



**UNRN - Sede Andina**

**Escuela de Humanidades y Estudios Sociales**

**Licenciatura en Letras**

*Identidades y prácticas de enseñanza en la  
adscripción: un estudio de caso en el  
Profesorado en Lengua y Literatura de la  
Universidad Nacional de Río Negro*

---

**Tesina de grado**

Tesinista: Profesora María Fernanda Molina Aguilar

Directora de tesina: Profesora Ana Atorresi

Año 2024.

## **Dedicatoria**

*A quienes supieron compartirme el lujo de sus saberes,  
a quienes supieron escuchar y reír,  
a quienes supieron sostenerme ante el amor y el dolor,  
a quienes supieron guiarme para convertir la injusticia inicial en el absoluto gozo de  
esta tesina de investigación.*

# Índice

<b>Introducción.....</b>	<b>4</b>
La asignatura.....	5
La adscripción.....	8
La elección de la etnografía.....	9
Organización de la tesina.....	10
<b>Capítulo 1. La literatura sobre la identidad y la docencia.....</b>	<b>12</b>
1.1. Concepciones tradicionales sobre la identidad docente.....	13
1.2. Concepciones actuales sobre la identidad docente.....	14
1.3. La identidad de le docente adscripte: un objeto de estudio vacante.....	16
1.4. Las metodologías de estudio de la identidad docente.....	18
1.5. Marco teórico-metodológico de esta investigación.....	20
<b>Capítulo 2. Metodología.....</b>	<b>23</b>
2.1. Las participantes.....	24
2.2. El lugar y el tiempo de la investigación.....	29
2.3. Resguardos metodológicos y éticos.....	31
2.4. Técnicas de recolección.....	32
2.5. Técnicas de análisis.....	34
<b>Capítulo 3. Tomas de iniciativa: un despliegue de agencia en las interacciones en clases.....</b>	<b>37</b>
3.1. Intercesión en favor de las practicantes: “Pero los pusiste el lunes”.....	38
3.2. Cooperación para que la profesora reconsidere la tarea: “Por ahí podés elegir”..	42
3.3. Conclusión del capítulo.....	47
<b>Capítulo 4. La mediación docente como toma de iniciativa.....</b>	<b>49</b>
4.1. Mediación entre los saberes que la profesora espera y los que las practicantes poseen: “La profe les preguntaba que si sabían qué es...”.....	49
4.2. Mediación entre los saberes que la profesora no tiene y los que las practicantes valoran: “Ya que estamos trayendo las redes sociales...”.....	54
4.3. Mediación entre la experiencia que las practicantes no tienen y las adscriptas sí (como expracticantes): “ A nosotras nos pasó”.....	58
4.4. Conclusión del capítulo.....	61
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>64</b>
<b>Notaciones.....</b>	<b>69</b>

*Así se encuentra la raíz de la educación misma, como manifestación exclusivamente humana. Vale decir, en la inconclusión de los hombres y en la conciencia que tienen de ella. De ahí que la educación sea una tarea permanente. Permanente, en razón de la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad. De esta manera, la educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo.*

*Paulo Freire*



## **Introducción**

La presente tesina de licenciatura tiene por objeto describir las identidades que despliegan dos egresadas del Profesorado en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) que se desempeñan como adscriptas en la materia Prácticas de Enseñanza. Les adscriptes de la UNRN son egresades que deciden continuar formándose volviendo a una asignatura de su elección, para desarrollar tareas de docencia e investigación. En el caso de esta investigación, la asignatura elegida por las adscriptas es la última de las que conciernen a la formación específica para la práctica profesional en el Profesorado de Lengua y Literatura.

En particular, en esta investigación busco analizar las identidades que emergen y el modo en que son negociadas en las interacciones que tienen lugar en las clases de Prácticas de Enseñanza, interacciones donde participan las adscriptas y también la profesora a cargo de la materia junto a las estudiantes de la cohorte 2023. Además, me propongo describir los posicionamientos identitarios de las adscriptas como tales y analizar si, desde ellos, surgen aportes al desarrollo de las clases.

La tesina se desarrolló en el marco del Proyecto de Investigación 40-B-800, "Prácticas, trayectorias y sentidos de la escritura en jóvenes y adultos: perspectivas socioculturales y discursivas", dirigido por Ana Atorresi, codirigido por Laura Eisner e inscripto en el Centro de Estudios de la Literatura, el Lenguaje, su Aprendizaje y su Enseñanza (CELLAE) de la sede Andina de la UNRN.

La investigación es cualitativa, de tipo etnográfico y encuadrada dentro de los estudios de caso en entornos educativos (Dyson y Genishi, 2005). El principal supuesto teórico es que las conversaciones que tienen lugar en las clases encarnan prácticas sociales basadas en el discurso las cuales no solo expresan las relaciones sociales y las identidades, sino que también contribuyen a negociarlas y modificarlas (Bucholtz y Hall, 2005; De Fina, 2007). La identidad es concebida como una herramienta analítica que permite comprender cómo los individuos -las adscriptas en este caso- se posicionan y son posicionados por los demás en sus entornos espacio-temporales (Gee, 2011; Blommaert y De Fina, 2021). En línea con esto, mi investigación también se sustenta en la noción de agencia (Zavala, 2011), que es crucial para abordar y comprender cómo las participantes interactúan activamente y toman decisiones. La técnica principal empleada para la

recolección de los datos fue la observación participante. El análisis se basó, principalmente, en propuestas recientes para el estudio de la identidad en interacción (Bucholtz y Hall, 2005; De Fina, 2011).

Con esta investigación pretendo contribuir a la reflexión sobre la identidad docente y la formación docente en Lengua y Literatura en el período preciso de lo que conocemos como adscripción. Asimismo, busco aportar a la idea de perfil estipulada para el rol de los adscriptes dentro de la Universidad Nacional de Río Negro. Se trata de identidades y roles poco indagados en los estudios de identidad y docencia, que tienen preferencia por los procesos identitarios de los profesores durante su formación de grado o su ejercicio profesional en el nivel educativo para el que se titularon.

El estudio de la identidad es crucial para comprender y aportar al desarrollo de los futuros profesionales de la educación. Enseñar es adoptar una identidad como docente, aunque la naturaleza de esa identidad está en constante negociación con estudiantes, otros docentes, las instituciones educativas y otras instituciones, como los medios de comunicación (Reeves, 2018).

## **La asignatura**

Esta investigación se enmarca en la materia Prácticas de Enseñanza del Profesorado en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Río Negro. Cursé esa materia en el año 2022, como estudiante de dicho profesorado y, hacia el final, decidí vincular mi tesina de Licenciatura en Letras -carrera que cursé en simultaneidad- con ciertos aspectos de la asignatura.

Con el objetivo de contextualizar la “historia de los datos” (Blommaert, 2001) de esta investigación, me referiré a la asignatura Prácticas de enseñanza en el año de realización del estudio: 2023. Ese año, la materia era la última del plan de estudios del Profesorado vigente desde 2012. Para iniciar el cursado, que era anual, los estudiantes debían tener cursadas y aprobadas todas las materias del plan de estudios, con excepción de unos pocos exámenes finales.

La materia tenía dos correlativas del campo de la didáctica específica. El plan 2012 suponía que estas correlativas ofrecían los conocimientos teóricos sobre la enseñanza de

la Lengua y la Literatura que se pondrían en acto en las prácticas. En la primera de estas materias, Didáctica de la Lengua y la Literatura I, se adoptaba como enfoque el interaccionismo socio-discursivo y se requería la elaboración de secuencias didácticas en torno de géneros de textos (Dolz y Schneuwly, 1998) para un alumnado supuesto. En la segunda correlativa de Prácticas, Didáctica de la Lengua y la Literatura II, se asumía como enfoque la didáctica sociocultural y se proponía la elaboración de guiones conjeturales (Bombini, 2001) en torno de lecturas rotativas e itinerarios de lectura, también para un alumnado supuesto. En el plan 2012, que fue modificado un año después de la realización de esta investigación, Prácticas de Enseñanza era la única asignatura que exigía realizar observaciones y prácticas en instituciones educativas<sup>1</sup>. En suma, desde el punto de vista curricular, se asumía que el recorrido académico de los estudiantes era completo y suficiente para iniciar y cerrar adecuadamente sus prácticas profesionales, así como para insertarse en la docencia.

Sin embargo, desde el punto de vista de los estudiantes del Profesorado -mis compañeros- la situación parecía ser otra. Que la evaluación de Prácticas se basara no en parciales o monografías, sino en una actuación<sup>2</sup> ante estudiantes y docentes secundarios, más la profesora de Prácticas, ocasionó que algunos cursantes experimentaran inseguridades. Por ejemplo, Carla, una de las participantes de este estudio, manifestó lo siguiente en el relato final en el que dio cuenta de su experiencia como estudiante de Prácticas:

Las horas previas a ir a la clase me dieron unas ganas de vomitar tremendas. Siempre me pasa eso cuando me pongo extremadamente nerviosa, pero esta vez era especial, porque yo sentía que, en algún punto, era la prueba o evaluación final; era la famosa cancha en la cual se ven los pingos.

---

<sup>1</sup> El plan 2012 del Profesorado fue creado en los inicios de la Universidad Nacional de Río Negro para ser dictado casi totalmente de manera paralela a la Licenciatura en Letras. En este diseño, así como la tesina se ubicaba al final del recorrido de la licenciatura, la práctica se ubicaba al final del profesorado. Esto suponía la idea de que se aprende la teoría primero y se ejecuta la práctica al final. En el plan 2023, el Profesorado en Lengua y Literatura en Letras y la Licenciatura en Letras comienzan a diferenciarse desde el primer año; las prácticas de enseñanza comienzan en el segundo año del Profesorado y se las concibe como inseparables de las didácticas específicas.

<sup>2</sup> En la fundamentación del programa 2023 de Prácticas de Enseñanza se explicita: “Esta materia, ubicada al término de la carrera, permite capitalizar y poner en acto la formación general, la formación disciplinar y la formación para la práctica profesional adquiridas a lo largo del cursado del Profesorado en Lengua y Literatura”.

En términos de Bombini (2008), se deviene profesore precisamente en una transición angustiante como la que describe Carla:

Ser un practicante supone ubicarse en una zona de paso de transición, en la que se oscila entre *ser* estudiante y *no-ser* profesor, una zona contradictoriamente muy expuesta para quien se dirime allí, en el hacer las prácticas; una construcción identitaria: se trata de devenir profesor y este movimiento se realiza en un máximo nivel, casi obsceno, de exposición (p.2).

Pero entre les cursantes de Prácticas de Enseñanza del Profesorado en Lengua y Literatura de la UNRN esta regla del “devenir profesor” en un nivel de exposición “casi obsceno” no siempre se cumplía. A la hora de hacer las prácticas, muchos estudiantes del Profesorado -yo entre ellos- tenían experiencia como profesores idóneos<sup>3</sup> y esa experiencia parecía permitir que se afrontara la práctica con una sensación diferente. Por ejemplo Jose, la otra de las participantes de este estudio, expresó lo siguiente en su relato final de Prácticas de Enseñanza:

A mí dar clases me encanta. Habitar el aula me gusta. El día que empezamos [las prácticas] fue el mejor para mí. Estaba contenta por transitar esa experiencia [...]. Sí había miedos, expectativas, ansiedades. Lo normal.

Retomando el planteo de Bombini, ¿se deviene docente en las Prácticas, como asignatura? ¿Se deviene docente en *la* práctica, como ejercicio profesional? ¿Devenir docente significa abandonar la identidad de estudiante para adoptar la identidad de profesore? La situación de mis compañeros de Prácticas de Enseñanza con y sin experiencia docente previa me posibilitó formularme estas preguntas. Al realizar la investigación, adopté un enfoque sobre la identidad de acuerdo con el cual la construcción de la identidad docente no comienza de una vez, ni en las prácticas ni cuando se empieza a ejercer la docencia. Se trata de un proceso anterior, más extenso y permanente, que se manifiesta en el discurso y en las prácticas (Bucholtz y Hall, 2005) y que, en todo caso, debe ser investigado de manera situada, y no solo postulado en general (Gee, 2011; Blommaert y De Fina, 2021). De manera acotada, en esta tesina me

---

<sup>3</sup> En la Provincia de Río Negro las personas que aspiran a suplencias e interinatos en la escuela secundaria pueden postularse en carácter de docentes idóneos en el caso de tener un avance de 80% en una carrera afín a la materia a dictar. El idóneo puede ser desplazado del cargo en cualquier momento por una profesional ya titulada.

propongo investigar las identidades que despliegan en la materia Prácticas de Enseñanza dos egresadas del Profesorado en Lengua y Literatura que se desempeñan como adscriptas.

## **La adscripción**

La Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) concibe la adscripción como una instancia de formación para los graduados, instancia que les permitirá profundizar los saberes y prácticas adquiridos durante el cursado de determinada carrera. Para que esto suceda, los adscriptos deben participar activamente de tareas académicas previamente diseñadas por el docente a cargo de la asignatura en la que desean proseguir la formación. El último reglamento de adscripción de la UNRN, con fecha el 6 de marzo del 2023, resuelve en su artículo 2°:

Los/Las graduados/as universitarios/as que deseen perfeccionar o profundizar sus conocimientos en cualquier rama del saber o mejorar sus habilidades profesionales, podrán realizar una instancia formativa en equipos docentes que dicten asignaturas de carreras de grado en calidad de Graduados/as Adscriptos/as, con sujeción al Estatuto de la Universidad, al presente Reglamento y a las normativas complementarias.

Bajo estas condiciones, la institución establece también, mediante una disposición vicerrectoral específica, las tareas que los adscriptos pueden realizar. En línea con esto, el docente a cargo de Prácticas de Enseñanza formuló objetivos y tareas para los adscriptos. Por ejemplo, las actividades de docencia previstas para una de las participantes en este estudio quedaron plasmadas en la disposición de la Sede Andina 1056 del año 2023 y son las siguientes:

1. Participación activa en las clases, en particular recuperando sus saberes sobre las escuelas de la Línea Sur y la ciudad de Bariloche.
2. Evaluación, junto con el docente a cargo, de los materiales didácticos y consignas elaborados por los estudiantes.
3. Dictado de una clase especial a elección basada en el programa de la asignatura.

4. Acompañamiento a lxs estudiantes durante la (auto) evaluación de sus clases y sus replanificaciones.
5. Colaboración en la evaluación final de lxs practicantes.

La carga horaria establecida para estas actividades de docencia, así como para otras referidas a investigación, fue de 6 horas semanales.

Estas tareas reglamentadas por la UNRN son comunes a las implementadas por otras universidades nacionales de Argentina. Sin embargo, como mencioné anteriormente, la adscripción no es un rol abordado desde los estudios de la identidad docente. La literatura disponible es casi nula en Latinoamérica y los roles referidos en casas de estudios no argentinas no coinciden con lo estipulado en el reglamento de adscripción de la UNRN. En el avance de esta tesina veremos en qué medida el despliegue identitario de las adscriptas se corresponde con lo reglamentado.

### **La elección de la etnografía**

A diferencia de las Didácticas, la materia Prácticas de Enseñanza demandaba planificar para un alumnado observado atendiendo a los intereses de ese alumnado desde la perspectiva de la pedagogía por proyectos (Jurado, 2017).

Para la docente a cargo de Prácticas de Enseñanza las observaciones eran fundamentales y conllevaban un trabajo previo de problematización de la observación misma que permitiera arribar a las problemáticas y demandas del grupo específico ante el cual se practicaría, de manera situada y lo más libre posible de sesgos no reflexionados. Este trabajo de reflexión sobre la observación de/en las aulas despertó mi interés.

El trabajo de reflexión sobre la observación se basaba en la lectura de textos producto de investigaciones etnográficas en contextos educativos -de Shirley Brice Heath, Anne Haas Dyson, Theresa Lillis, Elsie Rockwel, Virginia Zavala, entre otras-. Estas investigaciones me despertaron el interés por tomar la práctica de la enseñanza como mi lugar de investigación y también por investigar apelando a la metodología que desplegaban esas autoras. Leí insistentemente sus textos. En primer lugar, participé en un evento académico para estudiantes con una ponencia en la que analizaba un aula de Introducción

a la Lectura y la Escritura Académica, materia de primer año, basándome en mi lectura de textos de Lillis. En segundo lugar, cuando, al terminar de cursar Prácticas, entregué mi relato final obligatorio, la profesora a cargo me hizo notar que había usado un “estilo etnográfico”; yo no me había percatado, pero el comentario me gustó y me guió. Lo indicó, por ejemplo, a partir del siguiente pasaje:

Julia y Guadalupe son los primeros nombres que registro. [...] Tomás e Ignacio hacen un comentario sobre el narrador de El Matadero, muy oportuno, y casi que es el único comentario en 3 horas de clases. Escribo también en mis notas: “No hay aportes del grupo para el grupo, pero muchos comentan entre sí”.

