



Profesorado. Revista de Currículum y
Formación de Profesorado

ISSN: 1138-414X

mgallego@ugr.es

Universidad de Granada

España

Santamaría, Andrés; Cubero, Mercedes; Prados, M^a del Mar; de la Mata, Manuel L.
POSICIONES Y VOCES ANTE EL CAMBIO COEDUCATIVO: LA CONSTRUCCIÓN DE LA
IDENTIDAD DEL PROFESORADO EN LA APLICACIÓN DE PLANES DE IGUALDAD
Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 17, núm. 1, enero-abril, 2013,
pp. 27-41
Universidad de Granada
Granada, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



VOL. 17, Nº 1 (enero-abril. 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 12/11/2012

Fecha de aceptación 1/03/2013

POSICIONES Y VOCES ANTE EL CAMBIO COEDUCATIVO: LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL PROFESORADO EN LA APLICACIÓN DE PLANES DE IGUALDAD

(Self) Positions and voices on co-education: constructing teacher identities in equality programmes implementation



Andrés Santamaría^{}, Mercedes Cubero^{**}, M^a del Mar Prados^{***} y Manuel L. de la Mata^{****}*

Universidad de Sevilla

*E-mail: [*asantamaria@us.es](mailto:asantamaria@us.es), [**cubero@us.es](mailto:cubero@us.es),*

*[***marprados@us.es](mailto:marprados@us.es), [****mluis@us.es](mailto:mluis@us.es)*

Resumen:

En el presente artículo se proponen las nociones de posiciones del yo y de voces como herramientas analíticas para estudiar cómo un grupo de profesoras y profesores especialistas en coeducación usan sus narrativas para construir y negociar posibles identidades profesionales. En concreto, cómo se desarrolla este proceso a lo largo de un grupo de discusión en torno a los cambios que en los escenarios educativos ha supuesto la aplicación de planes de igualdad. En este trabajo, se desarrolla una concepción de la identidad como un continuo y cambiante relato (narrativa) en el que el yo se constituye en una realidad múltiple, cambiante y constantemente negociada, y a partir de la que los individuos establecen quiénes son en su relación con otros y con los contextos en los que participan. Se analizan una serie de extractos de un grupo de discusión entre profesionales educativos en torno a las consecuencias de la aplicación de planes de igualdad en los centros. Se describen las distintas posiciones que van adoptando a lo largo del debate, el complejo juego -y negociación- entre ellas, así como las voces que las articulan en cuanto a su procedencia, nivel de generalidad, etc. Se concluye que las identidades profesionales de nuestras expertas en coeducación se están construyendo en un contexto cultural e ideológico específico.

Palabras clave: posiciones del yo; voces; identidad; narrativa; debate.

Abstract:

The notions of I-positions and voices are proposed as analytical tools for studying how a group of teachers, specialists in co-education, use their narratives to construct and negotiate possible professional identities. More specifically, we analyse how this process develops in a focus-group organised to discuss the educational changes elicited by the implementation of gender equality programmes. In this study we conceive identity as a continuous and changing narrative in which the self is also construed as a multiple, changing and constantly negotiated reality where individuals establish who they are in relation with others and with the contexts they participate in. Some excerpts from a focus-group of professionals in education discussing about the consequences of the application of a gender equality programme promoted by the regional government are analysed. From this analysis, the interplay of the different positions adopted by the participants in the debate, as well as the voices that articulated these positions are examined. We conclude that the professional identities of our experts in co-education are being constructed in a specific cultural and ideological context.

Key words: *I-positions; voices; identity; narrative; debate.*

1. Introducción

Este artículo se centra en el análisis de las narrativas de un grupo de profesoras y profesores expertos en coeducación que debaten sobre sus actividades diarias como responsables de la aplicación de planes de igualdad en centros educativos públicos de secundaria de la comunidad andaluza. En el artículo se argumentará que estas profesoras y profesores construyen y negocian posibles y diversas identidades profesionales a lo largo del debate acerca de su trabajo cotidiano. Se mostrará cómo usan activamente distintas posiciones del yo (Bajtín, 1986; Hermans, 2003) como recursos narrativos para posicionarse a sí mismos como profesores/as, así como a los demás, y cómo estas posiciones se encuentran articuladas por las diversas voces que pueblan sus enunciados y narrativas. Por tanto, el objetivo de este artículo es mostrar cómo la identidad del profesorado es construida (y entendida) narrativamente, y no como un conjunto de roles permanentes que permiten crear tipologías estables y consistentes de profesores y profesoras. El punto de partida para el análisis del debate propuesto puede concretarse en las siguientes preguntas de investigación: ¿qué recursos narrativos (posiciones del yo y voces) pueden ser identificados en el discurso de profesores y profesoras (especialistas en coeducación) acerca de lo que es y debe ser la coeducación en los centros educativos? ¿Cómo son usados esos recursos en la construcción narrativa de la identidad/es del profesorado?

El material analizado y los resultados presentados en este artículo son parte de un proyecto de investigación más amplio enmarcado en la convocatoria de proyectos de excelencia subvencionado por la Junta de Andalucía (Proyecto Teón XXI -2004/2007-) en convocatoria pública (Boja 11/04/2007), cuyo propósito fue el diagnóstico de la cultura de género en los centros educativos (Rebollo, 2007; ver también el trabajo de Vega, Buzón y Rebollo en este mismo monográfico).

