



RevistaDigital
>>PALABRA

Revista Palabra
ISSN 2145- 7980
mcsarasa@hotmail.com
Universidad Nacional de Mar del Plata
Mar del Plata, Argentina

Sarasa, María Cristina
Devenir docente en la formación inicial: Identidades de tránsito de futuros
profesores de inglés
Revista Palabra, vol 6, Marzo 30 de 2016, p.30-45
Universidad Pontificia Bolivariana
Montería, Colombia

Disponible en: <http://>



DEVENIR DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL: IDENTIDADES DE TRÁNSITO DE FUTUROS PROFESORES DE INGLÉS

»Resumen

Esta investigación aborda la co-composición narrativa de la identidad profesional de docentes de inglés en su formación inicial en la carrera de profesorado de inglés de una universidad nacional de Argentina. Las identificaciones de estos profesores en ciernes se manifiestan en los relatos que co-escribieron con la autora en su carácter de investigadora participante. La metodología de investigación se inscribe en la indagación narrativa ya que presenta herramientas poderosas de recolección de variados textos de campo en diversos sitios de esta carrera universitaria. La indagación abarcó un total de veinticuatro estudiantes cuyas identidades se analizaron y validaron narrativamente en un lapso de veinte meses. Este sucinto trabajo expone las narrativas co-compuestas de cuatro participantes, que entran una (futura) identidad docente cuyo devenir conceptua-

lizamos como existiendo en tránsito. Luego de presentar los cuatro relatos, sugerimos implicancias que devela el transcurrir de identidades contingentes en el currículo de la formación inicial del profesorado.

Palabras clave: Formación Inicial Docente. Profesorado de Inglés. Identidad Profesional. Indagación Narrativa.

»Abstract

This paper explores prospective English teachers' narratively co-composed professional identities during their initial education at an English Teacher Education Program in an Argentinean state university. These (future) teachers' identifications are revealed in stories that they co-constructed with the author, who worked as a participant researcher. The research methodology adopted

is narrative inquiry since it offers powerful tools for collecting rich field texts in diverse sites with the aforementioned Program. The overall inquiry involved twenty four students whose identities were analyzed and validated narratively during a twenty month-period. This short paper reports on five participants' co-composed narratives, which were plotted around a (forthcoming) teacher professional identity whose state of becoming is conceptualized as existing in transit. After presenting these five stories, we discuss some implications which are posed by the existence of such contingent professional identities in initial teacher education curricula.

Keywords: Initial Teacher Education. English Teacher Education Programs. Professional Identity. Narrative Inquiry.

»Introducción

Los procesos de elaboración de la (futura) identidad profesional docente durante la formación inicial del profesorado involucran complejidades que giran más allá de su carácter vocacional originario (Correa, 2015). Dichas problemáticas implican “cronologías del devenir” de los profesores desde su infancia hasta el ejercicio temprano de la tarea de enseñar (Britzman, 2003, p. 69). En este sentido, conceptualizar narrativamente al desarrollo de esta identidad permite asomarnos a las tramas de los relatos que co-componen los docentes en formación (Clandinin, Cave, & Cave, 2011).

El presente trabajo se deriva de una investigación narrativa más amplia cuya meta es

interpretar los entramados narrativos de la identidad profesional docente (en ciernes) de estudiantes de la carrera de profesorado de inglés en una universidad nacional de Argentina justamente para responder al interrogante acerca de cómo estos participantes urden sus identificaciones docentes mediante sus relatos.

La metodología de investigación que utilizamos para recoger nuestros textos de campo es la indagación narrativa (Connelly & Clandinin, 2006). La autora trabajó como investigadora participante con veinticuatro estudiantes de grado con quienes co-compusimos narrativas identitarias durante un año y medio. Utilizando procedimientos de análisis estrictamente narrativo (Cortazzi, 2001) conceptualizamos a través de hilos conductores textuales cuatro (eventuales) identidades profesionales docentes reveladas en las narrativas de nuestros participantes: deseadas (Deleuze & Guattari, 2000), apasionadas (Day, 2004), imaginadas (Early & Norton, 2012) y en tránsito (Kooy & De Freitas, 2007). Dados los requisitos editoriales para la extensión de este artículo, nos concentramos aquí en las identidades en tránsito de cuatro estudiantes del profesorado de inglés cuyas narrativas suscitan reflexiones acerca de los perfiles curriculares de los graduados ideales en la formación inicial docente.