Alcanzaron unas pocas charlas más con la profesora a cargo de Prácticas -que asumió el rol de directora de tesina- para que yo me decidiera a adoptar una metodología etnográfica para realizar la investigación que aquí presento.

## **Organización de la tesina**

La presente tesina está organizada en cuatro capítulos. En el capítulo 1 abordo bibliografía sobre identidad y docencia. En primer lugar, presento las concepciones tradicionales de la identidad docente para, a continuación, describir por contraste las concepciones actuales. Para esto último, tomo los trabajos teóricos con más de 30 citas en Google Académico publicados en América Latina a partir de 2010. En tercer lugar, reseño las investigaciones latinoamericanas sobre la identidad docente presentando atención al nivel educativo de desempeño o la fase de formación de docente considerada; al ámbito de desempeño y, finalmente, a los campos de formación o desempeño. De este modo, llego a caracterizar a la identidad en la adscripción en materias de Letras como un objeto de estudio vacante. Para terminar, expongo el marco teórico-metodológico adoptado en la investigación.

En el capítulo 2 presento la metodología del estudio. Primeramente, describo el enfoque etnográfico y de estudio de caso que guía la investigación. Seguidamente, me refiero a la selección y las características de las participantes. A continuación, describo el lugar y el tiempo en los que transcurre la investigación. Luego, presento los resguardos

metodológicos y éticos implementados durante la investigación, resguardos propios de una investigación de corte etnográfico. Finalmente, en dos apartados, detallo respectivamente las técnicas utilizadas para la recolección de los datos y el análisis de los datos.

En los capítulos 3 y 4, retomando el marco teórico-metodológico presentado en el capítulo 2, presento los resultados del estudio. En el capítulo 3 analizo el despliegue identitario de las adscriptas durante las interacciones que se producen en las clases de Prácticas de Enseñanza. A partir de observar su agencia, postulo la categoría de *tomas de iniciativa*. Las tomas de iniciativa se manifiestan en posicionamientos identitarios tendientes a negociar con la docente a cargo de Prácticas de Enseñanza un rol propio de las adscriptas dentro de la asignatura. Estos posicionamientos se basan en diferentes motivaciones, como dar valor a la experiencia pasada siendo estudiantes de la asignatura o cooperar con la docente a cargo. Las tomas de iniciativa dejan ver identidades docentes flexibles y muy dinámicas, que se modifican incluso en el curso de la interacción.

En el capítulo 4 analizo un tipo específico de toma de iniciativa de las adscriptas consistente en mediar para plantear saberes en tres casos diferentes de asimetría de saber: entre los saberes que la profesora espera y los que las practicantes poseen; entre los saberes que las practicantes tienen y la profesora no y, finalmente, entre los saberes que las adscriptas tienen como expracticantes y las practicantes no adquirieron todavía. El análisis de estos posicionamientos identitarios adoptando el rol de docente mediador deja en evidencia no solo una identidad docente que se construye en la interacción con otros, sino también los aportes de las adscriptas al desarrollo de las clases de Prácticas de Enseñanza en las que participan, aportes que van más allá de lo que suponen las tareas programadas en la disposición que reglamenta la adscripción.

# Capítulo 1. La literatura sobre la identidad y la docencia

Los estudios de las ciencias humanas y sociales experimentaron en las últimas décadas lo que Moje y Luke (2009, cit. en Atorresi y Eisner, 2021) denominan un “giro identitario”, para señalar la cantidad de investigaciones que incluyen preguntas sobre la identidad o, más precisamente, *las identidades*. Este plural se explica porque en la posmodernidad la identidad se reconceptualiza a partir de observar los procesos de dislocamiento y descentramiento que experimentan las identidades como consecuencia de profundos cambios de las estructuras sociales.

Este marco también comprende los estudios sobre las identidades de los docentes, que en el siglo XXI tuvieron un significativo crecimiento. El incremento de los estudios coincide con un período en el que la educación y la enseñanza empiezan a ser vistas como algo más que solo transmisión de conocimientos. Se incluyen así los múltiples factores que, en interacción, forman parte del complejo proceso en el que la identidad docente tiene un papel fundamental. En palabras de Gee,

En el mundo global interconectado y cambiante de hoy, los investigadores en una variedad de áreas han llegado a ver la identidad como una herramienta analítica importante para comprender las escuelas y la sociedad. El foco en las formas contextualmente específicas en las que las personas actúan y reconocen las identidades posibilita un enfoque más dinámico que el trío a veces demasiado general y estático de “raza, clase y género” (2001, p. 99).

La identidad es entonces para Gee (2001) una lente de análisis social y educativo. Por esto la construcción de la identidad profesional no solo depende de los docentes -de su etnia, su clase social de origen, su género, su formación, su experiencia y sus habilidades-. Depende también de cómo los docentes interactúan y de cómo son percibidos en entornos educativos y sociales que están en constante cambio. Es en este sentido que la posmodernidad desafía a repensar constantemente el rol y la práctica docente en relación directa con los emergentes de la sociedad y la cultura.

La concepción actual de las identidades de los docentes implicó superar enfoques tradicionales que reseño brevemente a continuación porque ayudan a reconocer qué

perspectivas evitar al analizar el problema de la identidad de los docentes.

### **1.1. Concepciones tradicionales sobre la identidad docente**

En un artículo titulado *Identity as an Analytic Lens for Research in Education*, James Gee (2001) explora la identidad en contextos educativos desde su perspectiva del Discurso y adoptando un enfoque que pretende ir más allá de las “identidades centrales” de raza, clase social y género mencionadas en la cita del párrafo anterior. El autor sostiene que la identidad no es solo algo que las personas tienen, sino que también se produce o construye a través del lenguaje. Por lo tanto, las identidades profesionales de los docentes se construyen en las prácticas discursivas en el contexto educativo y socio-cultural. Gee (2001) argumenta también que la identidad es una combinación de elementos (cierto modo de hablar y escribir, de interactuar, de usar el cuerpo, de vestirse, de sentir y valorar y de usar los objetos) que, en cada momento socio-histórico, deben ser reconocidos por los demás. En este sentido, la combinación constituye una “oferta” para ser identificada como docente en cierto contexto. De acuerdo con lo anterior, las identidades de los docentes dejan de verse actualmente como una *esencia inmodificable* que ellos traen consigo al nacer, naturalmente (nombrada por Gee como una “identidad natural”), esencia que en esta visión reduccionista -muchas veces sostenida por los medios masivos- contiene todos los atributos de un buen docente, principalmente, la vocación maternal y dedicación desinteresada y total a la profesión.

Asimismo, siguiendo también a Gee (2001), las nuevas concepciones sobre las identidades de los docentes superan los enfoques psicológicos tradicionales que consideraban que la identidad estaba *conectada a "estados internos"* (p. 99) y no a las actuaciones de los docentes en la sociedad. El enfoque psicológico era además *individualista*, porque se enfocaba en el desarrollo de la identidad docente como un proceso personal y autónomo, aislado del contexto sociocultural de los docentes.

Gee (2001) señala también que no puede sostenerse actualmente que los docentes tengan solamente la identidad que depende de la posición que ocupan en las instituciones educativas (la “identidad institucional”). En este enfoque reduccionista, la identidad docente se define solo por estándares que prescriben lo que significa ser un buen

docente y la identidad de los docentes es evaluada según su *adhesión a normas*. Este enfoque institucional y normativo ignora la agencia de los docentes para cuestionar y negociar las normas y las políticas que influyen en la construcción de las identidades docentes; coloca a los docentes, según Gee (2001) en una posición pasiva respecto del cumplimiento de su rol.

La bibliografía sobre identidad docente en América Latina y en particular Argentina, desde el año 2010 en adelante, revisada para realizar esta investigación, evidencia en líneas generales las concepciones actuales sobre la identidad docente, aunque esta revisión no es exhaustiva por tratarse de una tesina de licenciatura. Reseño brevemente las perspectivas actuales sobre la identidad docente, pues son las que he tenido en cuenta al realizar esta investigación, y las ilustro con ejemplos de la bibliografía consultada.

## **1.2. Concepciones actuales sobre la identidad docente**

Podríamos resumir las concepciones actuales sobre la identidad docente de la siguiente manera:

- son dinámicas y se encuentran en permanente construcción (desde el inicio de la formación en adelante),
- son sociales y están profundamente afectadas por el contexto (incluyendo las escuelas, los sistemas educativos, las políticas educativas, los discursos sociales sobre la docencia),
- son producto de la agencia (la negociación con las normas, los pares y estudiantes, los discursos sobre la docencia).

Esta síntesis surge de los trabajos teóricos con más de 30 citas en Google académico a partir de 2010, los cuales surgen de autores latinoamericanos que revisan y problematizan obras de autores de nuestro continente y, principalmente, de los Estados Unidos y Europa. Reseño estos trabajos a continuación.

Coincidentemente con los dos primeros puntos señalados en la síntesis inicial (dinamismo y construcción social), en un artículo titulado La identidad docente: constantes y desafíos, Carlos García (2010), sostiene lo siguiente:

Hay que entender el concepto de identidad docente como una realidad que evoluciona y se desarrolla tanto personal como colectivamente. La identidad no es algo que se posea sino algo que se desarrolla a lo largo de la vida. La identidad no es un atributo fijo. (p. 19).

Por su parte, Denise Vaillant (2010), en un trabajo ampliamente citado y llamado La identidad docente. La importancia del profesorado, afirma que:

En síntesis, la identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben.

Como puede verse, Vaillant también se refiere a los dos primeros puntos de las actuales concepciones sobre la identidad docente, el dinamismo de su construcción y el impacto de los contextos.

Otros trabajos ponen más énfasis en la conceptualización de la agencia. Por ejemplo, Carrasco Aguilar, Luzón y López, (2019), en un trabajo que cuestiona el impacto de la rendición de cuentas (*accountability*) sobre la identidad de los docentes de Chile, hacen un planteo en el que la agencia se ve como “resistencia”:

La identidad docente no es un pálido reflejo de lo que las políticas esperan. Si bien las políticas educativas operan como un dispositivo subjetivante (...), existen estudios que dan cuenta de diversos encuentros y desencuentros que se producen entre la identidad promovida y la identidad construida por el profesorado (...). Esto ha sido reportado como formas de resistencia a la reproducción de los discursos oficiales de las políticas de fortalecimiento de la profesión docente (p. 125).

También Cabalin y Andrada (2023), en otro trabajo sobre docentes chilenos, caracterizan la agencia de los docentes como resistencia a la hora de construir su identidad frente a discursos de los medios de comunicación que los presentan como meros técnicos carentes de autonomía y enemigos públicos que abandonan al alumnado para protestar.

Finalmente, la caracterización de Vanegas Ortega y Fuentealba Jara (2019) comprende y el primero y el último de los ítems de mi resumen inicial: el dinamismo de la identidad y la agencia de los docentes, y no enfatiza la incidencia del contexto:

la construcción y transformación de la identidad profesional docente es un proceso dinámico e interactivo que permite configurar una representación de sí mismo como profesor, movido por fases interrogativas generadas por situaciones interpelantes (internas y externas al sujeto) (...). Es facilitado por lazos de contigüidad y la búsqueda de sentimientos de congruencia, competencia, autoestima y autogestión. (p. 125)

### **1.3. La identidad de le docente adscripte: un objeto de estudio vacante**

En esta sección, sintetizo las investigaciones latinoamericanas sobre la identidad docente presentando atención a las agrupaciones de docentes o futuros docentes. Considero agrupaciones, por un lado, el nivel educativo de desempeño (desde el inicial hasta el universitario) y la fase de formación de le docente (desde el inicio de la formación hasta incluir el ejercicio profesional); por otro lado, el ámbito de desempeño (rural, urbano, público, privado) y, finalmente, los campos de formación o desempeño (Letras, Matemática, etc.). El objetivo que persigo es notar en qué medida las investigaciones se han ocupado de la adscripción en cátedras de Prácticas de Enseñanza de Letras de la universidad pública, tema que abordo en mi tesina. Como en la sección anterior, me ocupo de los trabajos más citados (con más de 30 citas) en Google académico publicados a partir de 2010.

Lo primero que llama la atención al iniciar la búsqueda es la escasez de investigaciones en la región en comparación con otras regiones. De acuerdo con una revisión realizada por Gajardo-Asbún (2019) en la base de datos Scopus entre los años 2014 y 2017, en América del Sur se publicaron 2 investigaciones contra 18 del resto de las regiones (ver Tabla 1).

**Tabla 1.** Cantidad de artículos científicos sobre docencia e identidad publicados entre 2014 y 2017 en Scopus

<b>Tabla 4. Artículos científicos revisados por país de origen</b>			
<b>País</b>	<b>No. publicaciones</b>	<b>Continente</b>	
Estados Unidos	3	América del Norte	4
Canadá	1		
Argentina	1	América del Sur	2
Chile	1		
Vietnam	1	Asia	3
China	2		
Reino Unido	3	Europa	9
Estonia	1		
Irlanda	1		
Chipre	1		
Finlandia	1		
España	2	Oceanía	2
Nueva Zelanda	1		
Australia	1		
<b>Total</b>		<b>20</b>	

Fuente: Elaboración propia.

Fuente: Gajardo Asbún, 2019, p. 81.

Ampliando la búsqueda al período que me he planteado (2010-2014) y por fuera de bases de datos con indexación, encuentro solo cuatro trabajos más que los contabilizados por Gajardo-Asbún: uno publicado por investigadores de Chile (Figueroa Céspedes, Guerra y Madrid, 2022), otro consistente en una tesis doctoral presentada y defendida en 2014 en México (Madueño Serrano, 2014), un tercero que es una tesis de maestría presentada en Perú (Cabrera Bellido, 2014) y el último realizado en Brasil (Guedes Pinto y Kleiman, 2021).

Considerando ahora estas investigaciones latinoamericanas desde el punto de vista del nivel educativo de desempeño y la fase de la formación, encuentro que dos de ellas se refieren al nivel universitario, una al nivel secundario y las tres restantes, al nivel de la formación inicial. Es decir, ninguna investigación citada se ubica en el nivel de la adscripción.

En la búsqueda de antecedentes di con una excepción: una publicación en actas no citada que quisiera mencionar porque justamente se ocupa de la adscripción. Su autora es Adriana de los Angeles Garay, quién realizó una adscripción dentro de la cátedra de Psicología Social de la carrera de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación

de la Universidad Nacional de Jujuy. Como resultado, presentó en 2022 una ponencia en la que expone una indagación en curso con el objetivo de conocer las experiencias de adscripción a cátedras universitarias que realizan estudiantes de carreras de grado durante su formación inicial (es decir, en la UNJ, la adscripción se realiza *durante* la formación universitaria y no al concluirla). Las herramientas de investigación empleadas son las entrevistas en profundidad y el análisis textual de informes de adscripción. En los resultados, Garay (2022) sostiene lo siguiente:

Las experiencias en los espacios de adscripción fueron singulares para cada sujeto, resignificadas como un lugar de apertura a nuevos desafíos en relación a la formación del rol docente. El ejercicio en estas prácticas pre-profesionales permitió adquirir distintos saberes docentes generados a partir de situaciones vividas en participación de clases, reuniones de cátedra, presentación en jornadas, clases de consultas a estudiantes, manejo de grupos, entre otros. Sobre estas vivencias reflexionaron, a nivel personal y desde un sentido crítico, acerca de los modelos docentes representados en sus directores de la adscripción y de otros miembros del equipo de cátedra (p. 3).

En la discusión, Garay (2022) menciona un punto que vale la pena retomar en esta tesina: las tareas que realizan los adscriptes por fuera de lo que establece la normativa a partir o a raíz de los significados que los sujetos (docentes y adscriptes) les asignan a sus prácticas. Pasando ahora a contemplar los 20 trabajos revisados por Gajardo-Asbún (2019), más los otros 5 no incluidos por ella desde el punto de vista del campo de la formación, encontramos que 5 investigaciones están dedicadas a cuestiones de identidad de docentes de lengua segunda y ninguna a docentes de lengua primera. Por lo tanto, la identidad en la adscripción en Prácticas de Enseñanza en Letras -tema de esta tesina- parece resultar un objeto de estudio vacante.

