al aprender, el niño y sus necesidades pasan a ser centro y medida, quedando el docente en segundo plano. Es así como se producen dos polos en la formación docente: la *cientifización* y la *tecnologización*. La producción y legitimación de conocimiento por un lado, la ejecución y aplicación por el otro. Finalmente, y ya en plena posmodernidad, los docentes enfrentan todo tipos de cuestionamientos a su práctica y a los saberes que la sociedad les ha encargado transmitir. Se impone la lógica del mercado y este docente-técnico debe convertirse en proveedor de servicios para sus alumnos-clientes y sus familias (Tardif, 2004).

Además, los docentes no dejan de compartir lo que Berman señaló como *experiencia vital* de todos los que vivimos estos tiempos,

un entorno que nos promete aventuras, poder, alegría, crecimiento, transformación de nosotros y del mundo y que, al mismo tiempo, amenaza con destruir todo lo que queremos, lo que tenemos, todo lo que sabemos, todo lo que somos"... tiempos que "nos arroja[n] a todos en la vorágine de perpetua desintegración y renovación, de lucha y contradicción, de ambigüedad y angustia...en universo en el que, como dijo Marx 'todo lo sólido se desvanece en el aire' (Berman, 1992, p.1)

Nos preguntamos entonces, cómo es posible abordar una identidad resquebrajada, diluida, fragmentada y devaluada a los efectos de aportar a una formación de docentes transformadores de esa realidad que los abruma. Creemos que las narrativas de docentes aproximadas desde la categoría de anclajes de la identidad puede ser la llave que nos abra el camino.

Posmodernidad y disolución de la identidad: la idea de anclajes y las narrativas como posibles herramientas de análisis

Sin embargo, a pesar de que los tiempos que corren nos hacen imposible concebir la identidad como esencia y sólo podemos aproximarla como esa construcción

atravesada por la cultura a la que hacíamos referencia más arriba, quienes trabajamos con narrativas biográficas no podemos dejar de reconocer ese continuum que reconoce raíces y se proyecta hacia el futuro en el cual nuestros sujetos se reconocen e identifican como docentes. En este sentido Revilla (2003, p. 6) advierte "elementos que sujetan a los individuos inevitablemente a su identidad y a sus autorelatos": el *cuerpo*, el *nombre propio*; la *autoconciencia* y la *memoria* y por último las *demandas de interacción*. Siguiendo a Harré (1979, 1984) reconoce en el cuerpo un elemento ligado íntimamente a la capacidad de agencia y la sensación de autonomía, que brinda la percepción de continuidad y localización espacio-temporal, a la vez que la condiciona y liga a su apariencia. La integridad corporal nos sumerge en la paradoja de ser los mismos en un cuerpo que se modifica con el transcurso del tiempo, y que si bien está biológicamente determinado se manifiesta como una construcción de sentido (Butler, 2007). El *nombre* permite reconocernos y que nos reconozcan, manifiesta nuestras raíces y nos ata a documentos y categorías de análisis burocráticos. La autoconciencia y memoria nos permiten enhebrar el relato de nuestro ser, encontrar ese continuum autobiográfico que nos explica y proyecta hacia el futuro. Finalmente, Harré presenta las *demandas de la interacción* en función de la idea de rol a la que reemplaza por la de *posicionamiento* en su concepción de la producción discursiva de la identidad (Bronwyn y Harré, 1999). Este anclaje provee la coherencia y estabilidad necesarias para la interacción social.

Este recorrido nos aproxima a la necesidad de recurrir a las narrativas de los docentes como herramienta para hacer emerger su identidad. El foco en los anclajes propuestos por Harré en los relatos de vida dibujaran una trama compleja pero de una riqueza profunda en la comprensión de quienes habitan las aulas.