»Marco Teórico

El germen de la identidad profesional docente suele percibirse como un llamado vocacional recibido antes de empezar la formación inicial (Correa, 2015; Young &

Erikson, 2011), considerada esta última un trayecto uniforme para todos los estudiantes del profesorado. Dos conceptualizaciones problematizan los itinerarios de formación donde se forja complejamente la (futura) identidad profesional. Una incluye cuatro “cronologías del devenir” de los profesores durante su educación (Britzman, 2003, p. 69). La primera sucesión temporal abarca a la biografía escolar previa. La segunda comprende “las experiencias de los estudiantes en la educación y la formación del profesorado” (Britzman, 2003, p. 70) previo a la residencia docente, que constituye la tercera etapa. Finalmente, la cuarta implica al profesor que se halla recién recibido. La otra conceptualización discurre sobre el acaecer de la identidad profesional docente en términos de narrativas vitales. Éstas habilitan a “pensar la vida como un relato es una forma poderosa de imaginar quiénes somos, dónde hemos estado y hacia dónde vamos [...]”. La gente actúa como personaje en sus relatos de vida y en los relatos de otros. Vivimos relatos” (Connelly & Clandinin, 1994, pp. 149-150). La co-composición identitaria de los docentes se aúna con la naturaleza profesional de su tarea, imbricada ésta última en la capacidad de los profesores de reflexionar sobre sus acciones (Schön, 1992; Perrenoud, 2004).

Las narrativas de docentes en formación evidencian sus luchas por elaborar un relato integrador progresivo y sostenido de su identidad en ciernes dentro de los espacios intermedios (Bhabha, 1994) que habitan entre estas cuatro cronologías. También exteriorizan su posición de oxímoron (Britzman, 2003), pues se encuentran a mitad de camino entre identificarse como estudiantes, por una parte, y concebirse como

docentes, por otra (Gu, M. & Benson, 2014; Kanno & Stuart, 2011). Los profesores en formación habitan una actualidad donde no siempre trabajan dando clases, o las brindan sin poseer el título habilitante, mientras de visualizan su diplomatura en un futuro más o menos cercano. Entretanto, muchos formadores les demandan paradójicamente un comportamiento de docentes expertos en sus residencias, mientras representan su papel de estudiantes en las aulas, sometidos al currículo de formación.

La identidad narrativa, esa capacidad de mantener un relato particular “que incorpora el pasado reconstruido y el futuro imaginado en un todo más o menos coherente para brindar a la vida de la persona cierto grado de unidad, propósito y significado” (McAdams & Pals, 2006, p. 210) permite a los estudiantes/docentes en ciernes repasar su pasado escolar mientras pugnan por inscribirse/r su (futura) identidad profesional, esa “composición narrativa de la vida” que se hallan forjando (Clandinin, Cave, & Cave, 2011, p. 1). En este sentido, develar tramas narrativas de (venideras) identidades profesionales docentes en la formación inicial del profesorado resulta muy pertinente si consideramos que “un maestro sólo puede enseñar lo que él [sic] es—se enseña a sí mismo” (Brumfit, 1980 en Vez, 2001, p. 7).

»Diseño Metodológico

Nuestra metodología de investigación es la indagación narrativa, definida como: el estudio de la experiencia como relato [...],

una manera de pensar acerca de la experiencia. La indagación narrativa como metodología conlleva una visión del fenómeno. Usar la metodología de la indagación narrativa es adoptar una visión narrativa particular de la experiencia como fenómeno estudiado. (Connelly & Clandinin, 2006, p. 477).

Nuestro contexto es la carrera de profesorado de inglés de una universidad nacional argentina. La indagación dentro del aula se realizó durante el segundo semestre de 2014 en la cursada de una asignatura de segundo año perteneciente al área curricular de habilidades lingüísticas de esta carrera. Abarcó a los veinticuatro estudiantes de grado que se hallaban tomando la materia con la profesora adjunta, adscriptos alumnos y una asistente de idioma estadounidense. La autora es formadora docente e investigadora participante del contexto, por lo cual tomó recaudos éticos para salvaguardar la posición de los involucrados (Correa, Martínez Arbelaiz, & Gutiérrez, 2013).

Los instrumentos para recoger narrativas escritas y orales dentro y fuera del aula (Clandinin, Steeves, & Chung, 2008) se inspiraron en entrevistas de relatos de vida (McAdams & McLean, 2013), incluyendo: ficha de información personal; narrativas sobre relatos familiares y ficcionales preferidos, biografías escolares y lingüísticas, docentes memorables, héroes en la vida real y desafíos superados; un ensayo identitario; una caja de la memoria sobre un momento decisivo; y un diálogo grupal sobre decisiones académicas oportunas. Nuestra comunicación se prolongó desde la segunda mitad de 2014 hasta mediados de 2015 mediante diálogos personales o grupales, por correo electrónico y/o en la plataforma virtual de la asignatura para

validar la co-escritura de las veinticuatro narrativas (Creswell, 2007, 2012).

El análisis de los relatos co-compuestos es plenamente narrativo, en consonancia con nuestra metodología de investigación (Clandinin & Murphy, 2007). Se trata de “un proceso interactivo de construcción e interpretación conjunta de la experiencia con otros” que implica “un medio de examinar los roles de los participantes en construir relatos y en negociar perspectivas y significados” (Cortazzi, 2001, p. 384). Los ‘productos’ de este análisis narrativo resultan, entonces, relatos corridos que co-escribimos con los participantes y cuyos hilos conductores textuales conceptualizamos como expresiones de (futuras) identidades profesionales docentes deseadas (Deleuze & Guattari, 2000), apasionadas (Day, 2004), imaginadas (Early & Norton, 2012) y en tránsito (Kooy & De Freitas, 2007). Debido a las limitaciones en la extensión de la publicación, nos focalizamos seguidamente en cuatro relatos que narran estas últimas.