La integración del género en las políticas públicas en Europa es hoy un hecho incuestionable (Astelarra, 2005; Bustelo y Lombardo, 2007; Calatrava, en este mismo monográfico). En España, la adopción de la igualdad como principio y objetivo del proyecto público del Estado supuso un hito histórico muy significativo en el desarrollo social, lo que se manifestó en la puesta en marcha de múltiples políticas de igualdad. Andalucía es una de las comunidades autónomas más activas de España en la aplicación del principio de igualdad en las políticas públicas. Ya en el año 2006, el gobierno andaluz puso en marcha el Primer Plan para la Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres en Educación, cuya principal meta fue promover una nueva cultura de género en las escuelas. En dicho plan, el profesorado es considerado como un elemento clave para este cambio, de tal modo que muchas de las iniciativas del mismo tienen que ver con la formación del profesorado en el área de la coeducación. Conocer las prácticas y acciones que emprende el profesorado responsable del plan de igualdad en los centros para hacer efectivo el plan en las escuelas y,

por ende, para transformar la cultura escolar incorporando la perspectiva de género de manera transversal se revela una faceta clave en la aplicación del Plan de Igualdad en los centros educativos. Y estas prácticas y acciones que el profesorado desarrolla, así como las interacciones que mantiene con compañeros y compañeras en su quehacer diario están soportando los procesos de construcción de una identidad profesional (identidad del profesorado).

Una de las perspectivas teóricas, quizá la más relevante, en la que se sustentan estas políticas, y la visión que en este artículo se adopta en relación a la igualdad y la coeducación, es la llamada aproximación del *doing gender* (Crawford, 2006; Kitzinger, 2009; West & Zimmerman, 1987). Esta perspectiva ofrece un modelo para analizar y estudiar el modo en que se hace género en la escuela. Y lo hace desde una perspectiva multinivel que integra el plano individual, interpersonal y sociocultural (para un mayor desarrollo, véase Cala & de la Mata, 2006).

Pues bien, este proceso de construcción de la identidad del profesorado ante el cambio coeducativo va a suponer, a nuestro parecer, algo más que una “mudanza cultural” (Bathia & Ram, 2001). Mucho más allá, lleva consigo profundos cambios en las identidades personales, y en relación con diferentes esferas de la vida de las personas. Estamos hablando de la identidad como profesional de la educación, por supuesto, pero también de las identidades grupales, de la identidad de género, de la identidad personal, etc. De este modo, para entender los procesos de construcción identitaria de los profesionales de la enseñanza ante los cambios que puede suponer la implantación de planes de igualdad en el currículum es necesario concebir el yo como firmemente entrelazado con los factores culturales.

2. El estudio de la identidad del profesorado: una aproximación dialógica

En los últimos años, el interés por el estudio de la identidad profesional del profesorado ha venido incrementándose (Alsup, 2006; Anteliz, Coombes, & Danaher, 2006; Gaudelli & Ousley, 2009; etc.). Prueba de ello es el gran número de publicaciones relacionadas con este tema que han venido apareciendo en revistas del Social Science Citation Index en las dos últimas décadas. Este creciente interés ha ido de la mano de un énfasis también creciente en considerar que la identidad del profesorado supone mucho más que la mera acumulación de conocimientos, habilidades, destrezas y competencias para ejercer la enseñanza. De este modo, se ha comenzado a destacar el papel que las emociones, el compromiso, e incluso la pasión juegan en la labor de enseñar y en la constitución de una identidad como profesional de la enseñanza (Beauchamp & Thomas, 2009).

No obstante, hasta hace unos diez años eran pocos los estudios centrados en el análisis de los procesos por los cuales los profesores y profesoras desarrollan una identidad profesional como educadores. En esta línea, algunos consideran que el establecimiento de una fuerte y clara identidad profesional como profesor/a puede ser crucial para el quehacer profesional y el bienestar del profesorado (Thomas & Beauchamp, 2011).

En un primer acercamiento, la noción de identidad del profesorado puede ser definida como el modo en que los profesores y profesoras se definen a sí mismos y a los demás profesionales (Lasky, 2005). Flores & Day (2005), por su parte, concluyen que el proceso de desarrollo de la identidad del profesorado puede ser conceptualizado como un proceso continuo y dinámico que supone la construcción de nuevos significados y re-interpretaciones de los propios valores y experiencias que pueden estar influenciados por aspectos personales, sociales y culturales.

Rodgers & Scott (2008), señalan que el estudio de la identidad del profesorado se ha unificado en los últimos años acercando áreas de investigación previamente separadas y, en ocasiones, divergentes, como por ejemplo el estudio de las actitudes y creencias del profesorado, el análisis de historias de vida y narrativas personales, etc., pero que comparten todas ellas una visión común de la identidad que comprende cuatro aspectos básicos de la misma: a) la idea de que la identidad está influenciada por el contexto, b) la consideración de que la identidad se construye en las relaciones, c) el supuesto de que la identidad es

cambiante, y d) la idea de que la identidad implica la construcción de significados. Como se podrá ver, todos estos aspectos son perfectamente coherentes con la visión de identidad que proponemos en este trabajo.

No obstante, tal vez, una de las limitaciones de la investigación sobre identidad del profesorado, tal y como es conceptualizada actualmente, sea el hecho de que la mayor parte de la investigación en este campo se ha venido desarrollando sin la adopción de un modelo psicológico claro de identidad que permita examinar fielmente algunas de las cuestiones más relevantes acerca de cómo la identidad se construye y desarrolla (Rodgers & Scott, 2008).