#### **1.4. Las metodologías de estudio de la identidad docente**

Si tomamos los 20 estudios mencionados en la revisión de Gajardo-Asbún (2019), más los otros 5 no incluidos por ella (hallados por fuera de Scopus o en el lapso 2010-2024), para observar con qué metodología han sido realizados, resulta que todos los estudios de

la identidad docente son cualitativos y la mayoría son estudios de caso. A su vez, estos estudios de caso se realizan, en su mayor parte, mediante entrevistas. Uno de los trabajos (Yazan, 2017) emplea entrevistas en profundidad. Otro de los trabajos (Edwards y Edwards, 2017), que es un estudio de caso longitudinal, emplea entrevistas semiestructuradas y entrevistas en profundidad alrededor de artefactos proporcionados por el docente participante. Todos los estudios de caso revisados usan las entrevistas para analizar el contenido de las respuestas, dejando de lado aspectos interaccionales como la incidencia del entrevistador en la construcción del posicionamiento identitario del entrevistado. Este procedimiento de análisis de contenido puede observarse en el fragmento de uno de los textos considerados que presento a continuación:

Parece que los profesores tienen confianza en su formación educativa y su experiencia académica. Esto se resume en la siguiente cita: “Me siento absolutamente segura de lo que estoy haciendo (...) tengo suficiente conocimiento de mi área profesional. Me gradué de dos universidades del Reino Unido, tengo un doctorado y experiencia en enseñanza e investigación. Y estoy constantemente progresando, enseñando a otros y aprendiendo yo misma”. (Smilgienè, 2016, p. 74)

Ninguno de los estudios de caso incluyó observación participante. Una cantidad importante de los estudios de caso usa la entrevista para que los entrevistados produzcan narraciones y, como se ha dicho, para analizar el contenido de las mismas. En estos casos se asume que la narración (auto)biográfica que el investigador incita a hacer, directa o indirectamente, oralmente o por escrito, constituye un espacio de construcción y reconstrucción de identidades docentes. Por ejemplo, uno de los trabajos revisados plantea lo siguiente:

Esta relación entre identidad, conocimiento y experiencia y cómo la narración autobiográfica contribuye a construir y a sostener esa forma de conciencia de lo que somos, creemos y conocemos (...) resultan claves para comprender a los docentes. (...) La identidad y el conocimiento de los docentes se construyen sobre esas historias que narran sus experiencias como son recordadas, olvidadas o recontadas a la luz de los contextos en que se vivieron o que las evocan (Granado y Puig, 2015, p.45).

También Bombini (2008) se enfoca en la identidad docente como una construcción narrativa que emerge a través de la escritura (auto)biográfica. Considera que la escritura de narraciones no solamente documenta la trayectoria de los docentes, sino que también les permite reinterpretar y resignificar sus experiencias, lo que constituye una renegociación de la propia identidad, así como del desarrollo de su identidad profesional futura.

En esta concepción la identidad se plantea como algo a analizarse en el contenido de las narraciones autobiográficas -presente en la mayoría de los estudios revisados para esta tesina- y que puede negociarse con uno mismo al relatar. Se presenta así un carácter individual -y no social- de la identidad docente. También resta sentido a la agencia, porque las narraciones no son analizadas como realizadas en relación con otros. En el marco teórico-metodológico que adopto en esta tesina, por el contrario, la identidad es social y se construye y negocia en la interacción con otros. Describo este marco a continuación.

### **1.5. Marco teórico-metodológico de esta investigación**

La presente investigación adopta las perspectivas actuales sobre la identidad docente presentadas en el apartado 1.2. Específicamente, adopta el marco teórico propuesto por Bucholtz y Hall (2005), con una perspectiva lingüística sociocultural, para analizar la identidad como un fenómeno constituido en la interacción lingüística, razón por la cual se analizan intercambios registrados en clases y no, por ejemplo, autobiografías escritas. El enfoque privilegia el nivel interaccional dado que es en la interacción donde las acciones y los recursos semióticos que movilizan los participantes obtienen significado social.

Bucholtz y Hall (2005) proponen cinco principios fundamentales para abordar el estudio de las identidades. El *principio de emergencia* plantea que la identidad no es preexistente a la interacción en la que se desenvuelven las prácticas lingüísticas y sociales. Se pone el foco, como he señalado más arriba, en que la identidad no es un simple mecanismo psicológico de autclasificación que se refleja en el comportamiento social de las personas (autoperibirse docente y actuar en consecuencia), sino que es algo que se constituye a través de la acción social y especialmente a través del lenguaje (posicionarse

social y discursivamente como docente y ser reconocida como tal por los otros participantes en la interacción).

El *principio de posicionamiento*, por su parte, deja de lado la idea de que la identidad se compone solamente de las categorías macro de edad, género y clase social. Al ampliar la mirada y recurrir a la etnografía, la investigación lingüística demuestra, según Bucholtz y Hall (2005), que la identidad emerge en categorías y posicionamientos culturales locales (por ejemplo, ser reconocida como adscripta de cierta materia) y también en roles y orientaciones temporales asumidos por los participantes en la interacción (por ejemplo, dejar de actuar como docente que tiene el saber en cierto momento de la clase). Los roles asumidos pueden condicionar el cómo y quién hace ciertas cosas en la interacción, aun cuando se trate de posicionamientos y roles ocupados brevemente.

El *principio de indexicalidad*, siguiendo con el planteo de Bucholtz y Hall (2005), sostiene lo siguiente:

Las relaciones de identidad emergen en la interacción a través de varios procesos indexicales relacionados, que incluyen: (a) la mención explícita de categorías y etiquetas identitarias; (b) implicaturas y presuposiciones respecto a la posición identitaria propia o ajena; (c) orientaciones evaluativas y epistémicas desplegadas en el habla en curso, así como alineamientos interaccionales y roles particulares; y (d) el uso de estructuras y sistemas lingüísticos ideológicamente asociados con personas y grupos específicos (p. 8 de la trad).

El concepto de indexicalidad, al que intento prestar atención en mi análisis, involucra la existencia de vínculos entre formas lingüísticas y significados sociales en función de valores sobre los tipos de hablantes que pueden o deben producir tipos particulares de lenguaje (por ejemplo, etiquetarse como profesora universitaria siendo adscripta).

Los últimos dos principios postulados por Bucholtz y Hall (2005) son el *relacional* y el de *parcialidad*. El principio relacional, que he tematizado más arriba como una de las conceptualizaciones actuales de la identidad, propone que esta se construye intersubjetivamente, mediante diversas formas y recursos del lenguaje. Por su parte, el principio de parcialidad se ocupa, por un lado, de la parcialidad construida por el tipo de relación identitaria de investigador y participante (de la que intento dar cuenta en el capítulo 2, al abordar los recaudos metodológicos y éticos tomados). Y por otro lado, y en

especial, este principio propone estudiar toda la diversidad de maneras en que la identidad, por ser inherentemente relacional, es parcial, en el sentido de producida por configuraciones contextuales e ideológicas concretas del yo y del otro. Aquí el papel de la agencia como algo social se hace evidente: la agencia no es algo que pone en marcha una docente deliberadamente sin enfrentar restricciones interaccionales e institucionales. Por ejemplo, no basta con posicionarse como docente adscripta, es necesario que esa posición tenga cabida en el grupo de participantes y en la universidad. Además, la agencia puede distribuirse entre varios actores sociales; por ejemplo, las dos adscriptas pueden emprender conjuntamente lo que en esta tesina llamo tomas de iniciativa.

En suma, es prioritario en esta tesina analizar interacciones en clase para comprender las identidades de las adscriptas que emergen en ese marco. Además, es prioritario considerar las múltiples identidades que se despliegan en la interacción de las clases dado que los tipos de posicionamientos ocurren en simultáneo. Lo que los recursos lingüísticos y semióticos indexan también es parte primordial en el estudio de caso de esta tesina. A través de la observación y transcripción de las interacciones en el aula tomé registro del uso que las adscriptas hicieron de los recursos para indicar pertenencia a grupos o roles específicos y despegarse o contraponerse a otros roles presentes o evocados en la interacción. Finalmente, también es un presupuesto principal la consideración del contexto -las relaciones institucionales y de poder- que habilitan o no la agencia. Los ejemplos analizados por Bucholtz y Hall (2005), así como los análisis de interacciones presentados por otros autores que siguen la misma línea sociocultural y consulté para esta investigación (De Fina, 2007; 2021; Gee, 2001; Depperman, 2015, Eisner, 2021) proporcionaron las pistas y la guía para el análisis concreto de las interacciones.

## Capítulo 2. Metodología

De acuerdo con los lineamientos teóricos del Proyecto de Investigación en el marco del que se realiza la presente investigación, esta es cualitativa, de tipo etnográfico y encuadrada dentro de los estudios de caso en entornos educativos. Ante mis diversas inquietudes a cerca de la construcción de la identidad de los docentes de Lengua y Literatura y sus manifestaciones a partir del desempeño profesional, logré identificar que dos adscriptas a la asignatura Prácticas de Enseñanza del Profesorado en Lengua y Literatura de la UNRN eran una “unidad social” que podía “convertirse en un caso” (Dyson y Genishi, 2005) de esa asunción de la identidad docente. Como plantean las autoras “el diseño del estudio no se establece desde el principio. El diseño viene de la toma de decisiones estratégicas, ya que el conocimiento de un sitio y los intereses particulares de investigación se informan mutuamente” (p. 45). A continuación, resumo las principales decisiones de diseño metodológico que adopté.

En primer lugar, hago referencia a las características de las adscriptas participantes, Jose y Carla, quienes son focales para el análisis de las identidades en esta investigación. Para esto, me baso en datos públicos y también en relatos que las adscriptas escribieron cuando ellas mismas eran practicantes. Asimismo, incluyo información sobre el resto de las participantes en las interacciones analizadas: las estudiantes de la cohorte 2023 de Prácticas de Enseñanza y la docente a cargo de la materia, quienes aportan elementos fundamentales para el análisis de los eventos.

En segundo lugar, describo el contexto, el tiempo y lugar en el que desarrollé las observaciones implicadas en esta tesina. Específicamente, en las aulas de la escuela primaria 266 durante el dictado 2023 de la materia de Prácticas de la Enseñanza correspondiente al Profesorado en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Rio Negro. Presento aquí el entorno educativo, la modalidad de cursada, el horario de cursada y la infraestructura de la que dispone la UNRN para el cursado. Esta descripción del contexto es crucial para comprender las interacciones entre las participantes, ya que el entorno influye en cómo se desenvuelven las clases y todas las participantes involucradas.

En tercer lugar, este capítulo incluye el apartado 2.3, en el que presento los resguardos metodológicos y éticos que contemplé para mi trabajo de investigación. Abordo aquí

cuáles son las precauciones tomadas para asegurar la ética y la validez de la investigación. Refiero las precauciones para no incurrir en impresiones personales sobre las participantes, las formas en que busqué validar los resultados a los que fui llegando y los consentimientos firmados por las participantes.

El apartado 2.4. detalla las técnicas de recolección de datos, principalmente, la observación participante. Comparto imágenes de mis notas de campo y las técnicas que empleé para la grabación de audio de las clases observadas. Grabaciones que, posteriormente, sustentaron el análisis detallado de los eventos y las interacciones entre las participantes.

Por último, en el apartado final de este capítulo dedicado a la metodología, explico el proceso de desgrabación, transcripción y análisis de los datos recolectados. Comparto aquí las herramientas que desarrollé para tratar los datos incluyendo las técnicas de notación y el uso no convencional de Google Drive.

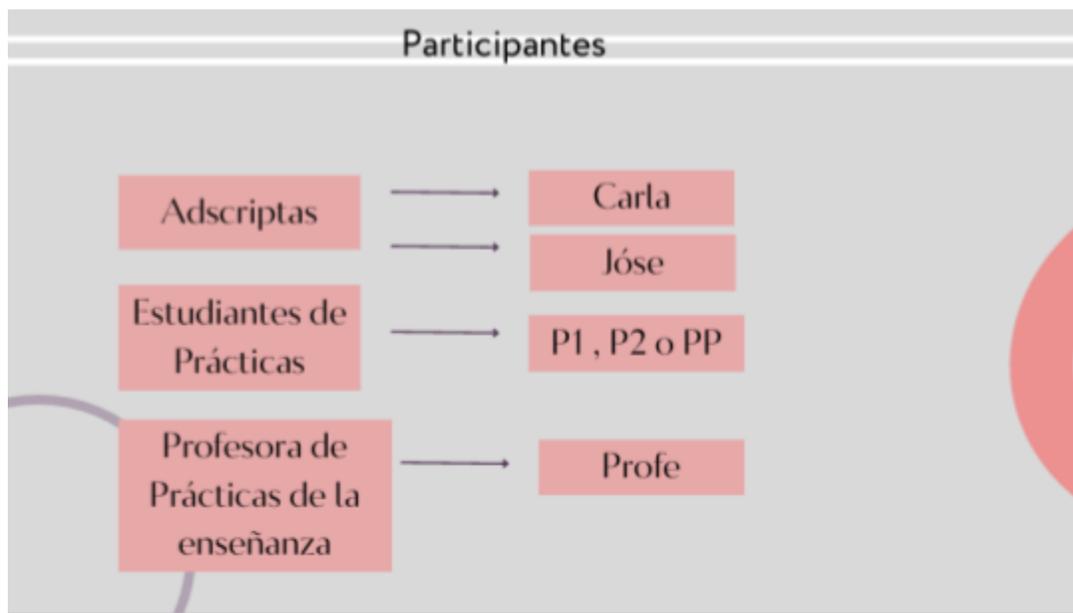
## **2.1. Las participantes**

La cohorte 2023 de Prácticas de Enseñanza, en la que realicé mi investigación, contó con tan solo un par de practicantes, que identifiqué como P1 y P2 -o PP, si me refiero a ambas a la vez-. La docente a cargo, que es también la directora de esta tesina, es nombrada Profe. Las adscriptas, como anticipé, son identificadas con los pseudónimos de Jose y Carla. Me detendré a continuación en características de las participantes relevantes para mi investigación y, en particular, en las de las adscriptas, ya que me centro en ellas. Las características que refiero son de público conocimiento, en el sentido de que figuran en documentos como currículum vitae, historias académicas y presentaciones personales en aulas virtuales. Considero que estas características son relevantes pues pueden contribuir con la comprensión de manifestaciones identitarias. Siguiendo a Gee (2001) y a Bucholtz y Hall (2005), se trata principalmente de rasgos identitarios tradicionales, como el género, la clase o el nivel de estudios. Estos rasgos interactúan, en el análisis que desarrollo en los capítulos siguientes, con otros más fluidos, como los posicionamientos como docentes o como exestudiantes.

P1 y P2 son mujeres menores de 25 años, sin experiencia previa en la docencia; sus respectivas madres se han desempeñado hace años como docentes en el sistema educativo rionegrino.

Por su parte, Profe tiene una extensa carrera como formadora de docentes de Lengua y Literatura e investigadora de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en ese campo. Estuvo a cargo de Prácticas de Enseñanza desde que la materia comenzó a dictarse en el Profesorado en Lengua y Literatura de la UNRN y, anteriormente, se desempeñó en numerosas universidades del país y de América Latina. Profe es autora de varios libros y publicaciones didácticas. Casi todos los años ha recibido adscriptes en la materia.

**Figura 1.** Lista de participantes



4

En cuanto a las adscriptas, Jose nació y se crió en Bariloche. Completó su formación inicial, primaria y secundaria en la escuela pública; cursó posteriormente la Licenciatura en Comunicación Social en la Universidad Nacional de La Plata, con apoyo de su familia, entre cuyos miembros se cuentan docentes y, de regreso en Río Negro, como casi egresada del Profesorado en Lengua y Literatura, comenzó a ejercer la docencia en el

<sup>4</sup> La imagen forma parte de una ponencia presentada en las V Jornadas de Investigación de Estudiantes en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional de Río Negro, 2023, en las que expuse los datos preliminares de esta investigación.

área. En 2023, cuando inicio esta investigación, Jose tiene dos años como docente en la Escuela Secundaria rionegrina (ESRN), en escuelas de la ciudad de Bariloche y del entorno rural de Pilcaniyeu.

La segunda participante adscripta, Carla, nació en un barrio popular del partido de Avellaneda, provincia de Buenos Aires, y completó allí la educación obligatoria, en el sistema público. Ni su madre ni su padre accedieron a estudios de nivel terciario. El Profesorado en Lengua y Literatura en la UNRN es la primera carrera universitaria de su familia de origen. Carla ha sido dos veces abanderada de la Sede Andina de la UNRN, debido a su altísimo promedio. A diferencia de Jose, no tiene experiencia como docente en el nivel secundario. Además, Carla es madre de una niña pequeña.

