



**La influencia de la memoria biográfica en la construcción de la identidad docente**

**Valeria Salomé Arrieta Lago**

**Universidad del Rosario  
Escuela de Ciencias Humanas  
Bogotá, Colombia  
2022**

**La influencia de la memoria biográfica en la construcción de la identidad docente**

**Valeria Salomé Arrieta Lago**

Artículo presentado como requisito para obtener el título de:  
**Profesional en Artes Liberales en Ciencias Sociales**

Director  
Camilo Hernando Bonilla Pérez

**Escuela de Ciencias Humanas  
Artes Liberales en Ciencias Sociales  
Universidad del Rosario  
Bogotá, Colombia  
2022**

## **La influencia de la memoria biográfica en la construcción de la identidad docente**

Influence of biographic memory in teacher identity development

Valeria Salomé Arrieta Lago  
Universidad del Rosario  
Bogotá, Colombia

### Introducción

La identidad docente es una construcción dinámica y de configuración permanente que se ve influenciada por las memorias, las vivencias y los espacios de formación de los maestros. Antes de iniciar los procesos de práctica en los colegios, la identidad docente de los maestros en formación está basada en las experiencias recopiladas en los medios y en sus experiencias estudiantiles (memoria biográfica) como único recurso para la identificación del tipo de docente que se busca ser y que se busca evitar. Con la exposición controlada a los espacios educativos, los maestros en formación se nutren de experiencias y herramientas que agregan y modifican su imaginario docente y la identidad inicial.

Palabras clave: identidad docente, EFFMa, memoria biográfica

### Abstract

Teacher identity is a permanently-configuring dynamic construction that is often influenced by memories, experiences and teacher's formative spaces. Before starting the internship process at schools, a trainee teacher's identity is based off on media-collected and student experiences (biographic memory) as the only resource to identify what type of teacher they're ought to be and evade. With controlled exposure to educative spaces, trainee teachers nurture on experiences and tools that add and that modify the teacher imaginary and initial teacher identity.

Key words: teacher identity, EFFMa, biographical memory

\*\*\*

La identidad, en general, está en cambio constante. En respuesta a las necesidades de los espacios y grupos de socialización, escogemos características que facilitan nuestra relación con los demás y favorecen nuestra interacción con el medio. Las identidades de rol, como la identidad docente, inician como el producto de imaginarios construidos a través de la experiencia directa, como la relación con otros docentes a lo largo de nuestra vida, y de la experiencia indirecta, como la exposición a los modelos de docente construidos en los medios. Plataformas como las Escuelas Formadoras y Maestros de Maestros (EFMMa) permiten a estudiantes universitarios la oportunidad de construir su identidad docente en un ambiente seguro, guiado y controlado. A continuación, se expondrán tres casos de estudio de participantes de EFMMa a través de entrevistas con enfoque biográfico-narrativo que harán alusión a sus memorias biográficas y a la construcción de su identidad a partir de los factores anteriormente expuestos.

### Identidad desde la posmodernidad

¿Qué hace que a un docente se le reconozca como tal? Pensemos que, el título de licenciado, por ejemplo, no es suficiente para englobar a todos quienes se dedican a la enseñanza; podemos pensar en los profesionales de otras áreas o los profesores normalistas (en el caso colombiano) quienes, sin haber recibido la formación universitaria, sino una formación básica en pedagogía o ninguna formación pedagógica, ejercen la profesión. El cumplimiento de una serie de roles, la aproximación al campo, además del reconocimiento social y el conjunto de prácticas propias de la enseñanza, construyen y determinan la figura del docente y su identidad. Esta última, entendida como la construcción dinámica y continua del individuo en su rol como docente a través del contexto en el que se encuentra inmerso, los agentes y espacios con los que se relaciona y su proceso reflexivo sobre los comportamientos, responsabilidades y necesidades del rol. (Vaillant, 2008; Sayago et al., 2008; Desbouts, 2012; Uitto et al., 2015; O'Connor, 2008; Cross y Hong, 2008)

Adoptando este enfoque posmoderno de la identidad se consigue priorizar los procesos de construcción donde se reconoce al sujeto como un agente inmerso en un contexto. De esta forma, el enfoque de *quién es X* se traslada a *cómo es X cuando...*, y *en qué lugares X es...*, reconociendo que las características proyectadas en un espacio pueden no corresponderse a las proyectadas en otro por las necesidades propias del cambio. De esta manera, podemos decir que el docente es aquella persona que adquiere una serie específica de habilidades, comportamientos, responsabilidades y necesidades en el momento en que se comienza a relacionar con el espacio de enseñanza, sus agentes, sus roles y sus requerimientos, y no antes (excluyendo a quienes no se han enfrentado al contexto).

Otras posibilidades de aproximación al concepto de identidad son propuestas por Côté (1996), quien presenta los enfoques premoderno, moderno y posmoderno. El primero, otorgará al individuo una identidad heredada por los factores propios de su situación de nacimiento (sexo, raza, oficio, posición social). Esta identidad se mantiene a lo largo del tiempo, y será la única que se exprese a lo largo de la vida. Esta opción es descartada por su negativa a la elección y a movilidad entre roles, categorías y espacios, por lo que el docente en cuestión no podría adaptar sus comportamientos según los agentes que le rodeen o los espacios donde se encuentre.

El segundo enfoque responde a la identidad lograda a través de méritos. Esta, como la anterior, es una misma aplicada en las distintas esferas de la vida. Responde a los logros obtenidos desde la movilidad de los factores de nacimiento. Por ejemplo, haberse graduado en una comunidad o familia donde esto no es una práctica usual. No suele buscar la continuación de la movilidad, sino que se estanca en esta categoría lograda. En contraposición, para Côté (1996), la identidad posmoderna es múltiple, variable y puede ser gestionada en relación con la imagen que desee proyectarse en el grupo o el espacio. Claramente, en relación con los logros obtenidos para que esa identidad sea validada en la comunidad que rodea al individuo.

Por su parte, Gee (2000), realiza cuatro clasificaciones de la identidad: natural, institucional, discursiva y de afinidad. La identidad natural se desarrolla desde el contexto sociopolítico y las características fisiológicas de nacimiento; la institucional responde a

quienes somos según las posiciones sociales que ocupamos, requiere una autorización por parte de quienes ostentan el poder de dictaminar a otros; la discursiva nos reconoce según quienes llegamos a ser en relación con los logros que obtenemos y la de afinidad comparte las formas cómo nos configuramos respecto a los grupos y espacios que frecuentamos. Las primeras tres se corresponden con las propuestas por Côté (1996). Como es evidente, ninguna de las tres nos permite la *creación/generación* de una identidad según las necesidades de un espacio, por lo que tampoco nos permitiría hablar de la identidad de un rol. Al tener un enfoque de identidad única y lineal, el docente no podría generar nuevas características para responder al espacio, sino que aplicaría de forma unánime sus cualidades en todas las situaciones.