En esta línea, en los últimos años se han propuesto conceptualizaciones de la noción de identidad del profesorado que parecen reflejar una consideración de ésta como un proceso de construcción en el que están implicadas "sub-identidades" -en el sentido de multiplicidad identitaria/múltiples yo(es)-, así como contextos y relaciones sociales -en el sentido de naturaleza social de la identidad- (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Sutherland, Howard & Markauskaite, 2010; etc.). A nuestro juicio, estos acercamientos son de gran relevancia puesto que permiten dejar a un lado visiones tradicionales que conceptualaban la identidad del profesorado como la posesión de un conjunto de destrezas y habilidades para el ejercicio de la profesión. Al mismo tiempo, reflejan posturas y perspectivas muy cercanas a las propuestas de diversos autores y líneas de investigación que enfatizan el carácter múltiple, dialógico, dinámico y situado de la noción de identidad (Bruner, 1996, 2003; Hermans, 2003; Markus & Nurius, 1986; etc.)

La consideración de la identidad del profesorado que se adopta en el presente artículo tiene que ver, por tanto, con este tipo de consideraciones del yo que enfatizan su carácter dialógico, dinámico y situado social y culturalmente. A nuestro juicio, entender la construcción de la identidad del profesorado como un proceso de posicionamiento narrativo resulta muy útil puesto que permite desarrollar una comprensión del profesor/a como un agente activo en su experiencia profesional y la propia construcción de dicha identidad/ades como una actividad dinámica y cambiante. Sobre esta cuestión trata el siguiente apartado.

3. Las nociones de posiciones del yo y voces como herramientas analíticas en el estudio de la construcción de la identidad del profesorado

La visión de la identidad/yo del profesorado como construcción dialógica y situada social y culturalmente entronca con la visión dialógica del yo (Hermans, 2003). Según este autor, la identidad implica una gran variedad de posiciones, de formas de actuar en el mundo estrechamente interconectadas. El yo sería -afirma Hermans- una especie de coalición de las distintas posiciones que adopta el individuo y que implican a los otros significativos. Esta visión permite considerar a la identidad en términos de relaciones que se establecen entre el individuo y otros actores sociales a través del discurso y no como la aceptación o adscripción individual a ciertas categorías y grupos sociales pre-determinados (de la Mata, Cubero, Santamaría & Saavedra, en prensa).

En otras palabras, cuando contamos o interpretamos narrativas personales estamos construyendo una -o varias posibles- identidades narrativas. En este sentido, la identidad del profesorado es también una construcción narrativa y discursiva. Todas las instituciones proveen de posibilidades para tales construcciones narrativas de la identidad profesional a través del modo en que están organizadas y de los valores que privilegian, facilitando así a sus miembros el acceso a los diferentes tipos de recursos narrativos para esta construcción identitaria (Holstein & Gubrium, 2000). La educación es una de estas instituciones, tal vez la más importante.

De este modo, las identidades y posiciones del yo construidas socialmente son uno de esos recursos narrativos de los que el profesorado dispone en este proceso de construcción. Estas posiciones del yo serán más o menos explícitas a lo largo del discurso, y nos permitirán el acceso a las expectativas, prácticas, opiniones, y valores de los participantes en los intercambios comunicativos, constituyéndose en un recurso central en la construcción de

diferentes comprensiones del mundo y de nuestro lugar en él. No hay que olvidar que cuando usamos las posiciones del yo como recursos en nuestras narrativas también estamos situando nuestro/s yo/es en ciertas posiciones a lo largo del discurso (Davis & Harré, 2001). Así, como recuerdan estos autores, la construcción de estas narrativas puede ser conceptualizada como un tipo de posicionamiento narrativo en el discurso por identificación o por rechazo de otras posiciones posibles. Dicho en otras palabras, la identidad se construye a partir de las distintas posiciones que el yo adopta (I-positions) (Bajtín, 1986; Hermans, 1996).

Como herramienta teórica, por tanto, la noción de posicionamiento enfatiza los vínculos entre el discurso que impregna el mundo social y los intercambios particulares en los que se construyen los significados. Y ésta es precisamente la principal ventaja de esta teoría, permitir el estudio detallado de cómo el discurso opera en los intercambios comunicativos entre las personas (Harré & Langenhove, 1999). Este hecho la convierte en un instrumento extremadamente útil para analizar toda la complejidad presente en las interacciones discursivas en las que participamos en distintos escenarios y contextos de práctica (familia, escuela, lugar de trabajo, etc.). La teoría del posicionamiento pone en primer plano las influencias culturales en el discurso en el aquí y ahora, así como el modo en el que los individuos se resisten y rechazan los discursos dominantes a lo largo de los intercambios conversacionales de la vida cotidiana (Harré, Moghaddam, Cairnie, Rothbart & Sabat, 2009).

Pero cuando las personas “hablan” no sólo se posicionan a sí mismas a lo largo de la conversación, la entrevista, la narrativa, etc., en relación con otra/s persona/s, sino también en relación con los enunciados de otras conversaciones (Bajtín, 1986); al mismo tiempo que posicionan a esas otras personas y éstas hacen lo mismo con ellas. Más allá, cada enunciado ofrece a los otros (explícita o implícitamente) posiciones desde las cuales responder. Como vemos pues, la teoría del posicionamiento es, de algún modo, una teoría sobre el desarrollo de un/os sentido/s del yo (self) en relación con un discurso particular (Archakis & Tzanne, 2005; Bamberg, 2011). El análisis del lenguaje sexista, por ejemplo, nos ha provisto de muchos ejemplos de posicionamientos excluyentes en relación a las mujeres, como comprobamos en trabajos anteriores (de la Mata, Cubero, Santamaría & Saavedra, en prensa), y como veremos más adelante en los análisis realizados en el presente trabajo.