»Conceptualizaciones narrativas de los resultados

Concebimos al tránsito de estas cuatro identidades narrativas como un “momento [...] donde se cruzan el espacio y el tiempo para producir figuras complejas de diferencia e identidad, pasado y presente, interior y exterior, inclusión y exclusión” (Bhabha, 1994, p. 1). Si bien articulan deseos, amores, visualizaciones y esfuerzos, estos futuros docentes evidencian una identidad dinámi-

ca, cambiante y en transición porque todavía negocian tanto su pertenencia al profesorado como el control que pueden ejercer sobre sus estudios.

Unnamed: “No sé lo que el futuro tiene reservado para mí, pero ciertamente estoy feliz con el prospecto que me brindó mi decisión de entrar al profesorado”

Unnamed (Sin Nombre) nació en nuestra ciudad en 1991. Concurrió a dos instituciones públicas locales donde tempranamente exhibió fortalezas en Lengua, Literatura, Historia y Geografía y “futuros problemas” en caligrafía y Matemática. En la secundaria, confiesa que “no era un buen alumno”, aunque “tenía recursos y podía zafar sin estudiar”. Cuando recordó a su memorable, aludió a un profesor de Literatura, “una persona apasionada que amaba lo que hacía y logró transmitir su amor a sus alumnos”. El docente, “un profesional reconocido en su área”, desplegaba un estilo “teatral e histriónico” que lo “introdujo a muchos autores y libros que se contarían entre mis favoritos y que actuarían como catalizadores en mi propia búsqueda lectora”. Indicando su libro preferido, eligió *Un retrato del artista adolescente (A portrait of the artist as a young man)* de James Joyce porque “sentí como si Joyce me hubiera entrevistado a mí para escribir el libro”. En ese sentido, “nuestros [libros] favoritos son la expresión de quiénes somos en el momento o, en otras palabras, el resultado de los relatos que formaron nuestra personalidad mientras crecíamos”. También escogió como su film predilecto a *Toro Salvaje (Raging Bull)* de Martin Scorsese, su mejor director, protagonizado por Robert De Niro, uno de sus actores distinguidos. La película es “perfecta”, mostrando a

“un hombre solo, de pie, listo para enfrentar lo que el futuro le depare”. Por eso, mientras que eligió a sus padres como sus héroes ya que superaron su desempleo cuando él era pequeño y su hermano estaba por nacer, explicó que “después de todo, cualquiera puede ser un héroe” por lo que también se eligió a sí mismo. No por egocentrismo sino porque “durante nuestras vidas cotidianas todos hacemos cosas heroicas [...] todos superamos dificultades y todos hacemos cosas admirables [...]. Borges dijo refiriéndose a la épica que un héroe es el patrón para todos los hombres”. Esos matices se expresan en un fragmento de su ensayo identitario:

Soy un pecador. Soy un amante. Soy un soñador. Soy un ganador y, muy a menudo, un perdedor. Soy bueno, pero me sale mejor ser malo. Soy el mejor pero, ya que soy el más humilde, otro debe decirlo. Soy el rey de mi castillo y el vasallo en el de otro. Hoy soy el resultado de ayer. Soy todos los escritores que he leído, toda la gente que he conocido, todas las mujeres que he amado. Soy muchas otras cosas. Sin embargo, al final soy, irónicamente, lo que somos todos: uno y único.

Unnamed había estudiado inglés largo tiempo en un instituto y en sus escuelas sin pensar que en 2008 se anotaría en nuestro profesorado, tal como indicó en su biografía escolar:

Me anoté en el profesorado de inglés cuando terminé el secundario. No me acuerdo exactamente por qué elegí esta carrera, pero supongo que mi decisión estaba relacionada con mi interés en los idiomas. No creo que haya considerado

en ese momento lo que implicaba ser un profesor de inglés, pero lo aprendí durante los últimos años.

En agosto de 2014, Unnamed poseía once materias aprobadas de las treinta y dos curriculares obligatorias. En varias instancias, aludió a su trayectoria en la carrera utilizando términos boxísticos (practica este deporte). Manifestó que “todavía estoy de pie a pesar de los golpes que me dejan fuera de combate”, especialmente tras desaprobado repetidamente un final hasta convencerse de que puede seguir erguido y pasar ese examen u otros siguientes. Por eso, “si me preguntaran [...] si me veo enseñando en los próximos diez años mi respuesta sería la siguiente: no sé lo que el futuro tiene reservado para mí, pero ciertamente estoy feliz con el prospecto que me brindó mi decisión”. Por el momento, no ejerce como docente sino que trabaja en un complejo teatral.