La última clasificación de la identidad propuesta por Gee (2000), de grupos de afinidad, establece que nuestra construcción identitaria está directamente relacionada con las experiencias que compartimos con otros y con los grupos con los que decidimos relacionarnos. No obstante, se reconoce al individuo como un agente capaz de configurar las características que quiere, necesita y decide apropiarse según su construcción personal. Por esto, pensar en utilizar otros enfoques de la identidad no sería útil para pensar en la identidad docente; este es un proceso de configuración y adaptación permanente que no solo depende de la identidad que está pre configurada desde el nacimiento, sino que implica procesos de decisión constantes sobre los comportamientos que se llevan a cabo y las respuestas al medio cuando este las exige.

Por ejemplo, los estudiantes en etapa universitaria son provistos por las instituciones educativas de herramientas sobre didáctica, desarrollo curricular, evaluación, teorías de la pedagogía, entre otras. Dado que los espacios de práctica para los conocimientos, brindados por las universidades, suelen ser ambientes controlados con estudiantes pares, la construcción de la identidad docente se convierte en un proyecto común donde las necesidades y habilidades son similares entre el grupo. No obstante, dados los trasfondos personales y las particularidades de los espacios de práctica, cada estudiante terminará por desarrollar una identidad que se distinga en algunos (o muchos) factores a las identidades de sus compañeros. Cuando el estudiante universitario se enfrenta a condiciones reales en un ambiente escolar, se ve en la necesidad de reconfigurar la identidad común para hacer caso a las necesidades del grupo poblacional y el lugar (Flores y Day, 2006). Asimismo, de conectar sus valores, creencias, personalidad(es) y percepciones según el nuevo espacio y lo que se exige de él o ella en su nuevo rol.

Si bien la preparación puede ser abundante en términos conceptuales y teóricos, parece que el desafío que se presenta al llegar al entorno escolar necesita de conocimientos que no pueden ser impartidos en el salón de clase, sino que requieren de la experiencia (Flores y Day, 2006; Kocabaş-Gedik y Ortaçtepe, 2020; Teng, 2017). El docente se enfrenta no sólo a los retos referentes a su área de conocimiento sino a situaciones emocionales, relacionales, sociales y culturales que, por economía curricular o diferencia de enfoque, se introducen mas no se profundizan en muchas universidades (Beijaard, 1995; Schutz y Lee, 2014; Teng, 2017).

Por esta razón, los espacios de práctica externos a los proporcionados por las universidades como EFMMa adquieren tanta importancia para el estudiante universitario o Maestro en Formación (en adelante, MF); le permiten comprender formas y adquirir

herramientas para descubrirse, construirse y adaptarse como docente en situaciones reales mientras se manifiestan los cambios necesarios para el cumplimiento de su rol. Además, le permiten entender de manera controlada los cambios, las necesidades y diferencias de cada grupo poblacional.

Entender que las necesidades de la labor docente van de la mano con los espacios de trabajo, el enfoque de enseñanza propuesto por los directivos, los cambios entre lugares de empleo o las reflexiones propias, pone en perspectiva que la identidad está en cambio permanente respetando la continuidad de la persona a través del uso de la memoria autobiográfica (Williams et al., 2008, p. 41). Es decir, la identidad cambia conservando algunas características mientras se adhieren nuevas o eliminan pasadas, de manera que los cambios no se dan de forma repentina sino en un proceso de conversión y construcción a través del tiempo.

#### La memoria emocional en el ejercicio de la docencia

El arraigo de la identidad a la memoria responde al impacto de las experiencias vividas en nuestro proceso de construcción personal (Williams et al., 2008, p. 63). Haciendo uso del enfoque de la memoria cotidiana, entendemos la memoria autobiográfica como la encargada de la creación y el mantenimiento de la identidad a través del uso y la rememoración de personas, emociones, eventos y objetos ubicados en un espacio-tiempo específico (Cohen, 1989). La posibilidad de recobrar esa información y hacer uso de sus herramientas en situaciones/contextos similares le ofrece continuidad a la identidad sin, por ello, evitar la adhesión o eliminación de factores según la necesidad de la situación.

Teniendo en cuenta que la memoria utiliza la información presente sobre situaciones similares para escenarios parecidos, se hará uso del enfoque de memoria cotidiana que privilegia los recuerdos recuperados en el diario en condiciones normales. Pues, en contraparte, el enfoque tradicional en estudios de la memoria toma lugar en laboratorios donde las condiciones, tanto de los sujetos como del espacio, son controladas. Además, en este último enfoque no es deseable referirse a eventos del pasado ya que la falta de control sobre los recuerdos y la imposibilidad de comprobar la veracidad de los espacios, hechos y personajes en la narración dificultan el estudio de los mismos (Montenegro y Montejo, 2005).

Teniendo en cuenta que la memoria cotidiana recopila información de las personas que nos rodean, los modelos a seguir se establecen como parte vital de nuestra formación identitaria. Desde corta edad imitamos las conductas de las personas con quienes mantenemos relaciones más cercanas, pues son nuestros referentes para las formas de actuar y relacionarnos el mundo. Más adelante, comenzamos a seleccionar las conductas positivas y negativas de aquellos para establecer, a partir de ahí, una base para nuestra identidad (Singh et al., 2006). El impacto que provoquen las conductas de quienes nos rodean será determinante para la escogencia de nuestros modos de actuar cuando nos encontremos en situaciones similares (Cohen, 1989). En el contexto docente, las experiencias con otros maestros, con docentes pares que se encuentren en etapas similares del proceso de construcción de la identidad docente, las representaciones de docencia vistas en los medios y las conocidas a través de terceros, irán formando una serie de

estereotipos y representaciones de lo que un maestro debería ser, hacer y evitar. Estas serán claves para la formación y configuración. de la identidad de los MF.