En esta línea, Davies & Harré (2001) señalan que el posicionamiento no tiene por qué ser intencional ni lineal, y que las posiciones tomadas pueden ser estables pero también efímeras. Además, estos autores distinguen entre dos grandes tipos de posicionamientos: un hetero-posicionamiento o posicionamiento interactivo, en el que lo dicho por una persona posiciona a otra; y un auto-posicionamiento o posicionamiento reflexivo, en el que una persona se posiciona a sí misma. En relación a esto último, a nuestro parecer, se hace necesario distinguir entre el “ser posicionado”, que atribuye una especie de fuerza determinista a las narrativas, y la noción más activa del sujeto como “posicionándose”, en la que los recursos discursivos no están preestablecidos, sino que se concretan interactivamente. Ser posicionado y posicionarse son dos construcciones metafóricas para dos relaciones muy distintas entre el agente y el mundo: en el primer caso la dirección va del mundo al agente y en el segundo del agente al mundo (Bamberg, 2004). Según esta última, la fuerza social de una acción y la posición del actor y de los otros actores se determinan mutuamente. El posicionamiento es pues una noción muy dinámica, ligada a la actuación en contextos concretos, cambiante en el tiempo y en el espacio, y es por ello que cuando se pone en relación con la identidad individual, resulta muy cercana a la idea de actos o actuaciones de identificación (Rosa y Blanco, 2007).

Esta idea de que el yo (self) es polifónico y está constituido por diferentes “voiced positions”, que venimos defendiendo, ha sido propuesta por diferentes autores (Hermans, 1996, 2003; Shotter, 1993; Wertsch, 1991; etc.), pero conviene recordar que todas estas consideraciones de la identidad en términos de las posiciones que el yo adopta a través del discurso encuentran su inspiración en el trabajo del filósofo y semiólogo ruso Mijail Bajtín (1986). En la visión bajtiniana, el “yo” se define no como un punto estable y continuo de conciencia, sino más bien como un producto de las relaciones dialógicas en el “paisaje” de las posiciones del yo (Ragatt, 2007). Bajtín defendía que las personas hablan con múltiples voces, de tal manera que una posición del yo puede ser considerada como una posición articulada

por una voz -voiced position-, es decir, una personalidad hablante que expresa un punto de vista determinado, una historia. De alguna manera, estos movimientos del yo de una a otra posición están articulados por las voces que pueblan nuestros enunciados.

Es por ello que para nuestro análisis usaremos la noción de voz (voces), ya que ésta puede resultar especialmente útil en el análisis de las narrativas personales, entendidas éstas como un "lugar" de encuentro y confluencia de voces y posiciones. Bajtín propone una teoría del lenguaje construida en el intercambio social. Para Bajtín, el enunciado siempre se expresa desde un determinado punto de vista, desde una perspectiva o sistema axiológico de creencias. A esta perspectiva particular es a la que llama voz. Además, las voces están ligadas a un ambiente social, cultural e histórico determinado. El acto comunicativo pues se constituye en un intercambio de voces que reproducimos, manipulamos, citamos, etc.; y en este fluir comunicativo intercambiamos voces: palabras de otros, conversaciones.

Así, comprender el enunciado de otra persona significa posicionarse con respecto a él, encontrar el lugar correcto para él, en el contexto correspondiente, así como el nuestro con respecto a él. Bajtín rechaza la concepción de un "yo" individualista y privado, para defender que el "yo" es esencialmente social. Cada individuo se constituye como un colectivo de numerosos "yoes" que ha asimilado a lo largo de su vida, en contacto con las distintas "voces" que de alguna manera van conformando nuestra ideología (como veremos en el análisis del debate analizado).

A nuestro juicio, la idea de posiciones en conjunción con la de voces nos puede permitir articular la relación entre un plano de análisis micro (análisis de las distintas posiciones que las y los profesores van adoptando a lo largo de sus narrativas) y un plano más macro (análisis de la contextualización social, cultural, institucional e histórica de dichas posiciones). Creemos que las voces son un instrumento de gran valor para observar cómo las perspectivas y puntos de vista de "otros" (personas, grupos, instituciones, voces genéricas, etc.) pueden articular dichas posiciones adoptadas en el aquí y ahora del discurso a lo largo del grupo de discusión y, de este modo, contribuir a la construcción narrativa de la identidad profesional.

4. El estudio: construyendo una/s identidad/es profesional a través de las posiciones del yo y de las voces que las articulan

En este trabajo, estudiamos cómo se construye la identidad del profesorado así como una cultura de género a través de una serie de debates desarrollados en grupos de discusión en torno a los cambios que ha podido generar la aplicación del Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación en la comunidad andaluza. Para ello, y como se ha señalado, asumimos una perspectiva constructiva, social y cultural de la identidad (de la Mata y Santamaría, 2010; de la Mata, García, Santamaría y Garrido, 2010). La identidad se convierte así en un espacio de negociación y construcción de significados compartidos a partir de la confrontación con diferentes voces, argumentos, puntos de vista, posiciones, etc. (de la Mata, Cubero, Santamaría & Saavedra, en prensa). Conocer las voces, argumentos y posiciones que adopta el profesorado a lo largo del debate para negociar e interpretar la aplicación de los planes de igualdad puede ser de gran valor para el seguimiento e impacto de las políticas y planes educativos que se ponen en marcha en esta materia. Estudiar las posiciones que adoptan y las voces que pueblan el discurso del profesorado ante los cambios propiciados por el Plan de Igualdad en Andalucía y, particularmente, cómo negocian y construyen significados acerca del papel de la escuela en la promoción de relaciones de igualdad entre los géneros es el objetivo fundamental de este trabajo.