<b>Tabla 2.</b> Datos de las participantes. Recolectados de presentaciones públicas, perfiles en materias del campus bimodal UNRN (2023) y consultados con las participantes de la investigación (2024)						
Nombre	Lugar de nacimiento	Educación obligatoria	Formación universitaria	Experiencia docente	Datos familiares	Trayectoria académica y profesional
Carla 32 años	Avellaneda, Buenos Aires.	Escuela pública. Escuela Normal Superior "Próspero Alemandri"	Profesorado en Lengua y Literatura, UNRN	No tiene.	Primera universitaria de su familia. Madre de una niña pequeña.	Dos veces abanderada de la Sede Andina de la UNRN.
Jose 36 años	San Carlos de Bariloche	Escuela pública. Primaria N°16 Secundaria N° 46	Licenciada en Comunicación Social Profesora en Lengua y Literatura	2 años como docente en la Escuela Secundaria Rionegrina	Familia con miembros docentes	Segunda carrera universitaria

Las características de origen, familiares y de trayectoria educativa son diferentes entre ambas adscriptas. Pero también hay características comunes relevantes para mi investigación. La primera de ellas es que, como estudiantes del Profesorado, Jose y Carla acumularon experiencias compartidas de cursado de materias y preparación de exámenes que ambas consideran positivas. En palabras expresadas por Jose en su relato final de PE (2022):

Con [nombre de compañera] ya había transitado buena parte de las materias pedagógicas. Nos sostuvimos una a la otra, junto a Carla, durante la pandemia.

En el relato de Carla:

Yo pedí hacer grupo con Jose y [nombre de compañera], que eran mis compañeras desde el comienzo de la carrera, y por cuestiones de horarios y organizativas no pudo ser. Me dio una bronca [...].

Como hipótesis, entonces, está la posibilidad de que la afinidad estudiantil entre las adscriptas moldee sus posicionamientos identitarios durante sus intercambios en las clases de PE como adscriptas.

Otra característica común a ambas adscriptas se refiere a su mirada positiva hacia la docencia. Nuevamente son los relatos escritos por ellas en 2022, cuando eran estudiantes de Prácticas, los que muestran sus apreciaciones. En la narración de Jose:

Enseñar también es componer con cierta armonía. Tiene altos y bajos, cambios, llanuras, movimientos, búsquedas, repliegues. Y para eso es preciso tener siempre la mirada atenta sobre lo que está pasando, sentir la temperatura y el ánimo que habita el lugar y ver de qué modo puedo ir construyendo un camino para llegar a cierto objetivo.

En el relato de Carla:

Porque para mí la educación es un espacio desde el cual se puede construir una nueva realidad, una realidad diferente para los pibes. [...] Y yo como siempre me

sentí parte, aunque ya no lo soy, de ese mundo que no te da la chance de ser el humano que viniste a ser y te obliga a dejar la vida para subsistir, acá estoy, eligiendo esto [la docencia] porque es el espacio que encontré para dar algo de mí y mejorar este mundo.

Finalmente, las adscriptas tienen una tercera característica común: en sus relatos finales como estudiantes, cuya destinataria es Profe, ambas, expresan valoraciones positivas hacia ella, pero también comentarios críticos. Como hipótesis, esta “confianza” para expresarse ante Profe puede dar lugar a que emerjan identidades con más libertad que si las adscriptas se sintieran impedidas de manifestarlas.

Por ejemplo, Carla expresa lo siguiente en su relato del primer día de prácticas:

En seguida llegó Profe. No sé cómo explicar lo que yo sentí con respecto a su rol en estos encuentros. Era nuestra evaluadora, claro estaba, pero también era, al menos en mi mente, como una especie de salvavidas del cual yo me podía agarrar cuando nos tapara el agua. Como un lugar seguro, no sé si me hago entender, como una mamá que está ahí mirando que no hagas cagadas pero que te va a levantar del suelo y dar una mano si te caíste.

Y Jose describe su impresión ante una sugerencia dada en la previa a las prácticas:

Incorporé una nueva consigna hacia mí misma, el trabajo con la repregunta: “que desplieguen la argumentación es un objetivo central en la escuela secundaria”, dijo Profe en ese primer mensaje, y lo guardé para mí

Hasta aquí, las características de las participantes y, en particular, de las adscriptas. En esta investigación, la información ofrecida por estas últimas en sus relatos finales de Prácticas, cuando aún eran estudiantes de la materia, orienta el análisis de los resultados que presento en el próximo capítulo. Como Jose y Carla fueron mis compañeras, tomar en cuenta los textos que escribieron me sirve como resguardo para no describir sus posicionamientos identitarios basándome en las impresiones personales que me formé de ellas cuando cursamos juntas.

## 2.2. El lugar y el tiempo de la investigación

Las observaciones correspondientes a esta investigación se realizaron durante 2023, de abril a junio, en el cursado de Prácticas de Enseñanza, última materia del plan 2012 del Profesorado en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Río Negro. En 2023 la pandemia había quedado atrás, pero los docentes podían elegir si dictar total o parcialmente sus materias en modalidad virtual. Prácticas de Enseñanza se dictó en modalidad presencial y, como muchas de las asignaturas del Profesorado, lo hizo en la Escuela Primaria N° 266 “Domingo Faustino Sarmiento”, ubicada en Av. 12 de Octubre 1251, ciudad de Bariloche. La UNRN cuenta con edificios de amplias y modernas aulas, pero estas son ocupadas por estudiantes y docentes de otras disciplinas, las cuales son consideradas prioritarias.

**Figura 2.** Patio delantero y frente de la Escuela 266



Las aulas de la Escuela 266 tienen sillas y bancos para niños, paredes decoradas con el alfabeto, números con ojos y bocas sonrientes y afiches de efemérides patrias. En los pizarrones suelen hallarse oraciones, cuentas o tareas dejadas por la maestra. Los baños también son para niños. El espacio es confortable y acogedor para las niñas de la primaria, pero no lo es para los cuerpos de las adultas que participan en esta investigación. En el turno de la universidad hay dos bebederos, pero rara vez pueden proveer proyector, alargue y otros materiales habituales en el nivel superior: son los docentes de la carrera quienes por lo general los aportan.

El día de cursado de Prácticas es el martes. El horario de cursado es de 19.00 a 23.00, pero los colectivos dejan de pasar poco después de las 22.00 y los estudiantes se retiran para poder abordarlos a tiempo, ya que por la noche, el entorno de la Escuela 266 es desolado. Nunca se cumple el horario de clases presencialmente en su totalidad.

Este “cronotopo” (Blommaert y De Fina, 2021) es el *cuándo* y el *dónde* transcurren las clases para la cohorte 2023 y para las adscriptas, que vuelven a la materia en un nuevo rol, en un nuevo *cómo*.

Las clases de Prácticas, durante mis observaciones, tienen una dinámica bastante estable. Las participantes llegan al aula puntualmente. Mientras conversan sobre la situación de la docencia o sobre la situación académica de las practicantes, Profe prepara sus herramientas de trabajo -computadora, proyector, libros- en una mesa de estudiantes (es decir, deja a un lado el escritorio dispuesto para la “Seño”) y ubica esta mesa en el frente de una medialuna que componen las dos practicantes y las dos adscriptas.

Jose es quién se encarga, durante las clases a las que concurrí, de una tarea fundamental en las aulas universitarias: cebar mate. Por su parte, Carla toma su lugar cercano a su compañera adscripta. Las practicantes, P1 y P2, también se sientan “juntas”. El espacio del aula es amplio y las personas en él son pocas, hay mucha cercanía entre estos bancos, la mesa de la docente y el mate que circula de forma horizontal.

### **2.3 Resguardos metodológicos y éticos**

Como señalé en el apartado 2.1., las dos adscriptas fueron compañeras mías cuando cursé Prácticas de Enseñanza en 2022. Este hecho motivó que, desde el inicio, me preguntara

cómo analizar los datos sin apelar a informaciones que había obtenido fuera del contexto de la observación de clases. Como hacer inferencias al investigar es, según Blommaert (2001), inevitable, uno de los primeros recaudos que tomé fue basarme en los relatos finales de prácticas para contextualizar las características de las adscriptas que podían iluminar mis resultados. No me basaría en lo que yo “sabía” sobre ellas, sino en lo que ellas mismas habían manifestado.

Otro de los recaudos que tomé consistió en construir y revisar por escrito el modo en que llegué a la investigación (ver Introducción), para asegurarme de que mis objetivos -tanto los muchos objetivos iniciales como los que acoté posteriormente- estuvieran enfocados a la descripción de las identidades de las adscriptas que emergen en las clases de Prácticas de Enseñanza mediante su interacción y no se desviarán hacia, por ejemplo, consideraciones personales e infundadas sobre cuánto enriquecían las clases mis compañeras.

Fueron además las constantes reuniones con mi Directora y la insistente lectura de las autoras que seguí para entender y aplicar el método de investigación los espacios seguros en los que me resguardé para así también resguardar los datos que las participantes compartieron conmigo.

Para dar inicio a esta investigación debí pedir el consentimiento de las adscriptas. El documento lo firmaron en el aula a la que asistí. Debo decir que la firma de Jose llegó luego de una resistencia inicial que se diluyó después de una breve charla entre nosotras. En mi doble rol -excompañera e investigadora- debo manifestar que sin su firma de consentimiento esta investigación no sería lo que es.

En la figura 3 muestro mi registro de los consentimientos:

**Figura 3.** Consentimientos informados

Bariloche, 4 de septiembre de 2023

Yo, Fernanda Molina Aguilar, estudiante de la Licenciatura en Letras de la Universidad Nacional de Río Negro, declaro estar realizando una investigación del pasaje y las interpenetraciones entre las prácticas e identidades propias de la universidad y las propias del desempeño profesional docente en el marco de mi tesina. Este estudio implica analizar relatos, entrevistas y observaciones de clases.

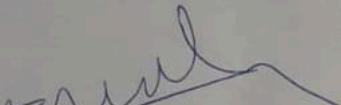
Por medio de la presente me comprometo a tratar confidencialmente la identidad de las participantes, así como los datos que obtenga, y a observar en todo momento la debida ética como investigadora.



Bariloche, 4 de septiembre de 2023

Yo, Fernanda Molina Aguilar, estudiante de la Licenciatura en Letras de la Universidad Nacional de Río Negro, declaro estar realizando una investigación del pasaje y las interpenetraciones entre las prácticas e identidades propias de la universidad y las propias del desempeño profesional docente en el marco de mi tesina. Este estudio implica analizar relatos, entrevistas y observaciones de clases.

Por medio de la presente me comprometo a tratar confidencialmente la identidad de las participantes, así como los datos que obtenga, y a observar en todo momento la debida ética como investigadora.



## 2.4. Técnicas de recolección

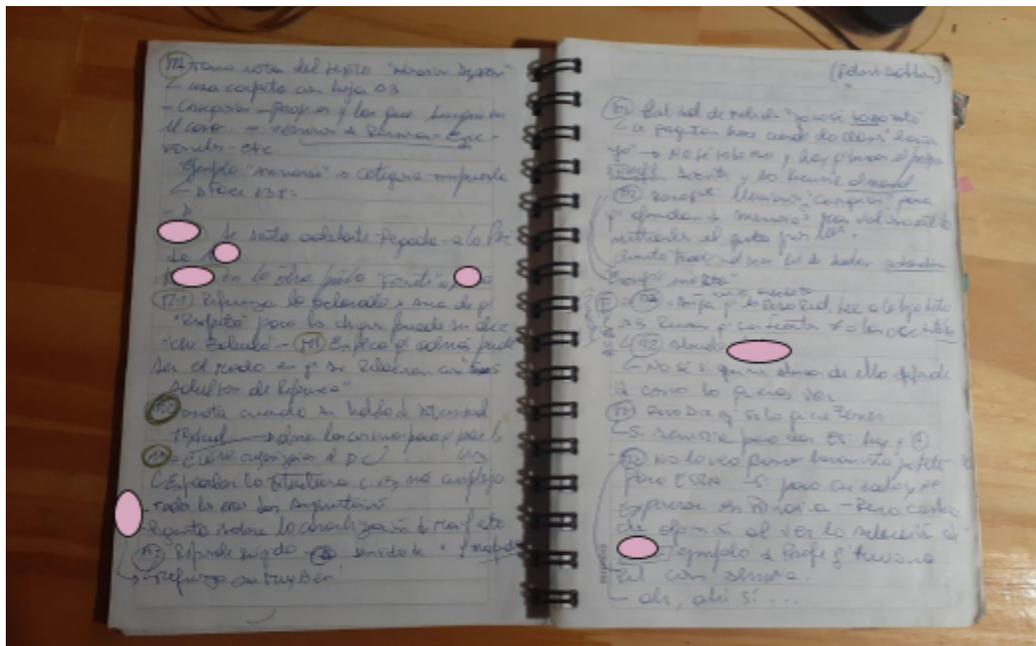
Los mencionados y ya expuestos relatos finales de Prácticas de Enseñanza, del año 2022, cuando las adscriptas aún eran estudiantes, son la primera fuente de información de la que me valgo. Su análisis en términos de tópicos como “compromiso con la docencia”, “experiencia docente” y “valoración de la Profe” me resultó útil para seleccionar a las participantes y caracterizarlas. En el caso de Jose, su escrito cuenta con 11 páginas

completas y fue titulado “Pliegues, repliegues y zigzagueos”. El relato de Carla se desarrolla en 12 páginas y se titula “Relato de prácticas o de cómo vencí a mi traba mental”. Tanto Carla como Jose autorizaron la circulación de sus relatos entre los compañeros de cohorte, entre los que me encontraba yo misma.

Por otra parte, prima en esta investigación la observación participante. En cada encuentro al que asistí fui registrando las interacciones mediante la toma de notas y la grabación en audio de las clases.

La toma de notas es mi primer impulso y finalmente es lo que me permite hacer el registro y la descripción del espacio en el que transcurren las interacciones de las participantes de esta investigación. En la figura 4 comparto fragmentos de mi cuaderno de notas con los nombres anonimizados. El cuaderno contiene 11 páginas en las que registré datos relevantes, apreciaciones y diálogos que sabía que podría ampliar con la posterior desgrabación.

**Figura 4.** Cuaderno de notas de campo.



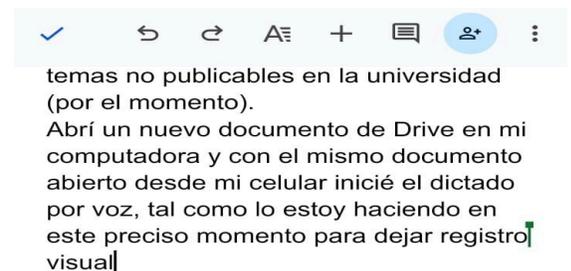
La grabación de audio de cada una de las clases tuvo por finalidad recolectar con precisión las interacciones entre las participantes, lo que suele quedar afuera cuando la escritura de quien observa no llega a captar todos los datos que se ponen a disposición en

cada observación (Dyson y Genishi, 2001). Acumulé con mi celular varios archivos de audio que, posteriormente, escuché una y otra vez, al punto de repetir las líneas de conversación de las participantes como si fueran las de una canción pegadiza.

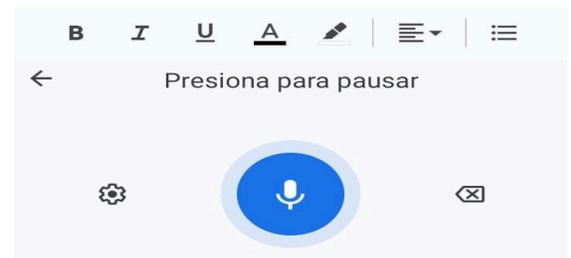
## 2.5. Técnicas de análisis

Para pasar los datos de audio a texto, busqué distintas herramientas. En diciembre de 2022 se abrió al público el uso gratuito del Chat GPT3. Con ese aire de época, varias personas me recomendaron usarlo para el trabajo de transcripción. Pero mi incursión en las nuevas tecnologías me despertó el interés por gestionar una herramienta “personal” que me permitiera estar cerca de los datos recolectados, en lugar de delegarlos. Así fue como decidí aplicar un “truco” que descubrí en mis largas horas de escribir e investigar temas no publicables en la universidad (por el momento).

**Figura 5**



Abrí un nuevo documento de Drive en mi computadora, y con el mismo documento abierto desde mi celular inicié el dictado por voz, tal como lo estoy haciendo en este preciso momento para dejar registro visual (ver Figura 5).



De este modo combiné las herramientas tecnológicas disponibles con cierta habilidad para adaptarlas a mis necesidades específicas de indagación. Finalmente, las casi 12 horas

de grabación se convirtieron en texto en un documento de drive y, luego, en 4 hojas de cálculo que dieron como resultado final el registro escrito de exactamente 1430 filas de transcripción de las interacciones entre las hablantes en contexto de clase, más las observaciones de esta investigadora y las notaciones de transcripción. En las hojas de cálculo, los datos recogidos de las interacciones en las clases toman una nueva dimensión, porque es contabilizar y comentar los enunciados de las participantes, así como insertar nuevas columnas para consignar categorías de análisis.