Según Bolívar Boitía, Fernández Cruz y Molina Ruiz (2005, p.3), "La identidad del yo se explicita – entonces – en la crónica del yo en la geografía social y temporal de la vida, como una reflexión del sujeto sobre los sucesivos escenarios recorridos, en orden a su posible autodefinición en la unidad de un relato.". Esta reflexión es la que permite superar el conflicto entre la mutabilidad y la mismidad, y dar lugar a la concepción



de Ricoeur de *identidad narrativa* y a la categoría de *ipseidad*, o el sí mismo que “aparecerá así reconfigurado (...). La identidad narrativa se despliega así como una oscilación, un intervalo entre el idem y el ipse, sin fijarse definitivamente en uno u otro polo” (Arfuch, 2005, p. 27)

Las narrativas se evidencian de este modo como teoría, método de investigación y objeto de análisis, abriendo el camino a la aparición de categorías de emergentes de los mismos relatos. Estas categorías serán a su vez herramientas que promuevan la reflexión del investigador, el docente que ofrece su relato y todos aquellos docentes (en formación o no) a quienes alcance la difusión de la producción investigativa.

En el marco de la indagación educativa Connelly y Clandinin (1994) proponen la metáfora de la reconstrucción para la formación docente, que ve a la educación como una forma de repensar y reconstruir el pasado. Este recorrido por experiencias pasadas permite hacer aflorar valores, emociones y experiencias que dejan marcas indelebles en las trayectorias profesionales y que se evidencian en las prácticas profesionales cotidianas. Esta concepción abre las puertas a la exploración del entretejido de las tramas de vida docente y su formación profesional como determinante para la construcción de la identidad docente y sus prácticas (Branda y Porta, 2012; De Laurentis, Porta y Sarasa, 2013; De Laurentis y Porta, 2013)

En este recorrido Goodson (2011) devela de qué manera las narrativas, en su carácter de espacio de aprendizaje, están íntimamente ligadas a la identidad personal, y por ende profesional. El autor señala, en la línea teórica precedente, cómo la identidad está determinada por la conexión a nuestra propia narrativa, y a la manera en que vivimos nuestra vida de acuerdo a ellas. Las historias de vida abren así la puerta a una pedagogía narrativa, ya que en muchos casos los proyectos narrativos devienen proyectos de identidad que permiten imaginar cambios radicales en las prácticas de profesionales y docentes en formación, en las pedagogías educativas y en las maneras en que sus protagonistas se relacionan (Huber, Caines, Huber y Steeves, 2013).

Sin embargo, a pesar de considerar la riqueza de la posibilidad que nos brindan las narrativas de conocer la particularidad en toda su complejidad - quizás allí radique su atractivo-, son “especialmente aptas – como el modelo canónico de las novelas- para agudizar la percepción de los pequeños detalles, las tramas marginales, las voces secundarias, aquello que, en lo particular, trae el aliento de las grandes corrientes de la historia” (Arfuch, 2005, p.27). No deja entonces de desvelarnos la necesidad de ajustarnos a la rigurosidad que la investigación educativa reclama. Es por ello que con el fin de aproximarnos a las maneras en que se configura la identidad docente en los relatos, coincidimos con Bolívar en que el investigador que se dé a la tarea bucear en las historias de vida docentes debe tener en cuenta dos dimensiones para su trabajo: por un lado, dar sentido a los aspectos relevantes de la vida de los sujetos en cuyas narrativas indaga; y por otro, contextualizar esos relatos de modo que su sentido vaya más allá de lo particular (Bolívar, 2002), construyendo de ese modo conocimiento significativo para el ámbito educativo.

Reflexiones finales

De los beduinos a Ricoeur hay un largo camino por el que nos acercamos a la identidad a través de las narrativas. Desde dónde y hacia dónde, son los sentidos que marcan el argumento de nuestra identidad y nos sostienen en una unidad que nos resulta familiar y que es reconocida por quienes nos rodean, que nos permite interactuar en un mundo fragmentado y convulsionado, pero a la vez hiper-interconectado y lleno de posibilidades.

Los docentes transitan por momentos de definición identitaria, en los que parte de la sociedad cree que pronto serán descartables y son fácilmente reemplazables por un software y un hardware adecuados, mientras otros les reclaman se responsabilicen con su trabajo cotidiano en las aulas de abrir las puertas a una sociedad más justa, equitativa y solidaria. La manera en la que quienes ejercen la docencia configuren su relato identitario seguramente reverberará no sólo en el ámbito educativo sino en el de la sociedad en su conjunto. Cómo develar qué es lo que nos marca como educadores, cómo se construye, qué lo condiciona y de



qué manera fluye para ajustarse a una realidad que los interpela en su continua mutación es quizás una empresa audaz. Sin embargo, creemos que emprenderla no es un viaje en el desierto; es más bien una novela de tramas entrelazadas que nos invita a sumergirnos y acompañar su argumento como si fuera nuestro propio recorrido vital.