Unnamed opina que la docencia se parece a la actuación. Esta idea se relaciona con su descripción del objeto que encarna un momento decisivo en su vida: un disco de vinilo de la ópera Pagliacci (Payasos, de Ruggero Leoncavallo) en la cual Plácido Domingo desempeña el papel de tenor. Por sobre todo, le resulta memorable el aria “Vesti la giubba” (“Ponte el vestuario”) cuando el director del elenco “después de que se entera de que su esposa le ha sido infiel [...] se prepara para su acto y se repite que debe reír porque, a pesar de todo, el show debe seguir”. Su primer significado, referido a vencer dificultades, indica “cómo deberíamos tratar de enfrentar la vida diaria, especialmente en una carrera como la docencia que, de alguna manera, se asemeja a la actuación”. Por eso, “el aria se convirtió en mi canto de

guerra; me enseña que ningún problema es tan terrible como pensamos [...] porque los puedo superar; [...] me enseña que vale la pena vivir la vida”. En un segundo sentido, recordamos cómo admiraba la teatralidad de su buen docente de Literatura. Igualmente, cuando escuchó a Domingo cantar el aria por primera vez “me cautivó, no podía creer lo grande que era; no podía creer lo apasionado e histriónico que era”. Por esta razón, comenzó a tomar lecciones de canto (agregadas al aprendizaje del italiano durante siete años) porque “quería hacer algo aunque fuera remotamente parecido ya que es grandioso que una persona pueda hacer algo tan hermoso” e inspirador que colme su vida y le otorgue sentido pleno.

Maggie: “Estoy estudiando algo que no me colma ciento por ciento pero que allana el camino para lograr mi meta final. Estoy segura de que la alcanzaré, porque quiero seguir estudiando para ser intérprete”.

Maggie nació en el interior en 1992, pero vivió en la ciudad desde pequeña. Su seudónimo indica el nombre de una de sus perras: “Soy una de las muchas personas que prefieren los perros a los humanos, una de las pocas que adoptó tres y que gasta un monto considerable de dinero consintiéndolas”. Concurrió siempre a una escuela parroquial católica donde recuerda a su maestra de Ciencias en sexto grado, quien organizaba trabajos grupales para reforzar comprensiones: “los profesores nunca deben dar por sentado que los estudiantes entienden lo que dicen [...]. Por eso pienso que tienen que buscar estrategias para resolver estos problemas, como hizo mi profesora”.

Maggie comenzó a aprender inglés en el jardín de infantes. A los seis años, su madre le compró un libro llamado *MI MUNDO en Inglés* que la fascinó al punto de llevarlo a la escuela para ‘enseñarles’ inglés a sus compañeros. Incluso en primaria, se aproximaba a sus profesoras de inglés pensando “que si sabían quién era yo, eso me haría una mejor estudiante. ¡Qué ideas tontas tenía de chica!” En la secundaria su memorable de inglés alentó su “amor” por el idioma. La profesora no sólo enseñaba “teoría” sino que los estudiantes realizaban presentaciones sobre temas acerca de los cuales habían investigado y redactado un informe. “Era una manera muy buena de mejorar vocabulario y perder el miedo de hablar en público [...]. Esta profesora me ayudó a estar más preparada en la Facultad, ya que hoy debo hacer innumerables presentaciones”. La docente utilizaba canciones y videos, particularmente episodios de la serie *Friends*, alentándolos a llevar a clase sus propios videos o música para compartir: “es crucial, para enseñarle a alguien, saber primero cuáles son los intereses de esa persona”. A los quince años, comenzó a tomar clases en un instituto cuya enseñanza era muy buena aunque “también aprendí el idioma gracias a mis propios esfuerzos”.

Maggie posee sentimientos encontrados respecto de su ingreso al profesorado en 2010, tal como refirió sobre su desafío por vencer:

Estoy segura de que el mayor desafío que tendré que superar es cursar y aprobar materias en el profesorado de inglés en la [universidad]: Cuando terminé la secundaria sabía que quería estudiar algo relacionado con el idioma. Una vez vi una

película llamada La intérprete con Nicole Kidman y ahí nomás empecé a buscar más información acerca de este trabajo. Empecé a fantasear acerca de traducir en los Óscars o en grandes congresos. Cuanto más leía acerca de este trabajo, más quería convertirme en una intérprete. Fue una gran desilusión enterarme de que, para seguir esta carrera, tenía que viajar a la capital de la provincia [...]. Como [era muy oneroso] para mis padres, decidí ser profesora de inglés para mantenerme cerca del idioma.

Maggie reconoció que su profesora memorable en el secundario le había advertido acerca de su propia “lucha” para graduarse, concediendo que “subestimé esta carrera y no supe lo difícil que era hasta que empecé”. Recursó asignaturas porque “no tenía el nivel requerido y aunque me desilusioné mucho, me doy cuenta de que fue beneficioso porque aprendí lo que necesitaba para estar mejor preparada en las otras materias”. Con doce asignaturas aprobadas de las treinta y dos prescriptas, el desempeño de Maggie en agosto de 2014 encarnaba su idea de que “a aquellos que esperan les suceden cosas buenas”.