a) El análisis de un grupo de discusión de profesores y profesoras ante el cambio coeducativo

El estudio se plantea con una metodología narrativa, basada en el análisis de los debates propiciados por cinco grupos de discusión de 6-8 participantes cada uno de entre el profesorado responsable de igualdad de género en los centros educativos de enseñanza

secundaria de Andalucía. Estos grupos de discusión adoptan la estructura de un panel de personas expertas en igualdad y cultura de género en las escuelas. El sentido metodológico de estos debates es poner de manifiesto los recursos narrativos (posiciones y voces) que emplea este profesorado con el objeto de abordar y tratar de resolver la variedad de conflictos de género que se manifiestan en la cultura escolar, de tal manera que pueda facilitarnos conocer el proceso de construcción de la/s identidad/ades del profesorado en este campo de la coeducación. Así mismo, esta técnica posibilita la comprensión de los modos en que se afronta la construcción de la cultura de género en las escuelas. Estos discursos proveen de conocimiento acerca de las inquietudes y creencias sobre igualdad y coeducación; así como sobre las estrategias y lógicas argumentativas que se elaboran conjuntamente a través del diálogo. Todo ello permite iluminar y estudiar las narrativas acerca de las acciones más apropiadas para el cambio y la construcción de una cultura de género en la escuela andaluza.

b) Participantes

Los/as participantes fueron seleccionados entre aquellos profesionales que podían producir debates ricos e idóneos sobre el diagnóstico de la cultura de género en los centros educativos. Con este fin, participaron 31 profesoras y 4 profesores de Educación Secundaria seleccionados mediante muestreo teórico y utilizando como criterios acumulativos de inclusión: 1) ser profesorado en activo de educación secundaria en Andalucía (Sevilla y Granada); 2) haber sido nombrados como responsables para la aplicación del Plan de Igualdad en su propio centro educativo para el curso 2006/2007; y, 3) acumular una cierta experiencia activa, interés y formación previa en el ámbito de la coeducación e igualdad de género.

c) Procedimiento

Los 5 grupos de discusión se desarrollaron en paralelo, durante el mes de abril de 2007, teniendo una duración aproximada de 90 minutos cada uno. Los debates fueron dinamizados a través de una serie de cuestiones generadoras que recorren temáticas tales como: 1) nociones y objetivos de la coeducación, 2) ideas y prácticas entorno a la cultura de género en las escuelas, 3) impacto de los planes de igualdad en la educación y 4) posicionamientos y actitudes hacia la construcción de género en la comunidad escolar, así como sus repercusiones y las necesidades de cambio que se perciben. Las discusiones fueron grabadas en vídeo y transcritas adaptando el sistema de notación desarrollado por Jefferson (Saavedra, Santamaría, Crawford & Lucius-Hoenes, 2012) para la normalización de los sistemas de análisis interpretativo de los discursos.

En primer lugar, los debates fueron transcritos en detalle en su totalidad. A continuación se extrajeron una serie de conflictos estratégicos a partir de una serie de criterios: a) temas recurrentes en los distintos grupos de discusión, b) longitud de los mismos, c) riqueza de posiciones del yo que aparecían. De este modo, las narrativas de las profesoras y profesores generadas a lo largo de los debates fueron organizadas en torno a dichos conflictos estratégicos antes de que fueran analizados.

Los conflictos estratégicos o episodios seleccionados, entendidos éstos como la unidad fundamental que estructura los encuentros y la interacción social que se derivan de los mismos (Harré & Langenhove, 1999, 2007), surgen de la confrontación de diferentes puntos de vista. Así, entendemos que cada episodio agrupa en un todo, con sentido y significado, las distintas secuencias de interacción que en los resultados analizaremos.

El análisis de los episodios siguió cuatro fases:

1. identificación de posiciones del yo (listado);
2. identificación de las voces que articulan dichas posiciones (listado);
3. articulación de las posiciones del yo a través de las voces que pueblan los enunciados.

4. identificación de las posibles identidades de profesor construidas en las narrativas.

El primer momento del análisis estuvo centrado en el contenido de las narrativas de los participantes. Estas fueron leídas varias veces y las distintas posiciones del yo aparecidas fueron anotadas y descritas antes de establecer un listado de las mismas. Del mismo modo se procedió con las voces. A continuación se realizó una síntesis de los posicionamientos y voces más frecuentes. Todos los miembros del equipo de investigación leyeron las narrativas e hicieron comentarios y sugerencias para posibles cambios. Las sugerencias fueron discutidas y la lista de posiciones y voces fue modificada en función de las mismas. A continuación se procedió a concretar la posible articulación entre las posiciones del yo y las voces surgidas a lo largo del análisis. La siguiente fase del análisis se centró en cómo las profesoras y profesores usaron esas posiciones del yo como recursos discursivos para la construcción de sus identidades. Por último, se extrajeron aquellos episodios en los que las profesoras y profesores hacían referencia a las distintas posiciones del yo identificadas.