Es por esto que, pensar en la identidad como un proceso que se da al interior del individuo y sin influencia de su entorno resulta contraproducente para hablar de la identidad humana: somos producto de las experiencias que nos conforman. Como lo afirma Sutton y Wheatley (2003, p. 336), nuestra identidad se ve modificada en mayor medida por los estímulos emocionales que por los no emocionales. Así, haciendo uso de nuestra memoria biográfica, recuperamos información sobre las actitudes, comportamientos y estrategias que usaron los docentes que nos marcaron positiva y negativamente para replicar o evitar estas actitudes teniendo en cuenta los resultados que observamos sobre nosotros mismos y sobre otros (Sayago, 2008; Flores y Day, 2006; Beijaard, 1995; Kocabaş-Gedik y Ortaçtepe, 2020). Esto, como docentes, determinará las formas de enseñar y relacionarse con otros.

No obstante, dado que la formación de la identidad es un proceso continuo y transversal al desarrollo del rol en nuestra vida, dada la naturaleza práctica de la tarea, cuando un MF se enfrenta por primera vez a un colegio, la formación universitaria y las memorias biográficas con las que contaba son insuficientes para afrontar el campo de manera que todos los retos propuestos y presentados se cumplan de forma exitosa; no existe en nosotros información suficiente, esta deberá ser aprendida cada vez que los contextos cambien. Esto deriva en procesos de reconfiguración de la identidad que se seguirán presentando, en adelante, cada vez que los entornos cambien, bien sea dentro del colegio inicial o en colegios subsecuentes. Es así como los estudiantes, directivos y el espacio de trabajo toman parte en la formación identitaria de los MF (Sayago et al., 2008; Desbouts, 2012).

Según Minguet (1995, p. 60), las interacciones de las personas con el medio tienen dos caracteres: emocional y cognitivo. Como se estableció anteriormente, el primero puede tener un mayor impacto sobre la identidad que el segundo. Toda acción simbólica, como la felicitación o reprobación del comportamiento de un colega, puede provocar tal impacto en un MF que, en adelante, él o ella determine incluir, prolongar o eliminar el comportamiento en ese contexto. Una vez el recuerdo sea incluido dentro de la memoria biográfica y se presente la oportunidad de utilizar su contenido en situaciones posteriores, el impacto emocional de la memoria tomará un papel crucial en la decisión sobre la conducta: ¿en este lugar debería/podría actuar así? Teniendo en cuenta el contexto, ¿podría ser felicitado o reprobado?

Es importante anotar que la memoria emocional no solamente se nutre de los sucesos que nos interpelaron de forma directa. Es decir, todo suceso que pueda relacionarse, en este caso, con la docencia y que provoque una reacción emocional sobre nosotros, tal como ver una película o serie que incluya un docente capaz de impactar a sus estudiantes, puede terminar por incluirse dentro la categoría *memorias genéricas*. Estas, son una recopilación de experiencias a las que somos familiares como resultado de su exposición de forma continua. Dado el bajo impacto que provocan por no estar relacionadas de forma directa con nuestra emocionalidad, estas no tienen misma influencia que las memorias autobiográficas para la toma de decisiones sobre nuestra identidad (Williams et al., 2008, p. 25). No obstante, sí podrán ser determinantes sobre

las decisiones que se tomen respecto a qué hacer y cómo actuar en escenarios similares (Williams et al., 2008, p. 10).

Al respecto, Wagenaar (1986), se pregunta sobre cómo varía el impacto de los recuerdos/memorias cuando estos son positivos o negativos. Al final, concluye que las memorias relacionadas con emociones placenteras se recuerdan con mayor claridad y facilidad que las no placenteras (Williams et al., 2008, p. 12-13). Es por esto que, en nuestras cabezas, podría resultar más fácil encontrar referentes de la labor docente por parte de la Maestra Miel, de Matilda, que por parte de la directora Tronchatoro, de la misma película. Asimismo, es por esto que las memorias relacionadas a estímulos positivos, tales como las notas de agradecimiento, los comentarios de apreciación y las muestras de apoyo por parte de los estudiantes, se recuerdan con mayor claridad y facilidad que los llamados de atención. En últimas, los comportamientos relacionados con estos estímulos impactan la identidad aumentando la posibilidad de repetición de esa acción o comportamiento afectando, a largo plazo, nuestra identidad (Vaillant, 2008; Day et al., 2005; Beijgaard, 1995).

Como resultado del uso constante de las memorias genéricas y el sesgo de preferencia hacia las memorias placenteras, es claro que muchas de las memorias que forjan nuestra identidad docente no sean precisas ni fieles a los hechos vistos, escuchados o acontecidos. No obstante, debemos recordar que el suceso no es determinante solo por haber ocurrido sino por el impacto que provocó en nosotros a nivel emocional. Así, aunque los años u otros factores modifiquen la capacidad de grabar o recordar memorias, la posibilidad de hacer uso de ellas a través del impacto emocional seguirá vigente, aún con las interpretaciones y reconstrucciones producto del paso del tiempo (Williams et al., 2008, p. 23).

Recordar implica recopilar información detallada sobre la experiencia. Esto incluye pensamientos, detalles del contexto, respuestas emocionales, entre otros factores (Williams et al., 2008, p. 33). Como docentes, nos encontramos en una recopilación frecuente de memorias con carga emocional que determinan las formas en las que actuamos y pensamos. Al tener repetida exposición a esta información del medio, nuestra identidad docente se ve influenciada de forma inevitable. No obstante, teniendo en cuenta que la identidad no es permanente, sino que se ve modificada por nuestras vivencias y memorias, es posible afirmar que nuestra identidad docente está en constante cambio.

## Metodología

### Descripción de contexto y participantes

En el marco del artículo tercero de la Resolución 02041 de 2016, el Decreto 2045, la Resolución 18543 de 2017 y la Directiva 30 del 2016, todas del Ministerio de Educación, se establece que las instituciones colombianas de educación superior que oferten los programas de Licenciatura deberán integrar un componente práctico que fomente la preparación de los estudiantes aspirantes a docentes para la apropiación de dinámicas del aula y conocimiento del funcionamiento de la disciplina. En respuesta a esta necesidad, el British Council crea en 2017 el proyecto Escuelas Formadoras y Maestros de Maestros (EFMMa, en adelante). Este proyecto permite a estudiantes universitarios en etapa de formación realizar prácticas pedagógicas durante 14 semanas

en instituciones educativas públicas y privadas. Su objetivo es que, al término del periodo, los estudiantes hayan recogido experiencias y herramientas útiles para diversos contextos en futuros ejercicios docentes (British Council, s.f.).