**Figura 6.** Tablas en hoja de cálculo

	C	D	E
1	Texto	Comentarios a partir de la observación	Notación de transcripción
2	<b>Observación . Clase 1 del 04/04/23</b>		
3	A ver, estábamos de acuerdo la clase pasada con empezar a pensar en qué vamos a llevar de lo que somos a las escuelas, ¿no? Porque eso va a incidir en lo que miremos, en qué miremos y en cómo lo miremos. Entonces, hay que hacer ese ejercicio de reflexión. El de P1: estubo bueno no sé si lo llegaste a leer P2:?		
4	No, no leí estoy perdida, quizás un ejemplo...		
5	En el foro puse, a partir de que María me dijo "sería bueno un ejemplo", puse un ejemplo mío de mi propia experiencia.		
6	Ah, no lo leí.		
7	Pero los pusiste el lunes también...	((En referencia al ejemplo)) Con tono de atención hacia a la docente.	- entonación descendente
8	Si, ayer los puse.		
9	Claro.	((Realiza una "defensa" a las practicantes, acompañada de un movimiento de cabeza, de lado a lado. ))	- sílaba más prolongada y entonación ascer
10	Claro, no. Yo entré el finde por el foro y no vi.		
11			
12	Bueno, ahí, o sea, cuando pasan esas cosas, me pueden escribir. Yo trabajo los fines de semana también. Si,		
13	Aj, ¡AA o a nosotras también...	((utiliza el pronombre "nosotras", incluyéndose a sí misma y a la otra adscripta en el mismo grupo. Demuestra que están disponibles para ayudar a las estudiantes creando una imagen de solidaridad y colaboración desde el rol de estudiantes/adscriptas facilitadoras. )) ((A su vez marca una segunda vía de comunicación al separarse de la propuesta iniciada por la docente. "A, AA o a nosotras".))	(-) micropausa
14	Si, claro.		
15	Si, de hecho, Cami, no tenemos tu celular. Si quieres pasárnoslo (...) si, porque el de ella si lo tengo, pasado.	((Hacen lectura de número. )) ((Pasármoslo: Puede ser un indicador de cómo ve su papel en relación con las practicantes. El uso del "nos" puede estar relacionado con la construcción de su identidad docente. Desde su rol de adscripta parece que se ve a sí misma como facilitadora y está incluyéndose en el mismo grupo de la otra adscripta)) "también puede ser una indicador de la identidad por asociación. Dado que se ofrece para resolver cuestiones puntuales en referencia a la cursada de Prácticas.	
16	Claro. No te quedes trabada si es el único momento en el que podés, de pronto, ponerte a pensar cosas que si yo, eh preguntá y ayudamos el fin de semana. (...)		(...) pausa o silencio
17			

5

El mencionado cúmulo de audios se materializó por primera vez en un texto de 94 páginas titulado "Crudo audios 1, 2 y 3". Luego, sin descartar el documento anterior, creé el archivo titulado "Audio a texto. Clases de Prácticas", que contiene 81 páginas. Esta diferencia en la cantidad de páginas se debe a que en el "truco" de dictado por voz inicial había errores de tipeo, como la duplicación de palabras, los saltos de párrafos, la falta de puntuación y la "mala escucha", lo que resultó en el tipeo de palabras erróneas. Estos errores fueron corregidos en el segundo documento que creé.

<sup>5</sup> La imagen expuesta forma parte las V Jornadas de Investigación de Estudiantes en Ciencias Sociales y Humanidades Universidad Nacional de Río Negro(2023) en las que expuse los datos preliminares de esta investigación en el panel: LITERACIDADES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS.

Se puede observar en la Figura 6 una columna titulada “Notaciones”. Las mismas están basadas en el trabajo de Carranza (2020), son muy comunes en la etnografía de la comunicación y, si bien están simplificadas por tratarse de una tesina, sirven como guía para interpretar las conversaciones. Las notaciones de transcripción ocuparon un lugar muy relevante desde el segundo documento, "Audio a texto. Clases de Prácticas". Cada vez que escuchaba en los audios una entonación ascendente, aplicaba una coma (,). Cuando las practicantes prolongaban una sílaba, aplicaba dos puntos (:). Si la sílaba era aún más prolongada, debía aplicar dos dos puntos (::). La transcripción fue mucho más clara y profesional para mí después de incorporar estas técnicas. Pasé de explicar con texto que "la adscripta superpuso su comentario a la explicación de P1" a usar el código propio de la superposición ([]).

Esta herramienta perduró cuando creé un nuevo documento, sin descartar el anterior, titulado "Transcripción + Escenas + Notación + Obs". En este nuevo espacio de trabajo, los datos fueron ordenados en cuadros. La primera fila contenía el número y el nombre de que di a las escenas, que constituían un recorte temático de la conversación desarrollada. Debajo, en respectivas columnas, figuraban los hablantes, lo que decían y los comentarios de observación volcados desde mi cuaderno de notas de campo. La palabra "escena" fue sustituida más adelante por la más precisa “evento” (Hymes, 1972, cit. en Calsamiglia y Tusón, 2012 ).

La creación de documentos llegó a su fin con el archivo titulado "Análisis de eventos y planteo de conceptos", en el que inicié la tarea fina de releer los eventos y analizar marcas discursivas de identidad para detectar y crear categorías de análisis propias y describir los hallazgos que presento en los capítulos 3 y 4. El abordaje analítico se basó, principalmente, en las investigaciones sobre la identidad en el discurso de Anna de Fina (2007, 2015, 2021) y Arnulf Depperman (2015).

Este proceso de trabajo en línea me permitió compartir y discutir los datos y el análisis con la directora de esta tesina. Paralelamente, compartí avances con otras especialistas en el tema en dos oportunidades: las "V Jornadas de Investigación de Estudiantes en Ciencias Sociales y Humanidades" de la Universidad Nacional de Río Negro (2023) y el "V Encuentro de Tesinistas de Licenciatura en Letras" (2023). Las retroalimentaciones recibidas me permitieron mejorar el trabajo con los datos y la organización del contenido

de la tesina en capítulos, así como ajustar los resguardos metodológicos y éticos. Además, me mantuvieron al día acerca de nuevas lecturas que podían ser enriquecedoras para el marco teórico y el desarrollo general de mi tesina.

### **Capítulo 3. Tomas de iniciativa: un despliegue de agencia en las interacciones en clases**

En este capítulo analizaré cómo la identidad docente de las adscriptas emerge en la interacción desarrollada en las clases en una serie de posicionamientos (Bucholtz y Hall, 2005) que considero *tomas de iniciativa*. Además analizaré las diferentes formas que adoptan esas tomas de iniciativa. La toma de iniciativa en sus diferentes formas puede ser vista como un posicionamiento identitario (Deppermann, 2015) dado que las acciones que una persona elige seguir pueden expresar dos facetas cruciales de la identidad: cómo se ve a sí misma y cómo quiere ser vista por las demás (Gee, 2001). Defino la toma de iniciativa por parte de las adscriptas como un *despliegue de agencia* (Zavala, 2011 Bucholtz y Hall, 2005) tendiente a tomar la delantera en una situación de enseñanza a partir de motivaciones específicas.

A los fines de esta tesina de licenciatura, a continuación mostraré dos formas de toma de iniciativa con sus correspondientes motivaciones: 1) la intercesión ante la profesora para que flexibilice los plazos de entrega de un trabajo; 2) la cooperación entre adscriptas para que la profesora modifique el modo en que concibe una actividad. En el próximo capítulo, me referiré a un último tipo de toma de iniciativa, consistente en mediar para plantear saberes en diferentes casos de asimetría. Trataré esta forma aparte debido a que, al mismo tiempo, deja en evidencia los aportes de las adscriptas al desarrollo de las clases en las que participan.

### 3.1. Intercesión en favor de las practicantes: “Pero los pusiste el lunes”

En primer lugar, como forma de las negociaciones que constituyen tomas de iniciativa, mostraré el caso de la intercesión de las adscriptas ante la profesora para que flexibilice los plazos de entrega de una actividad solicitada a las practicantes y que estas no han entregado, seguida de un ofrecimiento de ayuda reforzado y dirigido a las practicantes. Las iniciativas evidencian un despliegue de agencia de las adscriptas que apunta a lograr la extensión del plazo para las practicantes y, a la vez, una negociación para ser reconocidas no solo como adscriptas, sino también como pares de la profesora capaces de proponer tiempos alternativos, así como formas de organización de los apoyos para el aprendizaje.

<b>Tabla 3. Transcripción de la clase del martes 4/4/2</b>		
1	Profe	(Dirigiéndose a las practicantes) A ver, estábamos de acuerdo la clase pasada con empezar a pensar qué vamos a llevar de lo que somos a las escuelas, ¿no?, porque eso va a incidir en lo que miremos, en qué miremos y en cómo lo miremos. Entonces, hay que hacer ese ejercicio de reflexión. El de P1 estuvo bueno, ¿no sé si lo llegaste a leer, P2?
2	P2	No, no leí, estoy perdida, quizás un ejemplo.
3	Profe	En el foro puse, a partir de que Jose me dijo "sería bueno un ejemplo", puse un ejemplo mío, de mi propia experiencia.
4	P2	Ah, no lo leí.
5	Jose	(Dirigiéndose a Profe) Pero los pusiste el lunes también.
	Profe	(A Jose) Sí, ayer los puse.
6	Jose	(Dirigiéndose a Profe) Cla::ro,.
7	P2	(Dirigiéndose a Profe) Claro, no. Yo entré el finde por el foro y no vi.

8	Profe	(A P1y P2) Bueno, ahí, o sea, cuando pasan esas cosas, me pueden escribir. Yo trabajo los fines de semana también. Sí,
9	Jose	también. ]A Profe o a nosotras
10	Profe	Sí, claro.
11	Carla	Sí, de hecho, P2, no tenemos tu celular. Si querés pasánselo (..) sí, porque el de ella sí lo tengo, pasalo.
12	Profe	(A P2) Claro. No te quedes trabada si es el único momento en el que podés, de pronto, ponerte a pensar cosas que sé yo, e:: preguntá y ayudamos el fin de semana.(.. ..)

La profesora se encuentra en el frente del aula, de pie, y el grupo la rodea en una medialuna. Las practicantes contaban con la actividad pendiente en el campus virtual de la materia hacía dos semanas. La consigna era “Abrimos este foro para hablar de lo que llevamos de nosotras mismas a los espacios y personas que observamos”; un día antes de la clase la profesora había puesto un ejemplo de sesgos que reconocía en ella misma. El ejercicio de reflexión ya se había tratado en las clases anteriores de la materia, a través de lecturas de bibliografía y análisis de ejemplos en clase, y para esa ocasión debía ser escrito y compartido para el grupo mediante el foro para poner en claro cómo incide la o el observador en el qué y cómo se observa el aula de la escuela secundaria y a las personas que forman parte de ella.

La profesora recuerda que el acuerdo era “hacer ese ejercicio de reflexión” para esa clase y valora que P1 lo hiciera muy bien (fila de transcripción N° 1). Ante esto, P2 es la primera practicante en tomar la palabra para expresar “estoy perdida”, también solicita “un ejemplo” (fila de transcripción N° 2). La docente toma el pedido de P2, refiere que puso un ejemplo en el foro y reconoce que lo hizo por sugerencia de Jose, quien le dijo “sería bueno un ejemplo” (fila de transcripción N° 3). Aquí se revelan para mí dos cuestiones. En primer lugar, la asignación de identidad docente a la adscripta Jose por parte de la profesora, ya que atribuye valor ante la clase a su sugerencia de ejemplificar, y

por otro lado, la iniciativa de Jose, que parece haber notado una dificultad en una de las dos practicantes (P2), por lo que intercede por ella.

En efecto, P2 admite que no leyó lo compartido por la profesora y rápidamente Jose toma la palabra interpelando con un tono de llamado de atención a la profesora: “pero lo pusiste el lunes también [el ejemplo]”. La materia Prácticas de Enseñanza (PE) se cursa los días martes, por lo que esta intervención de la adscripta, encabezada por el coordinante adversativo “pero”, muestra un reclamo hacia la profesora por el tiempo (poco) que habría tenido la practicante para trabajar con el ejemplo solicitado. Aquí, posicionándose como par de la profesora, la adscripta expresa explícita e implícitamente su perspectiva acerca del tiempo y los recursos que las practicantes necesitan para realizar las consignas de la materia.

A continuación de este reclamo, la profesora confirma “Sí, ayer los puse” y Jose, manteniendo el tono de objeción anterior, suma gestos de negación a un “Claro” que objeta el tiempo (“ayer”) de la profesora y concluye la intercesión iniciada para que esta reconsidere el plazo de presentación de la actividad. La practicante P2 recoge esta intención de Jose, repite “claro” y agrega información temporal en el mismo sentido planteado por la adscripta: “yo entré el finde por el foro y no lo vi”.

La profesora se dirige a la practicante P2 y plantea su disponibilidad para recibir consultas incluso los fines de semana. La adscripta Jose toma la palabra (fila de transcripción N° 9) y utiliza el pronombre “nosotras” incluyéndose a sí misma y a la otra adscripta en el mismo grupo –y excluyendo a la profesora (“A Profe o a nosotras”) para manifestar que también está disponible, junto a su compañera, para las practicantes, y proyectar una imagen de solidaridad y colaboración de las adscriptas. Además, Jose, a través del uso del pronombre personal mencionado, indexa su membresía en el grupo de las adscriptas y desde esa identidad suma una segunda vía de comunicación con las practicantes: no solo la de la profesora, sino también la de “nosotras” (grupo de las adscriptas).

La profesora valida la iniciativa de cooperación de Jose (“Sí, claro”) y a continuación Carla va más allá y le solicita a P2 el número telefónico para resolver cuestiones puntuales en referencia a la cursada, sin esperar un aval de la profesora para ello. El uso del “nosotras” (fila de transcripción N° 11) afirma también la inscripción temporaria en la

identidad de adscriptas cooperativas enunciada por su compañera. Estas iniciativas me permitieron observar una negociación desplegada por parte de Jose y Carla para posicionarse en un rol distintivo de adscriptas.

En suma, en el análisis de este tramo de clase observé cómo las adscriptas toman iniciativas para colaborar con las practicantes y la profesora. En el caso de Jose, primeramente, la iniciativa consiste en interceder ante la profesora para obtener un plazo mayor, cuestionando el tiempo otorgado para la resolución de una consigna y la demora en dar ejemplos. A continuación, Jose actúa para delimitar su identidad de pertenencia al grupo de adscriptas y Carla asume esta misma membresía al tiempo que toma una iniciativa de organización de las comunicaciones con las practicantes. Las adscriptas negocian estos posicionamientos desplegando agencia como docentes, ya que toman estas iniciativas con convicción respecto de su utilidad y sin pedir ni esperar el aval de la profesora a cargo. La identidad de adscriptas cooperativas con las practicantes es afín a la que expresa la profesora de la materia, quien en este mismo tramo de conversación plantea dos veces su disponibilidad amplia y cierra la interacción haciendo referencia a un equipo (ella y las adscriptas): “preguntá y *ayudamos*” (fila de transcripción N°12).

En el análisis de este evento el uso del pronombre “nosotras” fue el puntapié de las adscriptas para indexar su pertenencia al grupo de adscriptas y así construir también una identidad relacional a partir de las similitudes y diferencias con la docente (Bucholtz y Hall, 2005). Es de notar que, más allá de la búsqueda de las adscriptas de diferenciarse de la docente, las tres participantes presentan una similitud referida a la identidad de género. En efecto, las tres participantes se alinean con expectativas sociohistóricas de género que vinculan a las mujeres en la docencia con roles de cuidado, entrega y entera disponibilidad, aun para trabajar el fin de semana, ejerciendo el rol de “tías”. En efecto, como sostiene Freire el "mote 'maestra-tía' es un capítulo más de la lucha contra la desvalorización profesional, que viene cristalizando desde hace casi tres décadas, representada por el hábito de transformar a la maestra en un pariente postizo"(2018, p.27). Emerge así la identidad de género, considerada estable, en convivencia con identidades más fluidas y de membresía variable que presentan las adscriptas al desplegar su agencia.

### 3.2 Cooperación para que la profesora reconsidere la tarea: “Por ahí podés elegir”

A continuación, tomando otro tramo de clase, mostraré otro matiz de las tomas de iniciativa como docentes de las adscriptas. En este caso consiste en una cooperación entre ellas y una negociación sostenida con la profesora para que modifique el modo en que concibe una actividad. Las adscriptas, Jose y Carla, cooperan entre sí para ofertar e imponer una perspectiva nueva sobre la tarea inicialmente propuesta por la profesora, basándose en sus experiencias como exestudiantes de PE y postulando una posibilidad de elección entre alternativas que la profesora no había calculado. La estrategia argumentativa de apelar a la experiencia personal y a los ejemplos de la propia vivencia, junto con las contrapropuestas, resultan muy eficaces y la profesora termina por aceptar la nueva perspectiva sobre la tarea.