Para el presente artículo se ha seleccionado un conflicto estratégico extraído de uno de los cinco grupos de discusión desarrollados (grupo 2), que se realizó el 10 de abril de 2007. Este grupo estuvo compuesto por siete participantes (6 mujeres y 1 hombre). El conflicto analizado versó sobre la existencia o no de desigualdad en la escuela.

d) Resultados: el análisis del conflicto acerca de la igualdad/desigualdad en la escuela

En cada episodio destacaremos un conjunto de posiciones que se establecen en la relación entre un “yo”, un “otro” y un auditorio. Señalaremos tanto posiciones del yo (I-positions) con las que claramente se identifican los/as hablantes (p.ej. reivindicativa), como las que provienen fundamentalmente de oponerse o distanciarse de posiciones con las que no se identifican (p. ej. sensibles al desigualdad de género). De igual modo destacaremos cuando las participantes se posicionan a sí mismas/os (p.ej. modelos a seguir) o auto-posiciones, así como cuando son posicionadas (p.ej. cuidadora) o posicionan a otros (p.ej. defensor de la no existencia de desigualdad) o hetero-posiciones. Analizaremos, así mismo, las voces a través de las cuales se articulan las distintas posiciones. Voces de otros que son incorporadas a través del discurso de las/os participantes y que reflejan los personajes principales o los sistemas axiológicos de creencias que sustentan y validan las distintas posiciones del yo adoptadas o rechazadas. Voces, que a su vez, reflejan distintos niveles de generalidad, desde personajes particulares y concretos (p.ej. la directora), grupos genéricos (p.ej. las madres), voces institucionales (p.ej. el claustro) hasta ciertas ideologías (p.ej. feminista). Como producto del complejo juego de posiciones y de su negociación, destacaremos además, los posicionamientos resultantes. Cada posicionamiento emerge en cada episodio in situ, por lo que no tiene razón de ser más allá del episodio mismo, se desarrolla al tiempo que éste y brota de la acción en curso, pero, a la vez, es el plano que dota de sentido a la interacción misma que se desarrolla en el episodio.

En este conflicto podemos identificar dos puntos de vistas claramente enfrentados, uno en el que se argumenta a favor de la existencia de desigualdad de género en la escuela a distintos niveles (puestos de representación, espacios, autoridad, etc.) y otro en el que se defiende la no existencia de dicha desigualdad sobre la base de todo lo que han avanzado las mujeres en las últimas décadas.

El primer punto de vista se concreta, principalmente, en auto-posiciones explícitas con una mayor agencia y frecuentemente más reflexivas y argumentadas, tales como aquellas en las que se posicionan como sensibles al género, como un modelo a seguir, como reivindicativas, como asesoras o formadoras o como expertas. Veamos algún ejemplo.

- 1864 603 (L): “...pero de coeducación he intentado montar siempre cosas >porque
1865 me ha parecido siempre un tema muy importante<, debajo de cualquier tipo de
1866 desigualdad está la desigualdad de género, ¿no? es decir, está totalmente

Posiciones y voces ante el cambio coeducativo

- 1867 naturalizado, de tal manera, que no lo percibimos, que ese es el gran problema
 1868 del género, que es tan natural que en un instituto haya directores, que las
 1869 limpiadoras sean mujeres, que las niñas vayan mayoritariamente a
 1870 humanidades, los niños vayan a ciencias, que en los libros de texto de historia
 1871 las mujeres no aparezcan...

En este turno podemos identificar cómo la participante L se auto-posiciona explícitamente como alguien sensible al género; pero también en cierto modo como reivindicativa y formadora. No es extraño encontrarse intervenciones en las que se despliegan simultáneamente distintas posiciones del yo. Posiciones que, como suele ser frecuente en las auto-posiciones, suponen una gran agencia, como podemos observar a través de la existencia de frecuentes referencias al yo. De igual modo también, como suele ser habitual en las auto-posiciones, son claramente reflexivas y con argumentaciones bastante extensas y elaboradas.

Aunque con menor frecuencia, también hemos encontrado, como posición que sustenta este punto de vista, una hetero-posición. Ésta aparece cuando alguna de las participantes posiciona a una compañera como mujer empoderada. Veamos la siguiente secuencia interactiva:

- 1829 594 (M): "Tú ves, en mi centro tenemos una ventaja, y es que (.) la institución
 1830 la directora es una mujer. Pero además una mujer que tiene muy claro que la
 1831 que manda es ella, que la que da las órdenes cuando un niño se pone tonto es y
 1832 ella, la secretaria es otra mujer. Y entonces del equipo directivo hay dos
 1833 mujeres y un hombre. Y entonces yo creo que eso a los chiquillos les::: "
 1834 595 Resto participantes: "les llega".
 1835 596 M: "Les llega..."

Más tarde volveremos a este ejemplo ya que resultará muy útil como muestra cuando analicemos cómo cada hetero-posición siempre va asociada a auto-posiciones de yo. De momento, señalar el alto grado de empatía o responsividad que crea la intervención de M, tanto como para que un enunciado iniciado por ella sea concluido por el resto de participantes. Y es que la audiencia empatiza con la hablante de tal modo que con su respuesta anticipada apoya y refuerza la perspectiva de ésta. Lo que nos conduce a pensar que, de algún modo, la audiencia comparte las posiciones expresadas por la hablante.

En relación con el segundo punto de vista referido, las principales posiciones adoptadas son dos hetero-posiciones explícitas; una en la que las profesoras son posicionadas como cuidadoras.