A su vez, gracias al programa de acompañamiento brindado por el British Council y los docentes de las instituciones que acogen un estudiante universitario en mentoría, se establece una dinámica de asesoría y orientación donde el estudiante se encuentra en espacios controlados para explorar posibilidades de enseñanza. Los estudiantes universitarios que participaron en el proyecto entre 2017 y 2019 cursaban los últimos semestres de universidad en instituciones de educación superior públicas y privadas de la ciudad de Bogotá, Colombia. Se tomará como muestra a cuatro estudiantes (dos mujeres y dos hombres) de carreras afines a las ciencias sociales de dos universidades distintas. Resulta importante aclarar que ninguno de ellos se encontraba cursando licenciatura ni carreras enfocadas en pedagogía. Cada uno de ellos tuvo un acercamiento de siete semanas con una Institución Educativa Distrital (en adelante, IED) (colegio público) y un periodo igual con una institución educativa privada (colegio privado), además de una semana de inducción por tipo de institución para un total de 15 semanas.

Durante la práctica, los MF asistían a mínimo dos jornadas escolares completas a la semana y a un encuentro reflexivo con él o la Lead Mentor (LM) del British Council. En los colegios, se encontraban guiados permanentemente por su Maestro Acompañante (MA) con quien llevaban a cabo la planeación y ejecución de clases, incluyendo la creación o búsqueda de los materiales y ayudas necesarios. Durante los encuentros reflexivos, espacios de aprendizaje de estrategias, y de reflexión y evaluación durante el proceso, el LM proveía herramientas para el desarrollo docente y espacios de aprendizaje común a través de las experiencias de los MF.

### Entrevistas

Se hizo uso del enfoque biográfico-narrativo para recolectar información sobre los participantes de manera que sus voces, enfoques y perspectivas fueran palpables en el proceso de construcción (Bolívar, 2002). A su vez, para buscar datos sobre el origen de los acontecimientos que tuvieron importancia en el desarrollo de sus identidades docentes ya que, como afirma Chase (2011), las historias son la herramienta a través de la cual le damos sentido a nuestra vida. De esta manera, se plantearon series de dos entrevistas biográficas con preguntas abiertas que promovieran un acercamiento profundo y con matices emocionales a las narraciones autobiográficas aportadas por los entrevistados (Huchim & Reyes, 2013). En el proceso se incluyeron preguntas aclaratorias que permitieran expandir la información cuando fue necesario. Asimismo, se prestó especial atención a las emociones proyectadas en la voz o en el lenguaje corporal de cada MF (Bolívar, 2002). Todas las entrevistas se encuentran en un intervalo de duración de entre 90 y 120 minutos; fueron grabadas, transcritas y dispuestas para revisión de cada uno de los entrevistados. Por acuerdo con los participantes se mantiene el anonimato y se les referencia con una sigla.

### Codificación

En concordancia con el enfoque biográfico-narrativo, la codificación de las entrevistas estuvo en permanente revisión según las necesidades de los textos en relación con los ejes propuestos al inicio de la investigación. Así, se agregaron, eliminaron,

cambiaron y modificaron códigos para generar narraciones congruentes que facilitaran el análisis de los textos. A través de matrices se hizo uso de la teoría de análisis inductivo para la comparación de las entrevistas en búsqueda de similitudes y diferencias que condujeran a las categorías teóricas que serían utilizadas (Bolívar, 2002): identidad docente, emociones y memoria emocional.

### Limitantes

Dado que la investigadora realizó el proceso de prácticas pedagógicas en permanente contacto con las experiencias de dos de los tres entrevistados, pueden generarse sesgos con relación al análisis de las entrevistas. Para mediar esto, las entrevistas y los análisis fueron revisados en segunda instancia por cada uno de ellos en aras de corroborar que la información no hubiera sido modificada en sentido ni contexto. De la misma manera, se pueden encontrar reflexiones y contenidos auto-referenciados sobre la experiencia de práctica.

### Discusión

#### Preparación

No en todos los casos, quienes escogen la docencia como camino profesional tienen, de base, formación en pedagogía. Esto implica el aprendizaje de estrategias en campo para el manejo de estudiantes en el salón de clase, preparación de material para el aula, control de convivencia, relación con los padres y directivos, entre otras. Cuando no se cuenta con herramientas previas y se expone al contexto de forma directa, los maestros en formación deben hacer uso de las herramientas que conservan en su memoria derivadas de sus experiencias como estudiantes y con otros docentes a lo largo de sus vidas.

En el caso de los participantes de este estudio, tres de ellos habían escogido enfocar su formación profesional de manera parcial hacia la docencia. Por esto, habían nutrido sus currículos con conocimientos en estrategias para la docencia, evaluación, modelos de educación y formación básica para la planeación de una clase. Para los cuatro participantes se cumple que, en algún momento de su trayectoria universitaria, fueron monitores o asistentes de profesor en alguna de las clases, por lo que se evidenciaba conocimiento básico sobre la preparación de una clase magistral, de universidad. No obstante, la exposición al ambiente escolar hizo evidentes los vacíos que tenían respecto a estudiantes que cursaban alguna carrera de pedagogía.

MM, estudiante de humanidades, comenta que, en los encuentros reflexivos, se notaba una diferencia sustancial en la cantidad y variedad de herramientas para el control de salón de clase por parte de los estudiantes de carreras afines a la pedagogía con respecto a los estudiantes de carreras no afines a esta. Agrega que, aún con el conocimiento teórico, los estudiantes de carreras afines a la pedagogía hacían hincapié en la diferencia entre conocer las herramientas y ponerlas en práctica. Al respecto, MM asegura que “para mí era claro cómo la experiencia estaba siendo más sencilla para ellos. Yo tuve que enfrentarme al salón de clases sin nada, me sentía como desnuda”.

Sin embargo, todos los participantes se habían enfrentado a espacios de monitoría y asistencia de clases, entonces, ¿por qué resultaba esta experiencia tan compleja? SA, estudiante de humanidades, comenta “si bien uno tiene materias como Estrategias

Docentes, no es lo mismo [estar en el salón de clase], porque dictar una clase a tus amigos es fácil, no es lo mismo dictársela a 40 desconocidos de edades diferentes”. Las universidades ofrecen espacios de formación docente como espacios seguros de aprendizaje, donde las condiciones están controladas y la posibilidad de fracaso es baja o nula. En estos escenarios, los estudiantes son compañeros de clase de edad madura, quienes se encuentran en condiciones controladas.