Maggie narró que aprendió a valorar a sus seres queridos cuando su tío y padrino falleció de cáncer poco tiempo antes de su fiesta de egresados. Se sentía muy cercana a este hombre trabajador que había ayudado a criarla y de quien atesora un rosario de oro. La frase “nunca sabemos lo que tenemos hasta que lo perdemos” no es mi caso. Supe perfectamente bien lo que tenía y disfruté de nuestros últimos días juntos tanto como pude”. Para referir a su héroe real, Maggie habló de Malala Yousafzai. Cuando recién se

enteró del ataque a la adolescente, le había parecido muy “chocante que le dispararan sólo por ir a la escuela. Aunque ignoraba entonces qué era el movimiento talibán” logró darse “cuenta de qué diferente era su realidad de la mía pues no sé si, en la misma situación, hubiera hecho lo mismo”. Maggie trabaja hoy en un instituto de inglés para continuar su aprendizaje y seguir forjando la superación de su desafío:

Quando empecé a tomar la parte pedagógica de esta carrera me di cuenta de que había estado bien en elegir la carrera. Aunque no me encanta enseñar inglés, soy consciente del hecho de que es una herramienta útil que debo tener conmigo. Empecé a enseñar adultos jóvenes en un instituto y me di cuenta de que es una gran experiencia. Puede sonar egoísta, pero pienso que no sólo le enseño a otra persona lo que sé sino que también mejoro mis habilidades. Por eso pienso que este profesorado es un desafío. Estoy estudiando algo que no me colma ciento por ciento pero allana el camino para lograr mi meta final. Estoy segura de que la alcanzaré, porque quiero seguir estudiando para ser intérprete y aprender más acerca de este idioma fascinante.

Por el momento, el profesorado sigue resultándole asombroso y, en términos generales a pesar de varias desilusiones, “no lamento haberme anotado” pues considera que fue “una buena elección”.

Ant: “Creo firmemente que los desafíos son oportunidades basadas en decisiones y que, una vez que las tomamos, nos embar-

camos en un viaje lleno de emociones e incertidumbres”.

El nombre de Ant refiere a la Hormiguita Viajera. Nació en la Capital en 1990 y desde los siete años ha residido en una villa balnearia cercana a la nuestra. Tuvo una escolarización variada comenzando en una institución bilingüe capitalina en primero y segundo grado y luego una privada en la villa costera. En primaria “no hacía los deberes ni estudiaba para los exámenes aunque nunca desaprobé una materia”. Realizó la secundaria en otra institución privada laica, donde una docente de Matemática cambió su visión negativa sobre la materia porque era “paciente y apasionada y era capaz de transmitir su conocimiento de manera clara”. Su profesora de Historia fue otra “apasionada, enérgica y dinámica, aunque estricta [...]”. Lo que nos enseñaba no sólo se relacionaba con la Historia sino con todos los aspectos de la vida”. Los estudiantes representaban un tema de su interés al final del trimestre y organizaban un simulacro de las Naciones Unidas.

Ant posee una experiencia variada con el inglés, empezando con su escolarización bilingüe. Su nuevo colegio primario “no tenía un buen nivel de inglés”, ni tampoco las clases privadas que tomó en un instituto y luego con una maestra particular. Empero, “desde que era chica, sentaba a mis hermanas mellizas [cinco años menores] en un escritorio y, como mi mamá me había pintado un pizarrón, todos los días las torturaba con una lección diferente”. En secundaria “me di cuenta de que no sabía nada de inglés y de que [aquellos de mis compañeros] que eran buenos tomaban clases con una profesora particular”. Reclamó a sus padres que la enviaran con esa docente, que era “estricta y

amaba lo que hacía”. Por primera vez, disfrutaba comprender realmente el idioma.

Tras la secundaria, Ant se mudó aquí para estudiar Relaciones Públicas en una institución privada. Fue un cambio fundamental pues no “sabía hacer nada” y tuvo que aprender a valerse sola como expresó en su ensayo identitario:

Soy una de los muchos adolescentes que, a desgano, se mudaron de su casa a la edad de diecisiete años para estudiar una carrera. Soy una de los miles de estudiantes que no sabía qué estudiar después de terminar la secundaria y se equivocó al elegir la carrera. Soy una de las personas que creen que la gente puede cambiar al mundo a través de la educación y, por eso, decidí seguir el profesorado de inglés en la [Universidad] después de haber estudiado dos años otra carrera. Soy una de los muchos estudiantes del profesorado que encontraron muchos obstáculos en toda la carrera y una de aquellos que se han frustrado después de perder una cursada por segunda vez y un examen final muchas veces. Sin embargo, son una de esos estudiantes perseverantes que realizan un esfuerzo extra para lograr sus metas.

Cuando se dio cuenta de que no le agradaba la primera carrera, oyó a una amiga contar que iba a dar clases de inglés en un instituto y “pensé que quería hacer lo mismo”. Su trayecto en el profesorado desde 2010, donde había aprobado catorce materias de las treinta y dos, ha resultado “frustrante”. Aunque no se arrepiente de su decisión, se ha sentido “descorazonada y desilusionada” hasta querer abandonar. Su problema fue

recursar una asignatura de primer año, rindiendo su final varias veces para aprobarlo a fines de 2014. Estas vivencias influyeron en sus representaciones sobre la docencia:

Como docentes, debemos tratar de encontrar diferentes maneras de enseñar el mismo tema y de transmitir nuestro conocimiento de forma transparente. También creo que la motivación es una herramienta muy poderosa. Tenemos que alentar a los estudiantes y brindar no sólo realimentación negativa, sino también positiva.