- 1823 593 (A): "A nosotros nuestro alumnado, que es un alumnado como el de ella (se
 1824 refiere a M) muy:: conflictivo, de un nivel social más bajo [...] muy machista
 1825 porque son gitanos, emigrantes, el nivel social bastante bajo, eh a nosotras, a
 1826 las profesoras, nos tratan:: bueno como una especie de mamá, como una
 1827 especie de, no sé, y sin embargo llega el profesor y da dos voces y allí ya hay
 1828 un respeto que (.)"

La segunda hetero-posición explícita se caracteriza porque alguna de las participantes posiciona a gran parte del profesorado, a instancias educativas o a la gente, en general, como no sensibles al género.

- 1805 583 (A): "Que, que no hay tanta:: desigualdad, que las mujeres, eh:: están::
 1806 eh:: avanzando mucho, bueno que están ya copando en muchos ámbitos::, y 1807
 1807 que bueno que ya, bueno, las niñas y las mujeres, pues que, que no hay
 1808 desigualdad, que no se ve ¿para qué? Que eso ya no, que no, como que eso ya

1809 no ¿comprendes? Como que no se ve mucho ya esa desigualdad o por lo menos 1810 esa idea la tiene mucho profesorado.”

En este conflicto hemos encontrado una tercera posición, una auto-posición explícita, que adopta el único hombre participante como alguien no sensible a la desigualdad de género en la escuela. Esta posición, aunque sólo aparezca una vez, nos resulta especialmente significativa ya que parece ser el desencadenante del resto de posiciones, especialmente de aquellas auto-posiciones explícitas que se sitúan claramente en contra.

1812 584 (R): “En mi centro realmente no existe esa desigualdad”.

1813 585 (Murmulllos desaprobatorios del resto del grupo).

1814 586 (M): “Vamos a ver si nos aclaramos, no lo tengo yo eso muy claro=”

1815 587 (P): “=vamos a ver=”

1816 588 (L): “=que saco la lista de centros=”

1817 589 (R): “=sí bueno, igual a nivel de cargos directivos, pero (.) normalmente

1818 las, las mujeres en la docencia, hoy por hoy, °e incluso por número sois muchas 1819 más mujeres que hombres° (susurrando)=”.

En ambos puntos de vista, además, se han podido identificar cuatro tipos de voces que pueblan los distintos enunciados y que articulan o vehiculan las distintas posiciones del yo. Así, podríamos resaltar voces particulares, como las del inspector o la directora; voces genéricas, como la de las madres, los padres, las feministas, la gente, los mujeres, los hombres, las niñas o los niños; voces institucionales, como el profesorado, los/as coordinadores/as, plan de igualdad, el claustro, las profesoras, el profesor machista, o el alumnado; o voces que hacen referencia a ciertas ideologías, como machista, feminista, la tradición, o el franquismo. A continuación señalaremos las voces que articulan las posiciones que en párrafos anteriores hemos ejemplificado.

En relación con el punto de vista a favor de la existencia de desigualdad en la escuela, podríamos señalar cómo en la intervención 603 (L), la auto-posición explícita como alguien sensible al género, y en cierto modo reivindicativa y formadora, es articulada mediante una voz institucional (el Plan de Igualdad), así como a través a una determinada ideología (feminista). Dichas voces no sólo pueblan los enunciados sino que además, como hemos expresado, sirven como base para construir la argumentación que legitima o valida la posición adoptada. En la secuencia de interacciones que van de las líneas 1829 a la 1835, en las que una hablante hetero-posiciona a otra explícitamente como empoderada, aparece una voz particular de la directora de un centro, y una voz genérica de los/as niños/as ante los cuales se ejerce la autoridad.

Si nos referimos ahora a la argumentación en torno al punto de vista en contra de la existencia de desigualdad, en la intervención 593 (A), en la que se expresa cómo las profesoras son desvalorizadas al ser hetero-posicionadas explícitamente como cuidadoras o responsables del bienestar de los/as niños/as, aparecen voces institucionales (las profesoras y el alumnado), así como voces ideológicas (machismo). De igual modo, la otra hetero-posición descrita en la intervención 583 (A), se articula a través de voces institucionales (el profesorado machista) e ideológicas (machismo). Dentro de las posiciones que sustentan este punto de vista, la única auto-posición, que ejemplificamos en las líneas 1812-1819, es articulada a través de un determinado sistema axiológico de creencias, de la voz de la tradición (voz ideológica). En este caso es la costumbre, la tradición cultural, lo que normaliza la desigualdad, haciéndola no visible para R, que no sólo es novel en estas materias sino que, además, es el único hombre.

Pero el devenir de auto-posiciones y hetero-posiciones es más complejo de lo presentado. De hecho, todas las hetero-posiciones señaladas van asociadas a auto-posiciones implícitas. Así en la primera hetero-posición que presentamos, podríamos decir que cuando M posiciona a la directora de su centro como mujer empoderada, simultáneamente se estaba auto-posicionando de modo implícito por identificación o reconocimiento con una posición próxima a la referida. Resulta interesante, aunque previsible, que precisamente cuando se

está argumentando a favor de la existencia de desigualdad de género en la escuela y se evocan más claramente las auto-posiciones, la única hetero-posición hallada genere una auto-posición positiva como la descrita.