Por su parte, el salón de clase enfrenta a los MF a problemáticas que no se suele tener en consideración durante el planteamiento de los escenarios de práctica: estudiantes que pueden encontrarse en situaciones emocionales complejas, con poca concentración por hambre, sueño o aburrimiento, o simple desinterés a la clase o al docente. Por ejemplo, comenta LG, estudiante de humanidades, “las primeras clases en la mañana en la IED fueron difíciles porque no sabía por qué los niños tenían un intervalo de atención tan bajo. Luego, hablando con mi maestra acompañante, entendí que muchos de ellos venían caminando desde lejos o no habían tomado desayuno antes de la clase y eso iba a afectar su rendimiento en la clase”.

Es aquí donde, cuando no existe preparación sobre el manejo de estas situaciones, los MF pueden poner en duda sus capacidades para llevar su rol a buen término. Para JS, estudiante de una carrera investigativa de las ciencias sociales, la duda se hizo latente cuando se enfrentó al reto de establecer una relación de autoridad-respeto con sus estudiantes: “el primer problema que tú te encuentras cuando eres un profesor pasante es establecer una relación de ‘tienen que prestarme atención porque... yo tengo cierto poder acá’. Ese fue el primer problema que me encontré, y tú cómo logras una figura de autoridad cuando... mírame [se señala] yo parezco un tipo de 15 años”.

Los espacios de aprendizaje como estos, a los que expone EFMMA, evidencian los vacíos que pueden existir en los MF, no solamente en los estudiantes de carreras no afines a la pedagogía sino en todos los estudiantes que no hayan tenido contactos controlados con estudiantes en edad escolar. Modelos como este, por ejemplo, deberían ser una opción promovida por las universidades en aras de mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes universitario pues, como se mencionó antes, la experiencia con pares en salones de clase ofrece condiciones radicalmente distintas a las que tendrán que vivir los estudiantes en el contexto profesional. En adición, los estudiantes escolares, quienes viven la etapa experimental de docencia y el proceso de adaptación de los MF están afrontando los cambios constantes del proceso de aprendizaje, experiencia que puede terminar dificultando su aprendizaje en ámbitos académicos o de convivencia.

No obstante, aunque se supla esta necesidad, es claro que la identidad docente de los MF deberá ser configurada durante este primer contacto con los niños, niñas y adolescentes. Asimismo, es claro que, con una mayor cantidad y variedad de recursos para la enseñanza, esta consolidación sería más provechosa para todas las partes; incluso para los directivos y demás personal que haga parte de la experiencia de inserción de los MF en el ámbito educativo, puesto que un docente con mejor preparación para manejar las situaciones comunes de la vida escolar terminará por afectar de forma positiva a toda la comunidad al conocer, de mejor manera, cuáles son los procedimientos, normativas, costumbres y formas de aprendizaje de sus estudiantes, colegas y cercanos.

### Contexto

Tal como se planteó anteriormente, aun si no hemos consolidado memorias biográficas (directas/personales) relacionadas con la docencia que faciliten el proceso de creación de la identidad docente, contamos con memorias genéricas provenientes de experiencias pasadas, experiencias de terceros relativas a otros docentes y contenidos presentes en los medios que nos brindan modelos y arquetipos del rol. Así, aunque los MF participantes del proyecto EFMMa no tenían experiencias previas en docencia para edad escolar, las memorias reunidas durante su etapa de formación establecían nociones sobre el tipo de docente que querían ser y el tipo de docente que querían evitar ser.

En el caso de SA, por ejemplo, es evidente la influencia de dos profesores durante su infancia y adolescencia quienes, a través de acciones simbólicas como un enfoque diferenciado en las normas de convivencia con el MF con respecto al resto de los niños del curso, incentivaron el sentimiento de validez y generaron un arquetipo de docente positivo que sería referente de acción durante la etapa de práctica. Este carácter de importancia hacia el sentirse valioso es un sentimiento compartido por JS, quien asegura que en el colegio donde cursó educación básica, durante los primeros años de su adolescencia, no se sentía valorado por sus docentes, quienes establecían comparaciones dañinas con sus compañeros y entre el grupo. Estas, según relata, además de atacar su forma de vivir la masculinidad, repercutían en sus resultados académicos, afectando múltiples esferas de su vida. Como resultado, JS se caracterizó por ser un estudiante de bajo perfil durante toda su etapa escolar.

Sin embargo, JS comenta que, en su último año escolar, una profesora de ciencias sociales, materia para la que se auto referencia como un “estudiante promedio”, resaltó en él su inteligencia y facilidad para el aprendizaje. Esto, además de integrarlo en actividades extracurriculares del área. Como resultado del sentimiento de aprobación y validación favorecido por la docente, JS comenta que durante su experiencia como MF intentó incentivar los mismos sentimientos en sus estudiantes, teniéndolos como brújula a lo largo de las catorce semanas de práctica en contextos escolares.

Para ambos casos, tanto el de SA como el de JS, existen múltiples arquetipos docentes relacionados con experiencias que evocan sentimientos no placenteros. Todos estos se caracterizan por tener un menor impacto en la formación de su identidad docente, confirmando la hipótesis planteada por Wagenaar sobre nuestro sesgo de memoria hacia los recuerdos que evocan sentimientos placenteros. En esos casos, los dos participantes reconocen que esos docentes funcionan como un referente de las acciones y comportamientos que deben ser evitados con el fin de mejorar la experiencia estudiantil de los niños y prevenir provocar en ellos los sentimientos no placenteros que marcaron sus experiencias estudiantiles.

JS hace hincapié en una docente de estudios religiosos quien, durante sus últimos años de educación primaria, mantuvo una postura muy fuerte de cierre respecto a los cuestionamientos hacia la religión y respecto a la exploración y apertura hacia otras formas de vivir la espiritualidad. Los cuestionamientos personales que atravesaban al MF y provocaban una molestia evidente, según relata, en la docente, llevaron a JS a reprobar la materia en múltiples ocasiones a lo largo de dos años. Esta experiencia, que no se limita a la relación entre las partes, sino que incluye elementos como desagrado hacia los temas

vistos en clase e incumplimiento con los deberes como resultado directo de lo anterior, generó una memoria negativa que incentivó a JS a generar espacios de debate dentro del salón de clase donde confluyeran la mayor cantidad de puntos de vista posibles.