El grado de agencia que las adscriptas despliegan es más amplio que en el caso de intercesión que analicé en el punto anterior. Como intentaré mostrar, en este tramo de la clase Jose y Carla van jugando entre su antiguo rol de exestudiantes de la materia y su rol actual como adscriptas para posicionarse como pares de la profesora capaces de evaluar las implicancias de las consignas en la formación de las futuras docentes. La consigna en cuestión es la reflexión y explicitación de lo que nos constituye como observadorxs y, por tanto, llevamos a nuestras observaciones de situaciones de aula. En las clases se ha venido llamado “autoanálisis” a esta actividad.

<b>Tabla 4. Transcripción de la clase del martes 4/4/23</b>		
13	Profe	(Dirigiéndose a P1 y P2) Bien, entonces, la idea de hoy es, por un lado, comenzar con lo que no llegamos a ver la clase pasada [sobre el autoanálisis]...
14		(Pausa prolongada. Preparación del proyector). (.. ..)
15	Jose	(Dirigiéndose a P2) Es difícil la (..) actividad de:: del autoanálisis. Cuesta encontrar un camino por dónde empezar. Y (..) como que a veces somos medio ciegas a nosotras mismas, ¿viste?

16	P2	Eso, sí. Y cómo bajar también al papel yo creo que es un tema, ¿por dónde?, ¿no?
17	Carla	[ Y qué tenes ganas de decir y qué no..
18	Jose	Tambié::n, también. Cómo te expones, sí.
19	Profe	(Dirigiéndose a adscriptas) ¿Qué cosa?, ¿qué cosa?
20	Carla	Que la actividad de la reflexión o el autoanálisis no deja de ser una actividad que podés llegar a exponerte (..) por ahí podés elegir alguna cosa decir y otra no:: y lleva un laburito mental.
21	Profe	(Dirigiéndose a Carla) No hay ninguna razón para que ocultemos cosas, digamos, en este sentido, cosas que van a incidir en que miremos las cosas de cierta manera. No hay, no hay ninguna razón porque no hay nada que esté bien o que esté mal. O sea, sí, puede ser que, bueno, vos no tengas ganas de hablar de ciertas cuestiones. Digo, no es que hay algo en el sentido de "no, cómo voy a decir que, que a mí me preocupa la disciplina de los chicos, o cómo voy a decir que yo vengo de una familia privilegiada", o sea, no tiene nada malo. O cómo voy a decir "me llaman más la atención los alumnos brillantes y tiendo a ignorar a los que no hablan". Es un hecho y bueno, y a partir de que eso se hace explícito, vas a poder manejarlo mejor. (Pausa)
22	Profe	(Dirigiéndose al grupo) No sé. ¿Por qué decían ustedes?
23	Carla	(Dirigiéndose a Profe) No::,. Simplemente porque por ahí hay partes de la vida de uno que uno que no tiene ganas de contar.(..) pero igual el ejercicio de la reflexión lo hacés vos, en tu cabeza con tu individualidad, y después por ahí decidís no compartirlo.
24	Profe	Sí, claro. Sí
25	Carla	Puede pasar.
26	Profe	(Dirigiéndose a Carla) SÍ (..) ¿Apagamos la luz?

27	Carla	Dale.
----	-------	-------

La profesora reintroduce el tema a tratar durante la clase. Un momento después se genera una pausa de organización en la que enciende y acomoda el proyector. En ese momento de transición, Jose retoma el tema de la consigna en tono reflexivo y afirma que el autoanálisis puede ser una tarea con inicio complejo y de concreción difícil (“Cuesta encontrar un camino por dónde empezar. Y (..) como que a veces somos medio ciegas a nosotras mismas, ¿viste?”; fila de transcripción N°15). Nuevamente es Jose quien toma la iniciativa, pero en este caso, en lugar de interceder a favor de las practicantes dirigiéndose a la profesora, hace referencia a un proceso intelectual mediante una metáfora material (“encontrar el camino”), apela al uso del pronombre "nosotras" para indicar una experiencia compartida entre ella y la audiencia y luego usa la segunda persona (“¿viste?”), para interpelar a esa audiencia. Estas elecciones lingüísticas son significativas dado que indexan aspectos de su posicionamiento por un lado, como adscripta cooperativa y, por otro, como miembro del grupo de exestudiantes y estudiantes que comparten una experiencia formativa a partir de la consigna de autoanálisis.

A su vez, la elección de la metáfora de la ceguera evoca emociones y procesos reflexivos. Al usarla, Jose sugiere no solo que el autoanálisis no es una simple tarea universitaria, sino que se trata, para la generalidad de los casos, de una profunda tarea de autoconocimiento sobre la que ella ha reflexionado.

La iniciativa de la adscripta provoca reacciones, por un lado en P2 y por otro en Carla. La practicante P2, en primer lugar manifiesta su acuerdo con la dificultad de la consigna para después agregar “y cómo bajar también al papel yo creo que es un tema” (...) (fila de transcripción N°16); así, el problema del autoanálisis dejaría de ser solo mental para pasar a ser también de escritura.

Carla toma la palabra y añade en tono bajo su experiencia pasada, como exestudiante de PE, en referencia a esta actividad (fila de transcripción N°17). En el inicio de esta intervención, superpuesta en parte con la de Jose, Carla apela al uso del conector “y” para integrar su apreciación a la conversación, pero luego repite “y” con otra función, que es la de señalar una dualidad entre aquello que se quiere decir “y” lo que no se quiere contar en un autoanálisis. En esta intervención la adscripta parece proponer de forma indirecta la

posibilidad de optar (qué decir y qué no decir) al resolver la consigna que, para la profesora, no tenía vías alternativas de resolución.

Jose toma inmediatamente la palabra y, como si interpretara los dichos de su compañera, refuerza la iniciativa de elegir qué decir mediante una reformulación que carga las tintas en una supuesta consecuencia derivada del autoanálisis: exponerse (“cómo te expones, sí”). Su intervención inicia con la repetición y prolongación de “también” lo que enfatiza, junto con el “sí” de cierre, su acuerdo con lo expresado por Carla.

La profesora, que se ocupaba de instalar el proyector, escucha el intercambio probablemente distraída y pregunta de qué hablan en búsqueda de mayor detalle (“¿Qué cosa?, ¿qué cosa?”). Carla (fila de transcripción N°20) enlaza lo último dicho por su compañera adscripta y reformula la afirmación “cómo te expones” modalizándola mediante el verbo “poder” (“podés llegar a exponerte”). Además, vuelve a plantear indirectamente a la profesora una propuesta a través de la construcción verbal “poder elegir”, que sugiere la posibilidad de optar por cómo concretar la consigna. En esta respuesta que le da a la profesora, desarrolla su idea inicial y la cierra con una prolongación en "no:." que indica una pausa para pensar o reflexionar, lo que, junto con el modalizador inicial “por ahí”, muestra la consideración y cautela con la que está encarando su intervención. La adscripta también sostiene que el autoanálisis (o decidir qué decir y qué no) “lleva un laburito mental”. Este uso coloquial parafrasea lo dicho por su compañera en relación con la complejidad de la tarea (fila de transcripción N15) y a su vez indexa una búsqueda de solidaridad de la audiencia estudiantil<sup>6</sup>. De hecho, en este evento ambas adscriptas apelan al uso de la segunda persona, que implica a la audiencia en la conversación (Bamberg, 1997).

De este modo, ambas adscritas negocian los espacios pertinentes para retomar y profundizar en la consigna y se asisten en el planteo de la complejidad de la tarea propuesta por la docente, evidenciando un amplio despliegue de agencia. Ambas adscriptas refuerzan y amplían lo dicho anteriormente por la otra y reafirman su identidad como adscriptas cooperativas con las practicantes basada en su propia experiencia como

---

<sup>6</sup> En el caso de Carla, este tipo de usos coloquiales es muy abundante e indexa también otra de sus adscripciones identitarias, la de ser docente para devolver algo a la gente de su lugar de origen. Como plantea en su relato final de prácticas (2022): "yo soy de barrio y eso lo cuento siempre porque es una parte muy constitutiva de mi persona , ¿se entiende?, yo estoy acá [en la universidad] porque yo soy de allá [del barrio]".

exestudiantes de la asignatura. Al mismo tiempo, despliegan su agencia como pares de la profesora, en tanto cuestionan, apelando al conocimiento de causa, ciertos aspectos de la tarea que esta propone a las practicantes.

Ante la idea que pone en tela de juicio la conveniencia de que el autoanálisis sea por completo explícito, la profesora sostiene que “No hay ninguna razón para que ocultemos cosas [en el autoanálisis] (...) porque no hay nada que esté bien o que esté mal” e incentiva al grupo a la autorreflexión. No obstante, termina por reconsiderar la validez de los argumentos que acaba de desarrollar (“no sé”) y consulta a las adscriptas (“¿por qué decían ustedes?”) (filas de transcripción N°21 y 22), lo que muestra la efectividad de la negociación de las adscriptas y la identidad de pares de la profesora que logran asumir, aunque muestren cautela en varios momentos a través de la modalidad.

Carla vuelve a tomar la palabra para responder la pregunta de la profesora (fila de transcripción N° 23). Aquí, vuelve a reforzar la importancia que para ella tienen la privacidad y el control sobre lo que se quiere decir y lo que no. Nuevamente hay una prolongación del “No” al inicio de su respuesta que denota un recaudo en la argumentación. Además, la adscripta duplica el pronombre “uno”, que usa con un fin generalizador, al igual que el presente de definición en “*hay* partes de la vida que uno no quiere contar”. La modalidad también interesa como expresión de la cautela de Carla: “simplemente” refuerza la aserción y “por ahí” la suaviza. Vuelve a involucrar a la audiencia mediante el uso de la segunda persona (“lo hacés vos en tu cabeza”).

Así, Carla asume una identidad según la cual su experiencia anterior con la actividad la ha dotado de conocimientos que en el presente le valen para negociar con la profesora una redefinición de la actividad, dado que, según ella, aunque se realice en soledad y sea mental y no escrito, “igual se logra el ejercicio de autoanálisis” solicitado. La profesora termina por aceptar la nueva definición de la actividad propuesta por Carla (fila de transcripción N° 24) y Carla retoma esa aceptación de la profesora reafirmando lo que ella misma ha sostenido: “Puede pasar” que se logre igualmente el autoanálisis sin revelar la reflexión personal.

Las intervenciones de las adscriptas en este tramo de la clase muestran la iniciativa de cooperar entre ellas para provocar una reconsideración de la complejidad y el modo de concreción de una actividad que han realizado como estudiantes el año anterior y que en

el año en curso revisitan desde otra perspectiva, como adscriptas. Jose y Carla orientan sus intervenciones con la finalidad de facilitar más tiempo y más privacidad a las practicantes, probablemente evocando esa identidad de practicantes. Pero, al mismo tiempo, funcionan como docentes que evalúan con su par –la otra adscripta– y negocian con la profesora el funcionamiento de las consignas y las demandas de escritura.

Este tipo de iniciativas, que es muy frecuente en el corpus de clases que analicé y que recorto dados los límites de una tesina, hecha luz sobre un aspecto poco explorado del pasaje entre los estudios de profesorado y el desempeño profesional docente: cómo la adscripción, en un marco de trabajo colectivo y polifónico, puede ofrecer una exploración adicional de la identidad docente. Tal como lo demostró Zavala, en este caso, las adscriptas “despliegan acciones para generar cambios en las representaciones sociales dominantes” (2011, p. 63) sobre la docencia universitaria.

### **3.3. Conclusión del capítulo**

A lo largo de este capítulo, he presentado eventos registrados mediante la observación de las interacciones en el aula, en los que las adscriptas hicieron uso de diversos recursos lingüísticos que les permitieron posicionarse en el nuevo rol, indexar pertenencia a grupos específicos y distanciarse o contraponerse a otros roles presentes en la interacción. El análisis me permite concluir que las adscriptas despliegan agencia y construyen de manera dinámica su identidad docente en la interacción situada, tal como postulan las investigaciones que referencié en el capítulo 2, apartado Marco-teórico metodológico de esta tesina.

En el presente capítulo, usé la categoría de “toma de iniciativa” para denominar el despliegue de agencia que realizaron las participantes. El análisis de las estrategias discursivas y los recursos lingüísticos muestra que las adscriptas se posicionaron como docentes con una voz propia, lo que confirma la validez del principio de emergencia tal como lo proponen Bucholtz y Hall (2005). Este principio plantea que la identidad no preexiste a la interacción donde se desarrollan las prácticas lingüísticas y sociales, sino que se legitima en función de cómo les hablantes docentes “ofertan” una identidad y esta es reconocida en la interacción con otros (De Fina, 2001). Por otra parte, puedo observar

que al alinearse entre sí para lograr que la profesora reconsidere los plazos de resolución de las tareas o la naturaleza de las mismas, las adscriptas despliegan una agencia *distribuida* entre ellas, dado que se da en conjunto y de manera intersubjetiva (Bucholtz y Hall, 2005; p 20 de la trad.).

El análisis confirma también el principio de posicionamiento (Bucholtz y Hall, 2005), según el cual les participantes ocupan tanto identidades *temporarias* -adscriptas cooperativas con las estudiantes, adscriptas que desafían a la docente a cargo, adscriptas alineadas entre sí- como identidades más *estables* que responden a categorías sociológicas macro (Bucholtz y Hall, 2005; p. 6 de la trad.), como la de género, cuando las adscriptas se alinean con la docente para mostrarse como mujeres docentes totalmente dedicadas a su labor o, en términos de Rodríguez Agüero (2014), como “maestras y madres”. En suma, esta identidad de género, y las expectativas históricas asociadas a ella, que las adscriptas expresaron desde sus relatos finales de Prácticas de Enseñanza cuando eran estudiantes, emerge y convive en las interacciones en clase con las identidades más fluidas y dinámicas que se construyen a través de las tomas de iniciativa.

## **Capítulo 4. La mediación docente como toma de iniciativa**

En este capítulo, me referiré a tipo específico de toma de iniciativa por parte de las adscriptas, consistente en mediar para plantear saberes en diferentes casos de asimetría de saberes. Trato esta forma aparte del capítulo anterior debido a que en este caso los posicionamientos no solo indexan un rol docente, sino que también dejan en evidencia los aportes de las adscriptas al desarrollo de las clases en las que participan. Por lo tanto, además de analizar la emergencia de identidades en la interacción, intentaré mostrar el carácter pedagógico de las intervenciones. Con esto espero contribuir al conocimiento de lo que es la adscripción en el Profesorado en Lengua y Literatura de la UNRN más allá de lo estipulado en la normativa.

Como sugiere la literatura del campo de la didáctica, concibo la mediación como orientación del estudiante, como conformación de un andamiaje, como puente que se establece a partir de que le docente actúa como facilitador (Bruner, 1981). Abordaré tres eventos donde la toma de iniciativa es claramente mediadora en situaciones de asimetría de saberes: a) entre los saberes que la profesora espera y los que las practicantes poseen; b) entre los saberes que las practicantes tienen y la profesora no; y c) entre la experiencia que las adscriptas tienen como expracticantes y las practicantes no.

### **4.1. Mediación entre los saberes que la profesora espera y los que las practicantes poseen: “La profe les preguntaba que si sabían qué es...”**

El siguiente tramo de clase ilustra aspectos de la identidad polifónica de Jose, la adscripta que se desempeña, además de en este rol universitario, en el de docente de la Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN). En el evento, Jose actúa como mediadora ante preguntas que la docente formula a las practicantes sobre la realidad de la escuela secundaria y que estas no pueden responder. De este modo, crea un puente entre la formación académica de las PP que aún no conocen las escuelas y la experiencia práctico-profesional que ella ya posee. Su uso de términos técnicos y sus estrategias para

responder a las preguntas de las practicantes reflejan conocimiento y habilidad para *traducir* su conocimiento en el contexto de la asignatura Prácticas de Enseñanza.