Referencias

- Arfuch, L. (2005). Problemáticas de la identidad, en: Arfuch, L. (Ed.) *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Bakhurst, D., Memory, Identity and the Future of Cultural Psychology en Bakhurst, D., & Shanker, S. (Eds.). (2001). *Jerome Bruner: language, culture, self*. London ; Thousand Oaks, [Calif.]: SAGE.
- Berman, M. (1992). *Todo lo solido se desvanece en el aire: la experiencia de la modernidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).
- Bolívar Boitía, A., Fernández Cruz, M., & Molina Ruiz, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. En *Forum: Qualitative Social Research SOZIALFORSCHUNG*, 6(1). En línea <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/516/1116>
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Branda S. y Porta L. (2012) Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional docente en docentes memorables en *Profesorado. Revista de curriculum y la formación del profesorado*.16 (3) 232-243
- Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice: a critical study of learning to teach* (Rev. Ed.). Albany: State University of New York Press.
- Bronwyn, D., & Harré, R. (1999). Posicionamiento: La producción discursiva de la identidad. *Revista Sociológica*, 14(39), 219 – 239.
- Bruner, J. (1988) El lenguaje de la educación en *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Connelly, F. M.; y D. J. Clandinin. (1994) Telling teaching stories en *Teacher Education Quarterly* 21 (1): 145-158
- De Laurentis C. y Porta L. (2013) Voces de alumnos y docentes: narrativas como espacios contrapúblicos en la carrera del Profesorado de Inglés en *Revista Praxis*, Universidad Nacional de La Pampa.
- De Laurentis C., Porta L. y Sarasa M.C. (2013) La formación del profesorado de inglés: Espacios de Indagación Narrativa en *Revista Arenas* 3 (1), Universidad Nacional de Catamarca, en línea <http://www.huma.unca.edu.ar/revistarena/>
- Fernández Cruz, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Profesorado. Revista Del Curriculum y La Formación Del Profesorado*, 14(3) disponible on line <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART1.pdf>
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós : M.E.C.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- González, S, Cavieres, H., Díaz, C., & Valdebenito, M. (2005). Revisión del constructo de Identidad en la Psicología Cultural en *Revista de Psicología de La Universidad de Chile*, Vol. XIV, (2), 9, 25.
- Goodson, I. y Scherto, R. G. (2011) *Narrative Pedagogy. Learning and Narrative Pedagogy*. New York: Peter Lang Publishing.
- Hall, S. (2011). Introduction: Identity in Question, en: Hall, S. (Ed.) *Modernity: an introduction to modern societies*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Harré, R. (1979) *Social being: a theory of social psychology*. Oxford: Blackwell
- Harré, R. (1984) *Personal being*. Oxford: Basil Blackwell
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Huber, J. Caine, V., Huber, M. and y P. Steeves, (2013). Narrative Inquiry as Pedagogy in Education. The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience en *Review of Research in Education*, Thousand Oaks, CA 37(1) 212-242.
- Knippenberg, D. van, & Hogg, M. (2007). *Leadership and power: identity processes in groups and organisations*. London [u.a.]: Sage Publ.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas*. México: Siglo Veintiuno : UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad.



Nias, J. (1991) Primary Teachers Talking. A reflexive account of longitudinal research en: Walford, G. (ed.) *Doing educational research*. London; New York: Routledge.

Revilla, J. C. (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Athenea Digital*, (4). Retrieved from <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/download/34119/33958>

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

NOTAS

(Endnotes)

1 Especialista en Docencia Universitaria, Profesora de Inglés por la UNMDP y Licenciada en Ciencia Política por la UNR. Miembro del GIEEC y el CIMED Actualmente Becaria de Investigación, categoría Perfeccionamiento y Ayudante Graduada en la cátedra Didáctica General de la Facultad de Humanidades de dicha institución. delautisclaudia@gmail.com