Explica que, además, en sus recuerdos sobre docentes prima una figura poco humanizada que establece una barrera muy sólida entre la vida personal y la vida laboral. En el caso de esta docente, la forma de vivir la religión, según comenta JS, “era muy doctrinal en el salón de clase y muy espiritual y bonita fuera de él”. Este sentimiento de no encontrar conexiones entre las experiencias, acompañado de sentir que “ella tenía un entendimiento al que no me dejaba acceder”, frustró al MF. El impacto de esta experiencia repercute en la formación de la identidad docente a través de prácticas contrarias a esta, como permitir a los estudiantes realizar preguntas de carácter personal y contar anécdotas de vida como parte de la explicación de los temas del currículo. Según JS, esto mejoró la experiencia de los estudiantes y la confianza del salón para comentar sus propias experiencias en un espacio seguro.

Por su parte, la experiencia estudiantil de los primeros años escolares que relata MM está colmada de experiencias positivas con docentes que incentivaron su creatividad, su sensibilidad y el desarrollo de sus capacidades cognitivas. Estos docentes se caracterizan por el respeto a los valores y las decisiones personales de cada estudiante, la apertura de espacios para el pensamiento libre y currículos que facilitaban la exploración de cada uno y del grupo. Según comenta la MF, todos ellos son la base de la formación de su identidad docente. El ingreso a la educación secundaria se marcó por el traspaso a un colegio con dinámicas tradicionales donde la cantidad de estudiantes por salón era mucho mayor; esto dificultaba y, en últimas, no promovía, los espacios de escucha, desarrollo y sensibilidad.

En su lugar, la cantidad de estudiantes por salón y la cantidad de grupos por grado promovían la creación y desarrollo de trabajos de clase que no estaban pensados para la revisión de los procesos individuales sino para la demostración de cumplimientos de metas de conocimiento, que no eran solventados a menos que los estudiantes presentaran pérdidas. Como resultado, MM hizo especial énfasis durante sus semanas de práctica docente en los procesos individuales de sus estudiantes. Relata, como una de sus experiencias significativas, la calificación detallada con *feedback* de los trabajos de los niños. Esto, refiere, es un resultado entre la experiencia propia durante sus años de educación escolar y la influencia de sus docentes universitarios respecto a la importancia de los procesos de aprendizaje desde la planeación hasta la retroalimentación.

Dado a que esta iniciativa nació en la IED (Institución Educativa Distrital) y el volumen de estudiantes es mayor respecto al colegio privado, MM tuvo la oportunidad de reconocer las diferencias que propiciaron una organización y calificación de trabajos diferente para los dos colegios donde estudió. La comprensión de la situación la lleva a la conclusión de que “era imposible para mis docentes [en el segundo colegio] calificar de la misma forma a tantos estudiantes. No estoy a favor de su forma de calificar, pero ya no los veo como ejemplos de cómo no debo ser sino como personas que tenían que cumplir con una cantidad muy alta de responsabilidades”. Está claro que las memorias que creamos por fuera de la experiencia docente carecen de información que variaría nuestros juicios. Es por esto que la práctica en contextos reales favorece la construcción

de la identidad docente desde un lugar de aprendizaje y reflexión donde hay facilidad y espacios seguros para experimentar formas del rol.

### Cambio

La transición de la IED al colegio privado representó un impacto significativo para todos los MF. Es sabido que, en Colombia, la educación pública-gratuita y la educación privada-de pago evidencian abismos de desigualdad; no sólo en oportunidades de acceso sino en recursos y formación profesoral. En la experiencia de enseñanza en la IED, todos los MF tuvieron oportunidad de revisar y modificar de la mano de los MA los contenidos y las actividades planeadas en los currículos oficiales del Ministerio de Educación bajo el alegato de la libertad de cátedra de la que gozan todos los docentes del sector público en el país. Además, desde el inicio del proceso todos los MF aseguran que hubo confianza en sus capacidades para el desarrollo de las clases y el manejo del curso. Por su parte, en los colegios privados, la mayoría de ellos tuvo pocos o ningún espacio de enseñanza donde tuvieran el control sobre los contenidos a enseñar, ni sobre la convivencia del salón de clase.

En las entrevistas, los tres MF resaltan que reconocen la diferencia en el manejo administrativo de los dos tipos de colegios y relacionan esta con la baja posibilidad de participación dentro del aula al no ser reconocidos por la institución como docentes titulares sino como docentes acompañantes en proceso de formación. Asimismo, que la flexibilización de los currículos cuando no se está prestando un servicio de pago, factor que determina a los colegios privados, les permite a los docentes reconocer las necesidades de los estudiantes y ejecutar los cambios que se consideren necesarios para mejorar los procesos de los estudiantes y el continuo aprendizaje de los docentes. Estos factores, además de generar molestias en los MF, parecen haber afectado el desarrollo de su identidad docente al ponerla en pausa.

Teniendo en cuenta que el ejercicio docente requiere de una alta dosis de autonomía y agencia en el salón de clases, no sólo para mostrarse como una figura de confianza y respeto ante los estudiantes sino, también, para expresar autoridad en el área de conocimiento, la posición de docente acompañante relegaba a los MF a la dependencia de las órdenes y sugerencias del docente titular. SA lo expresa así: “Si bien ayudé muchas veces, no me sentí útil”. Si bien los modelos educativos optan cada vez más hacia una horizontalidad en el salón de clase, el rol de *ayudante del docente* no permite al MF la exploración de sus capacidades ni el enfrentamiento con retos propios del rol, puesto que todo el tiempo es el titular quien mantiene el control y/o la última palabra sobre las órdenes y los llamados que se realizan durante el tiempo de enseñanza-aprendizaje.

Las separaciones entre docente titular y MF en la normativa de los colegios privados dificultan la expresión de la identidad dado que esta última se ve coartada por las normas propuestas por el MA y el colegio. Y, si bien los maestros, en general, nunca están exentos de las normativas propias de los espacios de trabajo, la poca flexibilidad durante el momento de formación dificulta la práctica y puesta a prueba de las actitudes, herramientas y estrategias que compilarán la identidad del MF. LG comenta que su experiencia de enseñanza en los dos colegios estuvo marcada por MA que le permitieron un campo amplio de exploración respecto a herramientas y temáticas. No obstante, recuerda que, durante los momentos de mayor tensión en el salón de clase, como los

conflictos convivenciales, las normativas del colegio exigían que fueran los maestros titulares quienes deben regular estos escenarios en el salón de clase.

Esto porque, en el caso colombiano, según la Ley 1620 del 15 de marzo de 2013 donde se estipulan las estrategias para mitigar la violencia escolar, se establece que sea el Comité Escolar de Convivencia (conformado por docentes, docentes directivos, estudiantes y rectores) quien prevenga y mitigue las situaciones de violencia escolar que se presenten en los espacios escolares. Si bien esta ley habla de los docentes de forma amplia, es importante considerar que para muchas instituciones los docentes acompañantes no cuentan con las responsabilidades ni derechos del equipo titular, por lo que no resulta posible para un MF ejercer las funciones de control durante situaciones de conflicto, por ejemplo.