<b>Tabla 5. Transcripción de la clase del martes 25/4/23</b>		
		(Dirigiéndose a P1 y P2) ¿Y la coordinación [de área] qué es?, ¿saben? (Silencio prolongado)
35	Profe	¿Y yo por qué les pregunto lo que ya sé? (Silencio prolongado)
36	Profe	¿Ustedes creen que van a la escuela y dan lo que quieren?, ¿así nomás?
37	P1	¡Ay! Me perdí, estaba tomando notas. ¿Qué?
38	Carla	(Ríe en tono suave)
39	Jose	(Dirigiéndose a P1) Sí, no pasa nada, no. La profe les preguntaba que si sabían qué es la figura del coordinador (..) que la ESRN ahora tiene esta figura del coordinador de área. En general se ocupa con el que tiene mayor carga horaria en la escuela dentro del área o sea dentro de.. por ejemplo en nuestra área es Lengua y Literatura y Comunicación, y bueno quienes tienen un cargo de 25 horas en la escuela ocupan dos roles extra, además de dar clases: la coordinación y la tutoría.
40	P2	(Dirigiéndose a Jose) ¿Es la misma persona que hace las cosas? ¿Por lo general es el tutor del grupo coordinador de área?
41	Jose	No., en general si dan los cargos quien es tutor no es coordinador de área y viceversa, porque supone una dedicación de tiempo extra, bah:: extra no porque está contemplada dentro de tu carga horaria, pero es hacer una cosa o la otra. Y el coordinador de área un poco como que coordina, no sé, el planteo de área en el RAc, en el régimen académico. Hay un montón de responsabilidades en la vida real. A veces, es más, el coordinador
42	P1	[sí, no entiendo muy bien cuál es el papel del coordinador.

43	Jose	En concreto más bien es como un intermediario principalmente, un intermediario entre el equipo directivo y los profes del área, de hecho. Hay en las escuelas, hay reuniones de coordinadores y se definen cosas que después los coordinadores transmiten a los docentes del área y después es poner un poco en común las planificaciones de cada docente, como intentar de alguna manera que haya continuidad entre los años o complementariedad..
44	P1	[...] ¿Vos trabajás con con docentes de primero por ejemplo? O sea, ¿hay como alguna vinculación entre los de quinto año y los docentes que ya están en el primer año o cuarto?
45	Jose	¿Cómo?
46	Jose	¡Sí! Bueno, es que eso es el área, el área está conformada por docentes de Lengua y Comunicación de toda la escuela y tenemos todas las semanas en todas las áreas de ESRN dos horas de horas institucionales para que el área como que planifique, evalúe o reajuste y se charlan cosas como bueno, desde situaciones problemáticas específicas o “che, yo voy a dar esto, ¿ya lo diste?, ¿cómo lo metemos?, ¿hacemos un proyecto?” O sea, también la ESRN como que apuesta mucho a hacer proyectos inter o transdisciplinares
47	Profe	(Dirigiéndose a José) No solo con el área de Lengua y Comunicación.
48	Jose	No solo con el área. em:: y todos esos en teoría trabajan en las horas institucionales que son los miércoles. Las 2 primeras horas siempre, en todas las escuelas, los chicos tienen el espacio de vida estudiantil
49	P1	] El EVE
50	Jose	El EVE
51	Profe	(Dirigiéndose a José) Bien, muy bien.

La intervención de Jose se da a partir de que la profesora (fila de transcripción N° 35) formula preguntas que no logran provocar a las practicantes. P1 ofrece una excusa por no responder y requiere más información sobre el tema (fila de transcripción N°37). Esta discontinuidad entre la asignación y la toma de la palabra provoca un lugar de transición pertinente (Levinson, 1989, cit, en Español 2014 ) que Jose toma para desarrollar el tema abierto por la docente.

La adscripta interviene rápidamente (fila de transcripción N° 39) con una afirmación que enlaza a la pregunta de P1 (“¿Qué?”) y luego usa la expresión “No pasa nada” para relativizar la importancia de la falta de respuesta de la practicante, orientación que advierto también en la intervención no verbal de Carla (fila de transcripción N°38). Esta orientación parece ser una negociación con la perspectiva de la profesora, que ante la falta de respuestas muestra cierta consternación (“¿Ustedes creen que van a la escuela y dan lo que quieren, así nomás?”, fila de transcripción N° 36).

A partir de ese momento Jose hace uso constante de la palabra respondiendo a las preguntas de la docente y de las practicantes y, en particular, aportando información no solicitada pero pertinente para la asignatura, a juzgar por el reconocimiento final de la docente a cargo (“Bien, muy bien, fila de transcripción N° 51). La adscripta toma esta iniciativa para mediar entre los saberes que no tienen las practicantes y los que parece esperar o desear la profesora en relación con la realidad de la escuela secundaria. Para esto, por un lado, despliega una secuencia textual explicativa (Atorresi y Zamudio, 2018). Como tal, esta secuencia incluye respuestas a cuestiones que la adscripta considera problemáticas para su audiencia (en qué consiste la coordinación de área, qué es la tutoría, etc.), así como recursos típicamente explicativos (*analogías*: ”más bien es como un intermediario [el coordinador]”; *ejemplos*: “se charlan cosas como (...) ‘che yo voy a dar esto ¿ya lo diste?’”; *definiciones*: “el área está conformada por...”; *paráfrasis*: en el RAc, en el régimen académico”).

Por otro lado y paralelamente, la adscripta emplea un lenguaje técnico que indexa el conocimiento de modos de designar y organizar la realidad propios del nivel secundario de enseñanza: “cargo”, “tutoría”, “régimen académico”, “horas institucionales”, “EVE”. Así, al tiempo que emplea una estructura discursiva (la explicación en clase) que le permite posicionarse como docente en la clase universitaria que se está desarrollando,

selecciona términos que la habilitan para asumir una identidad de experta en las características organizativas de la escuela secundaria. Incluso, un análisis más detallado muestra que, ante ese saber, Jose se posiciona como experta *actualizada*. A partir del uso de un adverbio temporal al comienzo de su explicación (“la ESRN *ahora* tiene esta figura”), Jose da cuenta de que en todo lo que sigue está haciendo referencia a un cambio educativo reciente, estableciendo un contraste con los roles previos al cambio de sistema que se produjo en Río Negro en el año 2017.

Al mismo tiempo, desde el inicio Jose recurre al uso del pronombre de primera persona plural para hacer referencia a “nuestra área” [de trabajo]. En este caso, como ya lo mencioné, su audiencia inicial son las practicantes, pero también Carla, su compañera adscripta, y la profesora quien, como a una docente par en la que confía, le cede por completo la palabra en todo este tramo de la clase.

En suma, Jose articula su identidad de docente en ejercicio en el nivel secundario con su identidad de adscripta mediando entre los saberes de ambos niveles educativos para acercar los de uno a los del otro. Esta articulación me parece provechosa para el afianzamiento de su identidad como docente y también para el desarrollo de la clase universitaria de Prácticas de Enseñanza, donde los saberes actualizados sobre el nivel secundario desde la perspectiva de sus protagonistas deberían tener siempre un espacio considerable. En esta línea, a lo largo de mis observaciones, he podido notar que Jose ha aportado saberes referidos a las asambleas docentes para la toma de cargos, a las asambleas del gremio docente, al funcionamiento de la escuela de la localidad rural de Pilcaniyeu (en la que también trabaja), a los requerimientos institucionales para realizar salidas con estudiantes, a los roles y las tareas que conllevan, dirección, coordinación, tutoría, pareja pedagógica, áreas disciplinares, entre otras.

Hasta aquí, identifiqué la mediación entre los conocimientos esperados por la profesora y los realmente presentes en las practicantes y mostré una forma de agencia de las adscriptas que busca incidir activamente en las clases. Las adscriptas no son simplemente exestudiantes o profesoras en ejercicio, sino que se mueven fluidamente entre varios roles o los asumen a la vez, actuando como mediadoras y colaboradoras con agencia propia en la formación propia y la de las practicantes.

A continuación, me referiré a otra forma de la mediación que realizan las adscriptas, en este caso entre saberes que ellas comparten con las practicantes y que la profesora pareciera no tener. Con mi análisis espero mostrar con mayor claridad que las clases de la asignatura Prácticas de Enseñanza se enriquecen con la presencia, los aportes y las reflexiones de las adscriptas.

#### **4.2. Mediación entre los saberes que la profesora no tiene y los que las practicantes valoran: “Ya que estamos trayendo las redes sociales...”**

A continuación, analizaré una segunda modalidad de mediación por parte de las adscriptas, observada también en varias ocasiones, y que consiste en mediar entre conocimientos de los que la profesora parece carecer y que para las practicantes son valiosos. Ilustraré este punto con otro tramo de clase. En este, la profesora está abordando aristas de la problemática que llevarán las practicantes a la escuela secundaria -diferentes formas del amor en la literatura- y planteando interrogantes acerca de lo que piensan los adolescentes del nivel secundario. La profesora da pie a la intervención de las adscriptas y estas pasan a ser las “expertas”, no solo en la temática a trabajar sino también en materiales didácticos con los que la profesora, inicialmente, no se muestra familiarizada y que para las practicantes son de interés. Veo en este evento una forma más de mediación en la que la adscripta Carla oficia de puente entre saberes que las practicantes esperan y que la profesora no tiene.

<b>Tabla 6. Transcripción de la clase del martes 11/4/2023</b>		
52	Profe	(Dirigiéndose al grupo) Si. Después hay cosas que yo no sé cuánto pueden calar en la adolescencia, como la duración del amor, yo creo que a esa edad creen que es eterno y, bueno, habrá que dejar que se den cuenta solos.

53	Jóse	(Ríe fuerte).
54	Carla	Cla::ro! Tampoco da ir a pinchar glo::bos. (Dirigiéndose a Jóse)
55	Profe	¿Entonces sí, se enamoran? ¿Eso no está demodé? ¿Enamorarse profundamente? Según lo que ustedes ven que circula entre adolescentes ¿qué pasa?
56	Carla	(Dirigiéndose a Profe) Si:: yo creo que si
57	Jóse	]iO::bvio que se enamoran! (Dirigiéndose al grupo)
58	Jóse	Se re enamoran! ¡Qué no! (Las practicantes murmuran algo ininteligible)
59	Carla	(Sentada al lado de P1 y señalándola). Y ahora también tenemos una serie de memes, ya que estamos trayendo las redes sociales, que son, por ejemplo, muestras de alguna situación amorosa. No sé, de un pibe que le hizo a la novia una pizza con forma de corazón para San Valentín y al lado le ponen otra situación que dice “Siempre espectador. Nunca protagonista”. Como que es una aspiración a la relación romántica.
60	PyP	Sí, Sí. Y el meme de “Estoy de novia”.
61		(Risas, salvo de la profesora, que parece no entender)
62	PyP.	[...]
63	Profe	(Dirigiéndose a P1 y P2) Podemos hacer una carpetita con esas cosas [...]
64	Carla	[...]
65	Jóse	[...]

66	Profe	[...] se puede hacer un meme y que ellos se pongan a explicar significados de ciertos memes que ustedes no saben supuestamente. Entonces los ponen a explicar, a desarrollar una explicación oral, un PowerPoint, que ellos elijan cinco o seis memes, de situaciones amorosas y que haya una exposición para personas mayores que no los comprenden. Y ahí sale otro género, como la exposición oral formal, que está bueno que practiquen en quinto año ya que pronto tienen que dar exámenes orales.
----	-------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

La profesora produce una primera intervención con varias incertezas respecto del modo en que lxs adolescentes conciben el amor: realiza una afirmación de desconocimiento, otra afirmación matizada por el uso del verbo “creer” y cierra su línea con un futuro de probabilidad (fila de transcripción 52). En la fila de transcripción N°53, Jose participa de forma no verbal en la conversación con una risa fuerte con la que expresa que encuentra gracioso que para la docente sea probable que les adolescentes creen que el amor es eterno y que “habrá que dejar que se den cuenta solos (de que no lo es)”. En el mismo tono, Carla, en línea con la profesora y su compañera, reafirma lo dicho y agrega, nuevamente con un uso poco formal del lenguaje, que “tampoco da ir a pinchar globos” (fila de transcripción N° 54). En esta intervención, Carla adopta una identidad de futura profesora que valora que les adolescentes tengan sus propios procesos y experiencias.

A continuación, la profesora toma las intervenciones de las adscriptas y plantea preguntas cuestionando presuposiciones suyas: “¿Entonces sí, se enamoran? ¿Eso no está demodé?” (fila de transcripción N° 55). Ante estas consultas, ambas adscritas responden en tono afirmativo y Jose, quién convive a diario con adolescentes en las dos escuelas secundarias en las que trabaja, expresa que es una obviedad que estos se enamoran. La adscripta mantiene un tono alto y risueño y responde la pregunta de la profesora cerrando con una exclamativa: “se re enamoran! ¡qué no!”.

En este mismo tramo, Carla recupera una intervención que compartieron entre sí las practicantes, referida a memes y que fue casi inaudible para el resto. Atenta al intercambio entre las practicantes, Carla introduce el tema de los memes en la conversación general: “ya que estamos trayendo las redes sociales” (fila de transcripción N° 59) y, con su iniciativa, valida los intereses y conocimientos de las practicantes. Esta

apreciación la compruebo cuando las estudiantes, que mantenían un tono bajo, refuerzan la intervención de Carla con un doble “sí” y pasan a mencionar más memes alusivos a la temática amorosa propuesta por la profesora (fila de transcripción 60). La iniciativa de Carla recibe a su vez la validación de la profesora a cargo, quien luego de correrse del rol de detentadora de saberes, pasa a ser quien recibe explicaciones y detalles pertinentes acerca del significado y contenido de los memes mencionados por las cuatro estudiantes, para finalmente proponer tener disponibles estos materiales para construir juegos. En dicha propuesta serían los estudiantes secundarios quienes podrían explicar el material para “personas mayores que no los comprenden”: quizás la profesora estaba expresando su propia sensación inicial ante el tema que motivó la mediación de Carla.

Este tramo de clase me permite ejemplificar, una vez más, la agencia de las adscriptas, quienes toman la palabra y enriquecen con explicaciones y experiencias la clase de PE. Este “valor agregado” lo obtienen tanto ellas mismas como las practicantes y la profesora. Además de construir su propia identidad docente, las adscriptas posibilitan la construcción de una clase fuera de las convenciones tradicionales en la universidad, en las que típicamente el conocimiento autorizado circula desde docentes hacia estudiantes y en las que la enseñanza cooperativa tiene poca relevancia (Pozo, 2020). Este espacio se vuelve un escenario pertinente para el ensayo docente <sup>7</sup> de las adscriptas, que además de “perfeccionar o profundizar sus conocimientos en cualquier rama del saber”, tal como resuelve el artículo N°2 del Reglamento de Adscripción, aportan saberes actualizados sobre sus experiencias como exestudiantes, como docentes en ejercicio en el nivel secundario o como usuarias de recursos culturales variados, que se vuelven valiosos para todas las asistentes y para los estudiantes receptores de sus ideas y clases futuras.

En el análisis de este evento mostré cómo las adscriptas conversan acerca de las prácticas en un tono coloquial y relajado con un alto grado de confianza entre sí y con la profesora a cargo. Este intercambio es, para mí, una muestra de lo que Theresa Lillis llama “abrir oportunidades para una mayor participación en la creación de conocimientos en la

---

<sup>7</sup> “Así se encuentra la raíz de la educación misma, como manifestación exclusivamente humana. Vale decir, en la inconclusión de los hombres y en la conciencia que tienen de ella. De ahí que la educación sea una tarea permanente. Permanente, en razón de la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad. De esta manera, la educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo” (Freire, 2000, 63).

academia” (Lillis, 2021, 20). La clase es un espacio co-construido en el que las adscriptas despliegan sus narrativas y sus argumentos, y los desenvuelven a través de procesos semióticos en los que construyen y reconstruyen imágenes de ellas mismas y de las demás. Es esto último lo que convierte al aula de Prácticas de la Enseñanza en un espacio propicio no solo para el ensayo sino para trabajar sobre sí, para reflexionar y rever lo hecho y hacer un balance para comprender que sí y que no en la formación (Ferry, 1996).

### **4.3. Mediación entre la experiencia que las practicantes no tienen y las adscriptas sí (como expracticantes): “ A nosotras nos pasó”.**

El siguiente tramo de clase me permite ilustrar una forma más de mediación, que se sostiene en la experiencia pasada de la adscripta Carla como practicante. La profesora inicia el intercambio dirigiéndose a las practicantes. A partir de un concepto propuesto en un texto de Dyson y Genisgi (2001) que está comentando, hace una proyección abstracta acerca de lo que ellas podrían vivenciar en sus próximas prácticas en un aula de escuela secundaria. Carla rápidamente toma la palabra y le pone nombre a lo que la profesora mencionó como “los focales” (fila de transcripción N° 67). A partir de entonces, se sucede primero una interacción rápida y breve en la que Carla y la profesora recuerdan a les estudiantes secundaries del curso en el que Carla practicó y luego una narración en la que Carla pasa a ilustrar como mediadora el concepto de estudiante focal.