En este sentido, sus padres constituyen sus héroes porque “nos guían y alientan para que seamos mejores personas”. Su mamá la crio sola con “su fuerza interior”, sin padre biológico. Utilizando el lema “la sangre no hace a la familia”, admira a su padre adoptivo, “la persona más sabia que conozco. Siempre está enseñando y aprendiendo”, alguien que “me reconforta cada vez que me siento frustrada o triste”. Miembro de un famoso grupo musical, su padre repite: “A la persona que es más débil que uno hay que ayudarla, no aprovecharse”.

Ant superó varios desafíos: se acostumbró a vivir en la ciudad; aprendió en el profesorado que “si me tomo mi tiempo, siento más autoconfianza y con el tiempo me va a ir bien”; e hizo la experiencia Work and Travel (WATAR) en Estados Unidos durante la temporada 2013-2014 como meditó en un relato:

Hay dos tipos de desafíos, los que tuve que experimentar durante mi vida sin estar lista para enfrentarlos. Esas situaciones me ayudaron a descubrir mi

fuerza interior. Todo esto me enseñó que detrás de cada gran desafío hay algo para aprender. Los otros tipos de desafíos fueron los que yo decidí vivir como parte de mi crecimiento personal. Esos fueron los que me condujeron a vivir ocasiones memorables que siempre permanecerán en mi corazón durante toda mi vida. Creo firmemente que [esos] desafíos son oportunidades basadas en decisiones y que, una vez que las tomamos, nos embarcamos en un viaje lleno de emociones e incertidumbres que marcarán nuestras vidas futuras.

Tras estas vivencias, se siente feliz. Por eso, mientras todavía espera para comenzar a trabajar dando clases, continúa esforzándose en el profesorado.

Lily: “Soy feliz con quien soy ahora, continuaré hacia adelante y, paso a paso, me convertiré en la persona que sueño ser, por más tiempo que lleve”.

Lily nació en la ciudad 1994. Su apelativo refiere a la madre de Harry Potter, cuyos libros ama. Al respecto

Siempre he amado los libros y me considero una fanática del cine, siempre trato de encontrar nuevas y hermosas historias, como la de Forrest Gump, que significó siempre tanto para mí porque, en el pasado, necesité recordar que ser yo misma y ser una buena persona me llevaría lejos y me haría feliz, aunque a veces pareciera imposible.

Lily asistió a un instituto de enseñanza privado laico. Posee escasos recuerdos de la primaria, salvo una maestra enseñando

fracciones con tabletas de chocolates que luego comieron todos. Quizá porque nunca fue buena en Matemática, eligió como memorable a la docente de esta materia; una mujer “dura, temida”—a la vez que “fuerte, humana y amable”—quien “esperaba que sus alumnos trabajaran mucho y prestaran atención”. Lily evocó su pasión, su “alegría y profundo interés” en la asignatura así como cierta teatralidad y sentido áspero del humor. Es “uno de mis modelos como profesora y, aunque nunca logré que se enorgulleciera de mí como estudiante de Matemática, espero que lo haga cuando yo sea profesora”.

Lily estudió inglés en la escuela desde el jardín de infantes: “los idiomas siempre encontraron formas de entrar en mi vida desde que puedo recordarlo”. A los nueve años le gustaba “fingir que hablaba otro idioma [...] murmuraba palabras al azar y fingía que tenían sentido”. En quinto grado, su maestra de inglés organizó una obra donde Lily desempeñaba el papel de hada. Cuando le tocó actuar públicamente, no sólo olvidó sus líneas sino que lloró en público debido a su error, ante las burlas de chicos más grandes. Sin embargo, esta anécdota “combina mis dos pasiones: la actuación y el inglés”. Su instancia decisiva ocurrió alrededor de ese momento cuando empezó teatro musical: “aprendí a canalizar mi energía y a forjar mi propia identidad”, expresándose mediante la música y emprendiendo “aventuras en la piel de otros”. Hoy estudia por separado las tres disciplinas del teatro musical. Respecto del inglés, cuando sintió que la secundaria le ofrecía poco, empezó a aprender sola mediante canciones, videos, películas y programas televisivos.