En contraparte, es importante resaltar que estas normativas también exigen al MF encontrar formas de mediar su identidad con el ambiente y a encontrar formas alternativas de pensar sobre situaciones que ya reconocía. La práctica en la adaptación es una herramienta crucial en el ejercicio de la docencia, que se encuentra en cambio permanente y que varía sus modelos según las instituciones, los espacios y las poblaciones. La oportunidad que ofrece EFMMa de entender contextos radicalmente distintos les permite a los estudiantes universitarios tener un acercamiento a la realidad de la educación colombiana que puede ser muy diversa según su territorio, disponibilidad de recursos y enfoques educativos.

Así, LG comenta que la diferencia en los recursos de los dos colegios exigió la aplicación de estrategias diferenciales. Si bien las poblaciones eran similares en edad, sus capitales sociales y culturales eran distintos, lo cual se traduce en manejo de herramientas y ritmos de aprendizaje diferentes. Así, enseñando temas similares, se requerían aplicaciones, profundizaciones y diagnósticos distintos. Ahora, si bien dos grupos del mismo grado en la misma institución educativa pueden tener necesidades de aprendizajes distintas, el contraste entre los colegios aumenta esta brecha, haciéndola un factor significativo para la formación de los MF.

En el caso de esta MF, al finalizar la experiencia, reconoce que su identidad docente se forjó relacionando las necesidades, contextos, herramientas, información y retos de las dos instituciones, además de los espacios de práctica durante la universidad y experiencias personales, como familiares que se desempeñaban en la profesión. Considera que, si bien el cambio entre los colegios fue significativo en términos de herramientas disponibles y uso de recursos, su identidad docente no tuvo variaciones determinantes entre los dos espacios de aprendizaje. No obstante, reconoce que amplió su conocimiento en manejo de tecnologías, lenguas de enseñanza y relacionamiento con sus estudiantes. EFMMa, comenta, fue determinante para iniciar la construcción de su identidad docente, pues brindó contextos y herramientas que sigue utilizando tras el término de la pasantía, pues se desempeña como docente titular en una institución educativa.

Para los cuatro participantes se cumple que, tras el término de la pasantía, iniciaron la construcción de su identidad docente, pues la exposición a los contextos y las responsabilidades adquiridas durante el proceso hizo necesaria la respuesta a la pregunta “¿qué tipo de docente quiero ser?”. Basados en los modelos docentes conocidos, los

conocimientos adquiridos durante la etapa de formación universitaria y la solución a los retos planteados por los MA y LD, según las entrevistas realizadas se puede afirmar que todos alimentaron y adaptaron su identidad docente con la experiencia en múltiples contextos y con diversos recursos.

Para dos de los participantes (SA y LG), las pasantías en EFMMa encaminaron sus futuros profesionales hacia la docencia. Ahora se desempeñan como docentes en Instituciones Educativas Privadas. Por su parte, MM se está desempeñando por fuera de la profesión, pero desea retomarla prontamente. Finalmente, JS comenta que la realidad de la docencia y el salón de clases vivida no tiene puntos de conexión con lo aprendido durante su formación universitaria en educación por lo que no la tomó como camino profesional. Este caso evidencia cómo el acercamiento temprano, controlado y acompañado a los primeros escenarios docentes resulta provechoso para la comunidad educativa ya que los docentes quienes ingresan al sistema lo hacen por voluntad y con conocimiento de los espacios y escenarios que deberán afrontar. A su vez, los estudiantes serán guiados por docentes que cuenten con las herramientas académicas, pedagógicas, sociales y emocionales para desempeñar la profesión. En últimas, la posibilidad de elección de camino vocacional, con conocimiento y experiencia, terminará por alimentar al sistema educativo de docentes que tengan la voluntad de desempeñarse en él.

### Conclusión

La memoria emocional es un factor clave en el proceso de la formación de la identidad docente puesto que es un proceso de construcción y cambio constante que depende, no sólo de los maestros sino de las instituciones, dinámicas y poblaciones con las que trabajan, sino de las experiencias vividas a lo largo de la trayectoria de vida.

La etapa formativa es el primer espacio donde puede ponerse en práctica la identidad construida desde los saberes de la academia y desde las memorias biográficas. No obstante, dado que los retos del rol están sujetos a la exposición con personas y situaciones puntuales, la identidad no podrá terminar su proceso inicial de construcción sin la exposición al salón de clase. Es importante hacer hincapié en que esto es sólo el proceso inicial, pues la identidad, comprendida desde el paradigma posmoderno, se encuentra en permanente construcción y evaluación según los espacios donde el docente se encuentre y los retos que estos le propongan.

La imposibilidad de asumir la identidad sin el encuentro con los espacios de enseñanza resalta la importancia de programas de inmersión que faciliten espacios de exploración que permitan una construcción de identidad robusta (pero no por esto menos dinámica). Sobre todo, porque los espacios de práctica y enseñanza universitarios no imitan las condiciones de los sujetos ni las problemáticas propias de un salón de clase. Asimismo, porque la falta de exposición a los mismos puede generar que el proceso de inmersión de los maestros en formación a los espacios educativos sea difícil, provocando dudas sobre la pertinencia del rol o sus capacidades para llevarlo a cabo.

Se necesita preparación para asumir los cambios y retos de la docencia y estos saberes se encuentran más allá de los alcances que las universidades, en medio de los recortes y las configuraciones del currículo, pueden ofrecer. Así, los maestros en formación se respaldan en las memorias biográficas que tienen sobre sus propios

docentes, en los modelos de los docentes contruidos por los medios y en las experiencias de terceros, para determinar las prácticas que deberían prolongarse en el tiempo y las que deberían evitarse. A su vez, para configurar las prácticas, normas, relaciones y modelos que se llevarán a cabo en sus clases.

En los casos expuestos es evidente cómo la falta de autonomía para la toma de decisiones a las que los maestros en formación estaban expuestos, por las normativas de los colegios donde realizaron su proceso de práctica y las normas de clase de los maestros acompañantes, determinó las posibilidades de construcción y evolución de su identidad docente. No obstante, los tres maestros en formación entrevistados aseguran que hubo un avance en la formación de su identidad con respecto al punto inicial donde se encontraban al iniciar la experiencia. Es posible asegurar que, con una mayor cantidad de autonomía, brindada de forma responsable según las capacidades de cada participante, la experiencia podría ser mucho más enriquecedora.