<b>Tabla 7. Transcripción de la clase del martes 4/4/23</b>		
67	Profe	(Dirigiéndose a las practicantes) Les van a aparecer los estudiantes que sobresalen y permiten entender otras cosas. Los focales.
68	Carla	(Dirigiéndose a la profe) Los Lautaros.
69	Profe	(Dirigiéndose Carla) Por un lado los Lautaros, pero por otro el personaje que te dijo “Esto es una pelotudez!”, ese era otro...

70	Carla	[Facu,.
71	Profe	(Dirigiéndose a Carla) Después estaba Ayelen, la que se enojaba.
72	Carla	[Evelin.
73	Profe	Evelin. Después estaban las nenas de adelante...
74	Carla	[Esa piba era infumable, infumable era. Pero igual, así y todo, terminó, terminó entrando.
75	Profe	(Dirigiéndose a P1y P2) Y ¿si faltan qué hago? ¿Si faltan los focales qué hago?
76	Carla	(Dirigiéndose al grupo) Bueno, a nosotras nos pasó. Lautaro era nuestra estrella,, igual,, yo lo tenía muy presente esto de la circulación de la palabra, entonces, como que siempre trataba de que cuando alguno que por ahí no participa tanto y decía algo,, yo me agarraba de eso que decía el que no participa tanto como para que sienta que su palabra está siendo bien ponderada o algo así. Pero igual, así y todo, dependíamos de Lautaro un poco Paloma y yo, porque Lautaro te llenaba todas las clases.
77	Carla	Lautaro era un estudiante que era brillante, que siempre tenía algo para traer, una, una nueva discusión para traer sobre el tema, un aporte interesante (..) que. Un día, porque estaba en el centro de estudiantes, llegamos al aula y no estaba (..) Lautaro! (tono de risas angustiosas) [...] Sí, o sea, se sintió la ausencia, porque de repente como que está bue::no, que como siempre hay uno que te salva los silencios y también hay que estar y bancarse los silencios que hay, bancarse que no contestan a nadie, no contesta nadie y aguantar y vos estas ahí tipo,, y bue::
78	Profe	(Dirigiéndose a P1y P2) Al final siempre hay uno que responde
79	Carla	Siempre hay uno que responde, por incómodo aunque más no sea. Claro.

La docente realiza una pregunta directa a las practicantes, asumiendo la identidad de practicante mediante la primera persona: “¿Si faltan los focales qué hago?”. La adscripta, conectada con la proyección que las practicantes hacen de su futuro inmediato en la escuela, trae un ejemplo concreto de su pasado como practicante (fila de transcripción N° 76). Narra que a su compañera de prácticas y a ella les pasó lo que la profesora consulta y se refiere a Lautaro, un estudiante que formó parte del alumnado que ellas tuvieron. Describe a Lautaro como “nuestra estrella” y esta expresión metafórica indica que Lautaro destacaba especialmente dentro del grupo, era un sostén que “llenaba las clases”. A continuación, Carla amplía su relato poniendo el foco en una dinámica que a ella le parecía importante: “la circulación de la palabra”. Esto muestra un posicionamiento docente que, además de plantear la importancia de darle valor a la palabra de todos los estudiantes, ejemplifica cómo Carla, en su posición de adscripta, se refiere a su rol de practicante para generar la membresía de las practicantes presentes. Como en otros eventos ya analizados, Carla indexa esta membresía mediante el uso de expresiones coloquiales, como “*bancarse los silencios*” y la segunda persona: “y vos estas ahí tipo,, y bue:::”); además, en este caso, indexa la pertenencia al grupo de las practicantes mediante el tono que usa para representar angustia ante la ausencia del estudiante estrella. Además y en la misma línea, con su recuerdo, Carla hace un par de advertencias: “no contestan a nadie, no contesta nadie (fila de transcripción N° 77), repetición que enfatiza que los grupos tienen sus dificultades y que las practicantes deben saber que estas posibles situaciones son comunes. Finalmente, la profesora y Carla se alinean para llevar tranquilidad a las practicantes: “siempre hay un estudiante que responde” (filas N° 78 y 79).

El aporte de Carla es un puente entre los saberes que la profesora planteó en la clase y la práctica en sí. La evocación de escenas pasadas permite que las practicantes accedan a una proyección abstracta con ejemplos y anécdotas concretas y posibilita que las practicantes prevean situaciones que pueden llegar a enfrentar. Por otra parte, puedo suponer que el diálogo de rememoración entre Carla y Profe, hace sentir a las practicantes que la práctica es algo para recordar, algo valioso. En el reconocimiento de lo que se ignora, las risas y recuerdos compartidos, el uso informal del lenguaje y el hecho de ceder y tomar la identidad docente noto confianza entre Carla y la docente a

cargo. Nuevamente, la clase de Prácticas de Enseñanza parece ser un espacio cómodo para el ensayo de la docencia que las adscriptas desean realizar, la docencia concebida como una profesión en la que el conocimiento se encuentra distribuido.

#### **4.4. Conclusión del capítulo**

En este capítulo me centré en las diferentes formas de mediación docente que adoptan las tomas de iniciativa de las adscriptas en tres casos de asimetría de saberes. En los tres casos, los roles asumidos por las adscriptas revelaron, al mismo tiempo, posicionamientos identitarios vinculados a varios roles, así como aportes a las clases en las que se desarrollaron las acciones.

En cuanto a los posicionamientos identitarios, en los tres eventos analizados en el capítulo encontramos superposición o *polifonía* de las identidades (De Fina, 2007). En el primer evento analizado, donde Jose media entre los saberes que la profesora demanda y que las practicantes no poseen aún, la adscripta adopta una identidad de docente poseedora de saberes y experiencias prácticas en la Escuela Secundaria de Río Negro y, a la vez, de docente universitaria capaz de desplegar explicaciones en clase. En el segundo evento, en el que Carla toma la iniciativa de integrar a la clase conocimientos de la vida cotidiana de las practicantes, Carla se identifica, por un lado, con las practicantes que murmuran algo sobre memes y, al mismo tiempo, valida ante la clase lo que ellas dicen identificándose como docente adscripta. En el tercer evento analizado en este capítulo, Carla conecta la teoría expuesta por la docente con un ejemplo propio de sus prácticas de la enseñanza, posicionándose como una expracticante conocedora de las situaciones que las practicantes deberán enfrentar y como una adscripta a una cátedra universitaria que tiene saberes para compartir como tal. Las identidades observadas son, entonces, polifónicas y, además, dinámicas. Como señalan Bucholtz y Hall (2005), en una misma interacción ocurren diferentes tipos de posicionamientos de manera simultánea y, como analistas, si buscamos lograr una comprensión más completa de cómo funciona la identidad, no debemos escoger una dimensión de la identidad sobre otras, sino considerar las múltiples facetas identitarias.

Por otra parte, el desarrollo de las interacciones en las clases analizadas pone en evidencia que las adscriptas indexan la identidad de docentes de la escuela secundaria rionegrina a la que aspiran las practicantes. No solo en el caso de los términos más técnicos empleados por Jose, como “RAc” o EVE”, sino también en los empleados por Carla, como “circulación de la palabra” y “el que no participa tanto”. Como puntualizan Bucholtz y Hall (2005), la naturaleza emergente de la identidad se observa de modo más notorio en casos como los de un hablante biológicamente masculino que se refiere a sí mismo utilizando pronombres de género femenino, pero la identidad se produce discursivamente también en situaciones más cotidianas. Por este motivo, en el análisis de las clases es necesario prestar atención al alcance de expresiones que en el contexto tienen sentidos muy específicos aunque parezcan comunes (como “participar mucho/poco”) para visualizar la indexación de la identidad docente. Este compromiso con la identidad de docentes de la escuela secundaria se alinea con el que las adscriptas adoptaron en sus relatos finales de prácticas, analizados en el capítulo 2.

Ahora bien, según Bucholtz y Hall (2005), una perspectiva lingüística sociocultural general de la identidad debe centrarse tanto en los detalles del lenguaje como en el funcionamiento de la cultura y la sociedad, por lo que, en este estudio situado, corresponde hacer referencia al funcionamiento de las clases observadas y a los aportes que las adscriptas hacen a su desarrollo. Los eventos analizados desafían las ideas tradicionales respecto de la clase universitaria, esto es: la voz del profesor-catedrático es la única fuente de saber, los métodos de enseñanza son declarativos, los estudiantes son pasivos y acumulan contenidos, sin que importen los tiempos para la reflexión y aplicación de los conocimientos adquiridos (Monereo y Pozo, 2003). En efecto, en nuestras clases, no solo la profesora habla. Las adscriptas toman la palabra a lo largo de varios turnos de habla para compartir con las practicantes sus saberes técnicos, profesionales o experienciales y -muy especialmente- reciben la afirmación de su identidad como docentes por parte de la profesora quien, como lo enunciaron Bucholtz y Hall (2005), posee el poder institucional para dar *autorización* a sus despliegues. En este sentido, al afirmar que las adscriptas aportan a las clases, más que basarme en mis impresiones personales, me baso en los posicionamientos identitarios de la profesora a

cargo de Prácticas de Enseñanza: ella cede la palabra a las adscriptas y, una vez que intervienen, valora positivamente su actuación.

Por otra parte, considerar el funcionamiento de las clases y preguntarme por los aportes de las adscriptas implica interrogar los roles que les atribuye el Reglamento de Adscripción de la Universidad Nacional de Río Negro (2023) mencionado en la introducción. Según este reglamento, la adscripción es una instancia de formación para graduados que les permite profundizar los saberes y prácticas adquiridos durante el cursado de la carrera. Es decir, el reglamento prevé una sola dirección formativa, desde el proyecto que le dirige el director de adscripción hacia el adscripte. En cambio, el tipo de investigación etnográfica que he realizado permite ver una dirección *adicional*, en la que las adscriptas aportan diversos tipos de saberes a otros, incluida la profesora a cargo en el caso de los memes. Relacionar la docencia con la identidad adoptando una perspectiva interaccional y relacional de esta última impide las visiones individuales de una profesión como la docencia, que en realidad se caracteriza por la acción colectiva.

A modo de cierre, la presente tesina de licenciatura se limitó a describir cómo las identidades de las adscriptas emergen y se negocian en el contexto específico de un número de interacciones en clases de Prácticas de Enseñanza del Profesorado en Lengua y Literatura de la UNRN y no pretendió ofrecer una visión completa y cerrada sobre la identidad de las adscriptas y, menos aún, sobre la identidad en general. Como sostiene Gee (2001), la identidad es una lente de análisis social y educativo y esta lente, con la metodología etnográfica adoptada, permitió superar los análisis de corte individual que predominan en las investigaciones de autobiografías docentes escritas. No obstante, quedan muchos contextos educativos y participantes en esos contextos para profundizar la investigación aquí iniciada.

## Referencias bibliográficas

Atorresi, A., y Eisner, L. (2021). Escritura e identidad: perspectivas socioculturales. *Enunciación*, 26, 14-35.

Atorresi, A., y Zamudio, B. (2018). *El texto explicativo y su enseñanza*. Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

Bamberg, M. G. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of narrative and life history*, 7(1-4), 335-342. (Traducción del proyecto de investigación).

Blommaert, J. (2001). Context is/as Critique. *Critique of Anthropology*, 21(1), 13-32. <https://doi.org/10.1177/0308275X0102100102> (Traducción del proyecto de investigación).

Blommaert, J., y De Fina, A. (2021). Identidades cronotópicas: Sobre la organización espaciotemporal de quiénes somos. *Decires*, 21(25), 63-84.

Bombini, G. (2008). Enseñanza de la literatura y didáctica específica: notas sobre la constitución de un campo. *Signo y seña*, (19), 111-130.

Bruner, J. (1981). Vygotsky: una perspectiva histórica y conceptual. *Infancia y aprendizaje*. 4(14), 3-17

Cabalin, C., y Andrada, P. (2023). Framing teacher identity in an era of accountability: Media and teachers' narratives in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 31.

Cabrera Bellido, O. A. (2014). La construcción de la identidad docente: investigación narrativa sobre un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base. Tesis de maestría. PUCP.

Carranza, I. E. (2020). *Narrativas interaccionales: una mirada sociolingüística a la actividad de narrar en encuentros sociales*. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Lenguas.

Carrasco Aguilar, C., Luzón, A. y López, V. (2019). Educational identity and policies of accountability: the case of Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(2), 121-139. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>

Calsamiglia Blancafort, H., y Tusón Vals, A. (2012). *Las cosas del decir*. Graó.

De Fina, A. (2007). Cruzando fronteras: tiempo, espacio y desorientación en la narrativa. *Discurso & sociedad*, 1(2), 270-294.

De Fina, A. (2001). Narrative and Identities. En A. De Fina y A. Georgakopoulou. *Analyzing narrative: Discourse and sociolinguistic perspectives*. Cambridge University Press. (Traducción del proyecto de investigación).

Deppermann, A. (2015). Positioning. En A. De Fina y A. Georgakopoulou. *The handbook of narrative analysis* (p. 369-387). John Wiley & Sons. (Traducción del proyecto de investigación).

Dyson, A. H., y Genishi, C. (2005). *On the Case: Approaches to Language and Literacy Research*. Teachers College Press. (Traducción del proyecto de investigación).

Edwards, F. C. E., y Edwards, R. J. (2017). A story of culture and teaching: the complexity of teacher identity formation. *The Curriculum Journal*, 28(2), 190-211.

Eisner, L. (2021). “Ensayar una Voz”: Un Análisis Interaccional de Prácticas en Torno a lo Escrito en Eventos de Escritura Colaborativa. Ávila Reyes, N. (ed.) Contribuciones multilingües a la investigación en escritura: Hacia un intercambio académico igualitario (Multilingual contributions to writing research: Towards an equal academic exchange) pp.175-197. The WAC Clearinghouse.

Grupo Val.Es.Co. (2014). Las unidades del discurso oral. *Estudios de Lingüística del Español* 35, pp. 13-7

Ferry, G. (1993). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.

Figueroa-Céspedes, I., Guerra, P., y Madrid, A. (2022). Construcción de la identidad docente de las educadoras de párvulos: Significados retrospectivos de su formación inicial docente. *Perspectiva educacional*, 61(2), 45-67.

Freire, P. (2018). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

García, C. M. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 3(1), 15-42.

Garay, A. (2022). La construcción del oficio docente en estudiantes adscriptos a cátedras universitarias de la Universidad Nacional de Jujuy: un proceso de relaciones múltiples. *Revista Nuestro NOA*, 10, 203-216. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.

Gajardo-Asbún, K. P. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 79-93.

Gee, J. P. (2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of research in education*, 25(1), 99-125. (Traducción del proyecto de investigación).

Guedes-Pinto, A. L., y Kleiman, A. B. (2021). O dizer do outro na constituição identitária de professores em formação. *Cadernos de Pesquisa*, 51, 1-18.

Granado, C., y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, (13), 43-63. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.13.03](https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03).

Jurado, F. (2017). Experiencias pedagógicas: la democracia se construye en las aulas a través de los proyectos. En F. Jurado (coord). *Pedagogía, lenguaje y democracia*; pp. 33-86. Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

Landau, M., Sabulsky, G., y Schwartzman, G. (2022). Hacia nuevos horizontes en las clases universitarias en contextos emergentes. *Contribuciones de la Tecnología Educativa. Virtualidad, Educación y Ciencia*, 12(24), 9-24.

Lillis, T. (2017). Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: hacia un imaginario enriquecido. *Signo y pensamiento*, 36(71), 68-83.

Lillis, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia. *Enunciación*, 26, 55-67.

Madueño-Serrano, M. L. (2014). La construcción de la identidad docente: Un análisis des

Monereo, C., y Pozo, J. I. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía, 15-30. de la práctica del profesor universitario. Tesis doctoral. UIA de Puebla

Smilgienė, S. (2016). The sociocultural perspective on non-native teacher identity formation process. *Kalby Studijos*, (28), 67-79.

Vanegas Ortega, C., & Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva educacional*, 58(1), 115-138.

UNRN, Consejo Superior de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil (2023). Resolución CSDEyVE N° 05/2023. Derogar la Resolución CDEyVE N° 38/2012. Dictar el Reglamento de Adscripciones de la Universidad Nacional de Río Negro.

Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades Educativas*, 22(234), 1-17.

Zavala, V. (2011) La escritura académica y la agencia de los sujetos, *Cuadernos Comillas*, 1. 52- 66.

## Notaciones

Las siguientes notaciones fueron la referencia para la transcripción de los audios.

<b>Símbolo o Notación</b>	<b>Descripción</b>
.	
?	Entonación ascendente (pregunta o exclamación)
::	Sílaba prolongada
-	Sílaba más prolongada
[	Superposición de habla (interrupción entre participantes)
(palabra)	Comentario de la investigadora
(.)	Micropausa
(...)	Pausa o silencio
(. . . .)	Pausa o silencio más prolongado
MAYÚSCULAS	Volumen elevado en una sílaba o palabra (énfasis o exclamación)