Respecto de su trance más difícil, evocó al desafío que le requirió cuatro años para sobreponerse. En su tránsito hacia la adolescencia fue víctima del bullying escolar: “no había nada de malo en mí; simplemente no era como los otros chicos”. Tras superar la idea de que ser diferente ante los ojos de los demás la tornaba odiosa ante los suyos propios, Lily pudo aventurarse gradualmente fuera de su “zona de confort”, logrando “pequeñas victorias” que la hicieron sentirse “segura en mi propio cuerpo, en mi propia existencia porque aprendió que me gustaba quién era yo y no tenía que disculparme por ser yo misma”. Su ensayo identitario mostró esas tensiones:

Soy una estudiante del profesorado de inglés de la universidad [...] y una de los pocos que, después de tres años, todavía se pregunta si está en el camino correcto. Soy una soñadora. Una de aquellos que quieren demasiado en la vida pero temen ir tras ello. Soy una de las personas a las que les resulta más fácil expresarse a través de la voz de un personaje que de la propia. Soy una de aquellos que no pasan un día sin cantar. Soy una de las raritas que pueden no tener un grupo de música preferido pero que tienen un álbum grabado por el elenco original de su musical favorito. Soy una de los muchos que se sientan entre el público ansiando estar arriba del escenario. Soy una de aquellos que tienen la suerte de ir a su casa con una familia que la apoya a pesar de las malas decisiones que toma. Soy una de los muchos que han caído y se han vuelto a levantar [...]. Soy una persona que está buscando quién es. Soy una persona que sabe exactamente quién no quiere ser.

Lily ingresó al Profesorado en 2012. Si bien ansiaba mudarse a la Capital para estudiar teatro musical, “no estaba lista para irme”. Luego de preparar alumnos en inglés durante su último año en secundaria, empezó nuestra carrera. Hasta agosto de 2014, había aprobado once finales del total de treinta y dos. Manifestó que “mi primer semestre en la Universidad fue una de las experiencias más duras de mi vida. Fue una cachetada en el rostro y una llamada de atención”. Tuvo que aprender “cómo estudiar, cómo ser más responsable y cómo funcionaba el mundo de los adultos” sin subordinarse enteramente a las reglas universitarias. Por eso, asistió a una convención del teatro musical en la Capital el mismo día en que tenía el recuperatorio de una materia, cuyo parcial había desaprobado por no contar con tiempo para estudiar. Aunque perder esa cursada la desilusionó consigo misma, recurrió al año siguiente y comprendió los contenidos. También se dio cuenta de que “nunca jamás dejaría que la Facultad me apartara de lo que quiero hacer aunque me lleve diez años” recibirse. Si bien ha contemplado abandonar la carrera y no trabaja dando clases, advirtió que hace tres años que persiste y que se siente más cómoda. Se sorprendió al haberse “dado cuenta de que me gustaría enseñar en la Universidad” guardando la esperanza de hacerlo un día.

»Conclusiones

Las (futuras) identidades profesionales en tránsito de Unnamed, Maggie, Ant y Lily son extremadamente fluidas (Britzman, 2003), con trayectorias académicas bastante inacabadas (Johnson & Golombek,

2011). Las cuatro narrativas dan cuenta de viajes personales y universitarios a lo largo de los cuales estos participantes parecieran nómades que exploran “espacios intermedios [que] proveen el terreno para elaborar estrategias de individualidad—singulares o comunales—que inician nuevos signos de identidad” (Bhabha, 1994, p. 1). Hallarse en tránsito desde la escuela secundaria, dentro de la universidad y hacia una graduación bastante lejana, ha implicado para los cuatro hallarse viviendo el proceso de abandonar los escolares y adolescentes tardíos que han sido/serían sin embargo haber dejado completamente de serlo. Simultáneamente, están deviniendo alguien más—universitarios y (futuros) docentes de inglés—sin tampoco constituirse aún como tales con plenitud (Giroir, 2014; Gu, M. & Benson, 2014; Kanno & Stuart, 2011).

La literatura nos ayuda a pensar a estas identidades profesionales docentes en ciernes, aún en traslación—o deslizándose por una senda en (auto) construcción—como sitios de intensa negociación e incluso de lucha no sólo con la carrera—sus idiosincrasias y dificultades—sino consigo mismo—su personalidad, sus gustos. De todas formas, la auto-reflexividad dialógica (Bakhtin, 1994) constituye una parte muy importante de esa fluidez en movimiento y de la habitación dentro de espacios intermedios que comportan las transiciones expresadas por nuestros participantes (Norton & Early 2011). En tal sentido, vale la pena detenerse brevemente en las palabras que ellos utilizaron para evaluar nuestra indagación narrativa. Precisamente, si bien estas cuatro identidades son muy contingentes, importa su carácter situado en términos de la capacidad de auto-examinarse que manifes-

taron sus protagonistas (Norton & Toohy, 2011). Unnamed reconoció que “pensar la vida como relato” (Connelly & Clandinin, 1994, pp. 149-150) le permitió “desplegar mis alas—una tendencia marcada—a veces inevitable—en mí y entonces me convinieron más que la escritura académica”. Ant valoró su “composición narrativa de la vida” (Clandinin, Cave, & Cave, 2011, p. 1) indicando que “concernos mejor nos ayuda a ver todo desde una perspectiva diferente. Nos abre la mente y nos hace ver que todos atravesamos diferentes experiencias en la vida que [...] nos forman”. Los agradecimientos de Maggie y Lily parecen dar cuenta del potencial que comporta empezar a construir relatos identitarios estudiantiles y docentes significativos (McAdams & Pals, 2006). La primera dijo “‘gracias’ porque aprendí mucho sobre la vida y cómo funciona el mundo”. Lily manifestó estar “contenta de haber sido parte de esto y lo disfruté mucho [...]. Estoy un poco triste que se termina. Una de las cosas que más me gustaron fue el ambiente de la clase. Era distendido, familiar, amistoso y seguro”. Justamente la capacidad auto-reflexiva que manifiestan los cuatro relatos y las evaluaciones de sus co-autores permite discernir que el tránsito de estos participantes ya exhibe algunos elementos profesionales (Schön, 1992; Perrenoud, 2004) a pesar de no haber recibido el ‘llamado’ docente iluminador inicial (Correa, 2015; Young & Erikson, 2011).