Aun así, dado que la identidad docente se encuentra en construcción permanente, todos los espacios que modifiquen las prácticas ya conocidas, por su normativa o necesidades específicas, modificarán la identidad de los maestros impactando con experiencias y puntos de vista a la memoria biográfica.

## Referencias

- Beijaard, D. (1995) Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching*, 1(2), 281–294
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-26.
- British Council. (s.f.) EFMMa. <https://www.britishcouncil.co/instituciones/colegios/efmma>
- Chase, S. (2011). Narrative inquiry: Still a field in the making. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (421–434). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Côté, J. E. (1996). Sociological perspectives on identity formation: the culture–identity link and identity capital. *Journal of Adolescence*, 19(5), 417–428. doi:[10.1006/jado.1996.0040](https://doi.org/10.1006/jado.1996.0040)
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. y Sammons, P. (2006) The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities, *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616
- Desbouts, C. (2012). Identidad docente: intento de descripción de un territorio. *Alteridad*, 7(2), 126. doi:[10.17163/alt.v7n2.2012.04](https://doi.org/10.17163/alt.v7n2.2012.04)
- Flores, M., y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232. doi:[10.1016/j.tate.2005.09.002](https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002)
- Gee, P. (2000). Identity as ana Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*. 25. 99-125
- Geijsel, F., y Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419–430. doi:[10.1080/03055690500237488](https://doi.org/10.1080/03055690500237488)
- Huchim Aguilar, D., y Reyes Chavez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Rev. Actual. Investig. Educ*, 13(3), 392-419
- Kocabaş-Gedik, P., y Ortaçtepe Hart, D. (2020). “It’s Not Like That at All”: A Poststructuralist Case Study on Language Teacher Identity and Emotional Labor. *Journal of Language, Identity & Education*, 1–15. doi:[10.1080/15348458.2020.1726756](https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1726756)
- Minguet, P. (1995). El componente afectivo en el aprendizaje humano: sentido y significado de una educación para el desarrollo de la afectividad. *Revista Española De Pedagogía*, 53(200), 59-73
- Montenegro, M., y Montejo, P. (2005). Efecto en la memoria cotidiana de un entrenamiento multifactorial. *Interpsiquis*, 2005(1), 1-14

- O'Connor, K. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117-126
- Sayago, Z., Chacón, M. y Rojas de Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561
- Schutz, P., y Mikyoung, L. (2014). Teacher emotion, emotional labor and teacher identity. *Utrecht Studies in Language & Communication*, 27(1), 169-186.
- Sutton, R. E., y Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. doi:[10.1023/A:1026131715856](https://doi.org/10.1023/A:1026131715856)
- Teng, F. (2017). Emotional Development and Construction of Teacher Identity: Narrative Interactions about the Pre-service Teachers' Practicum Experiences. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(11), 117-134
- Uitto, M., Kaunisto, S., Syrjälä, L., y Estola, E. (2014). Silenced Truths: Relational and Emotional Dimensions of a Beginning Teacher's Identity as Part of the Micropolitical Context of School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(2), 162-176. doi:[10.1080/00313831.2014.904414](https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904414)
- Vaillant, D. (2007) La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Investigaciones en Educación*. 8(1), 15-39
- Williams, Conway & Cohen. Williams, H.L., Conway, M.A. & Cohen, G. (2008). Autobiographical Memory. In G. Cohen & M.A. Conway (eds.), *Memory in the Real World (3rd Edition)* (21-90) London: Psychology Press.

### Bibliografía

- Anttila, H., Pyhältö, K., Soini, T., y Pietarinen, J. (2016). How does it feel to become a teacher? Emotions in teacher education. *Social Psychology of Education*, 19(3), 451-473. doi:[10.1007/s11218-016-9335-0](https://doi.org/10.1007/s11218-016-9335-0)
- Ben-Peretz, M. (1995). Memory of events and the practice of teaching. In: *Learning from Experience: Memory and the Teacher's Account of Teaching*. (7-22). SUNY Press
- Cross, D. I. y Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*. 28(7). 957-967. doi:[10.1016/j.tate.2012.05.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.001).
- De Laurentis, C. (2015). Identidad docente: herramientas para una aproximación narrativa. *Entramados: educación y sociedad*, 0(2), 67-74.
- Devillard, M. J. (2004). Antropología social, enfoques (auto)biográficos y vigilancia epistemológica. *Revista de Antropología Social*, 2004(13), 161-184
- García Villegas, M. y Quiroz López, L. (2011). Apartheid Educativo: Educación, Desigualdad e Inmovilidad Social en Bogotá / Educational Apartheid: Education, Inequality and Lack of Social Mobility in Bogotá. *Revista de Economía Institucional*, 13(25), 137-162

- Isenbarger, L. y Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120–134. doi:[10.1016/j.tate.2005.07.002](https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.002)
- Kerr, H. T. (1978). What My Teachers Taught Me. *Theology Today*, 35(3), 247–253. doi:[10.1177/004057367803500301](https://doi.org/10.1177/004057367803500301)
- Owen-Smith, P. (2008). Rescuing the Affective: Teaching the Mind and the Heart. In S. A. Meyers & J. R. Stowell (Eds.), *Essays from e-xcellence in teaching* (48-52).
- Revilla, J. (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Athenea Digital* (4), 54-67.
- Rui Yuan & Icy Lee (2015) The cognitive, social and emotional processes of teacher identity construction in a pre-service teacher education programme. *Research Papers in Education*, 30(4), 469-491. doi: [10.1080/02671522.2014.932830](https://doi.org/10.1080/02671522.2014.932830)
- Singh, V., Vinnicombe, S., & James, K. (2006). Constructing a professional identity: how young female managers use role models. *Women in Management Review*, 21(1), 67–81. doi:[10.1108/09649420610643420](https://doi.org/10.1108/09649420610643420)
- Timošćuk, I. y Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 421-433
- Zembylas, M. (2003) Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238
- Zembylas, M. (2007). The power and politics of emotions in teaching. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (293-312). Academic Press. D doi:[10.1016/B978-012372545-5/50018-6](https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50018-6)
- Zembylas, M. (2016). Affect Theory and Judith Butler: Methodological Implications for Educational Research. Methodological Advances. In: *Research on Emotion and Education* (203–214). doi:[10.1007/978-3-319-29049-2\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-319-29049-2_16)