Estas consideraciones nos habilitan a especular sobre los ‘perfiles del egresado’ (ideal) expresados en los textos de los currículos para la formación inicial docente. Su preocupación residiría en trazar un contorno unitario del egresado según el arbitrio profesoral de los diseñadores, delineando una forma

esencializada del futuro docente. En contraste, las narrativas identitarias de Unnamed, Maggie, Ant y Lily no revelan ningún 'blanco fijo' al que 'apunta' el perfil de la instrucción. Muy por el contrario, nos permiten asomarnos a las complejidades de las cronologías (Britzman, 2003) y espacios intermedios (Bhabha, 1994) de los viajes académicos y de los transcurso experienciales que han emprendido esos seres—conocedores y vivientes que son nuestros estudiantes/ (futuros) docentes—al tiempo que devienen profesores de inglés en la universidad.

»Referencias

- Bakhtin, M.M. (1994). *The dialogic imagination. Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bhabha, H.K. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Britzman, D.P. (2003). *Practice makes practice. A critical study of learning to teach*. Revised edition. New York: State University of New York Press.
- Brumfit, C. (1980). *Problems and principles in English teaching*. Oxford: Pergamon Press.
- Clandinin, D.J., Cave, M.T., & Cave, A. (2011). Narrative reflective practice in medical education for residents: composing shifting identities. *Advances in medical education and practice*, 2, 1-7.
- Clandinin, D.J. & Murphy, M.S. (2007). Chapter 24. Looking ahead: Conversations with Elliot Mishler, Don Polkinghorne, and Amia Lieblich. In D.J. Clandinin (ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 632-651). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Clandinin, D.J., Steeves, P., & Chung, S. (2008). Creando espacios de investigación narrativa en la formación del profesorado. En L. Porta & M.C. Sarasa (comps.), *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas* (pp. 59-83). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

- Connelly, F.M & Clandinin, D.J. (1994). Telling teaching stories. *Teacher education quarterly*, 21(1), 145-158.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (2006). Narrative inquiry. In J.L. Green, G. Camilli, & P.B. Elmore (eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477-487). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Correa, J.M. (2015). La construcción de la identidad de las maestras en educación infantil. En J.M. Correa, E. Aberasturi Apraiz & L. Gutiérrez (coords.), *Maestras de educación infantil: Identidad y cambio educativo* (pp. 19-42). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Correa, J.M., Martínez-Arbelaz, A., & Gutiérrez, L.P. (2014). Between the real school and the ideal school: another step in building a teaching identity. *Educational review*, 66(4) 1-18.
- Cortazzi, M. (2001). Narrative analysis in ethnography. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland, *Handbook of ethnography* (pp. 384-395). London: SAGE.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. London: Routledge Falmer.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2000). *Anti-Oedipus. Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Early, M. & Norton, B. (2012). Language learner stories and imagined identities. *Narrative inquiry*, 22(1), 194-201.
- Giroir, S. (2014). "Even though I am married, I have a dream": Constructing L2 gendered identities through narratives of departure and arrival. *Journal of language, identity & education*, 13(5), 301-318.
- Gu, M. & Benson, P. (2014). The formation of English teacher identities: A cross-cultural investigation. *Language teaching research*, 19(2), 187-206.
- Johnson, K.E. & Golombek, P.R. (2011) The transformative power of narrative in second language teacher education. *TESOL quarterly*, 45(3), 486-509.
- Kanno, Y. & Stuart, C. (2011). Learning to become a second language teacher: Identities-in-practice. *The modern language journal*, 95(2), 236-252.
- Kooy, M. & de Freitas, E. (2007). The diaspora sensibility in teacher identity: Locating self through story. *Canadian journal of education*, 30(3), 865-880.
- McAdams, D.P., & McLean, K.C. (2013). Narrative identity. *Current directions in psychological science*, 22(3), 233-238.
- McAdams, D.P., & Pals, J.L. (2006). A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality. *American psychologist*, 61(3), 204-217.

Norton, B. & Early, M. (2011). Researcher identity, narrative inquiry, and language teaching research. *Tesol quarterly*, 45(3), 415-439.

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

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: GRAÓ.

Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Vez, J.M. (2001). *Formación en didáctica de las lenguas extranjeras*. Rosario-Santa Fe: Homo Sapiens.

Young, J.R., & Erickson, L.B. (2011). Imagining, becoming, and being a teacher: How professional history mediates teacher educator identity. *Studying teacher education*, 7(2), 121-129.