De modo complementario, podríamos señalar que cuando se exponen argumentos en contra de la existencia de desigualdad, aparecen más frecuentemente hetero-posiciones, y surgen también, de modo simultáneo, auto-posiciones implícitas por distanciamiento u oposición. Así, cuando A es posicionada como cuidadora, ésta se distancia o se resiste a tal posición deslegitimando las voces que la posicionan y refiriéndose a sus alumnos como: "... muy:: conflictivo, de un nivel social más bajo [...] muy machista porque son gitanos, emigrantes, el nivel social bastante bajo...". Del mismo modo, cuando A posiciona a gran parte del profesorado como no sensible al género, de modo implícito y a través de un recurso retórico como la ironía se está distanciando e incluso ridiculizando tal posición. Tal juego entre posiciones está sustentado por un enfrentamiento de voces, que en el caso de la ironía es especialmente sutil.

5. A modo de conclusión

Tal como señalábamos al principio, en este artículo nos hemos propuesto responder a dos preguntas de investigación: a) ¿qué recursos narrativos (posiciones del yo y voces) pueden ser identificados en el discurso de profesores y profesoras (especialistas en coeducación) acerca de lo que es y debe ser la coeducación en los centros educativos? y b) ¿cómo son usados esos recursos en la construcción narrativa de la/s identidad/es del profesorado?

Con respecto a la primera podemos decir que en el episodio analizado se ponen de manifiesto dos visiones: una predominante que asume la existencia de desigualdades de género y la necesidad de intervenir ante ellas y otra, que es atribuida sobre todo a personas y grupos que no participan en el debate, que afirma que las desigualdades han desaparecido y que no es necesario intervenir. El análisis del desarrollo de este conflicto en el debate ha puesto de manifiesto un complejo juego de negociación entre distintas posiciones. En primer lugar, podemos citar las posiciones adoptadas por las coordinadoras (autoposiciones), como personas sensibles a las desigualdades de género, reivindicativas, expertas y empoderadas. Estas autoposiciones se han contrapuesto a las que ellas mismas han atribuido a otras personas (compañeros/as, la gente, la sociedad, los padres, las madres, los niños y niñas...) (heteroposiciones), como no sensibles a las desigualdades. Al mismo tiempo, en el debate ha aparecido también el modo en que las participantes son posicionadas por esas personas no sensibles a las desigualdades de género (como cuidadoras). Estas heteroposiciones han llevado aparejados autoposiciones como las anteriores.

Las distintas posiciones del yo (autoposiciones y heteroposiciones) identificadas en este conflicto identitario se han articulado mediante un complejo juego de interanimación de voces (Bajtin, 1986; Wertsch, 1991) en el que las participantes se han apropiado de voces particulares y genéricas de compañeros/as, padres y alumnado, pero también de voces institucionales (como el Plan de Igualdad de la JA) y de otras que nos remiten a sistemas de creencias, tanto voces tradicionales, franquistas y machistas, como las voces del movimiento feminista.

Vemos en definitiva el carácter dialógico del juego de posiciones que las participantes han adoptado para sí mismas y han asignado a otras personas y grupos, así como de la relación entre las voces invocadas para sustentar y dar legitimidad a las posiciones. Este carácter dialógico del discurso de las participantes en el debate nos lleva a la segunda de nuestras preguntas de investigación: ¿de qué manera esos recursos discursivos son usados en el proceso de construcción narrativa de la identidad de las participantes como profesoras expertas en género? Para responder a esta pregunta es necesario recordar que partimos de una visión de la identidad en términos de actos de identificación (Rosa y Blanco, 2007). Estos actos de identificación deben entenderse, por tanto, como acciones discursivas de naturaleza dialógica y retórica. Ello implica que se construyen en la controversia, mediante la confrontación de perspectivas, posiciones y voces y que requieren un "alter" (explícito o

implícito) ante el que afirmarse. Esta afirmación consiste muchas veces en contraponer la posición propia y la de los demás, en responder a otras voces con una “contrapalabra” (Bajtín, 1986, Wertsch, 1991). En otras ocasiones supone identificar la propia posición y las voces propias con otras posiciones y voces consideradas próximas. En el caso del conflicto analizado hemos observado ambas cosas. Podemos atrevernos a afirmar que todas esas voces y posiciones son necesarias para la construcción de una identidad profesional como la que estamos analizando. Ya sea para que la persona las haga propias, ya sea para que susciten la “contrapalabra” (contestación, rechazo, resistencia), todas parecen tener su lugar en el proceso de creación de una voz propia como profesional o, dicho de otra manera, de construcción de una identidad como expertas en coeducación.

Podemos concluir afirmando que el análisis conjunto de posiciones y voces ha hecho posible, a nuestro juicio, integrar dos aspectos fundamentales para el análisis de la construcción narrativa de las identidades en el discurso. El análisis de las posiciones nos permite desentrañar la compleja dinámica por la que los/as hablantes negocian su lugar en el discurso en el aquí-ahora, respondiendo a los enunciados de otros hablantes (presentes o no en la conversación). Al adoptar diferentes posiciones con respecto a la desigualdad de género, nuestras participantes están “creando” sus identidades profesionales como especialistas o expertas en educación. Y lo están haciendo frente a los enunciados de otras personas, con las que en ocasiones están de acuerdo y en otras no, pero que siempre cumplen el papel de “alter” al que están respondiendo con sus enunciados (Bajtín, 1986, Wertsch, 1991).

Pero este análisis de la construcción discursiva de las identidades quedaría incompleto a nuestro juicio si no asumiéramos que éste no puede agotarse en el aquí-ahora de la conversación. Es necesario que sea completado por un análisis más “macro” que tenga en cuenta, como decíamos más arriba, el contexto social, cultural, institucional e histórico en que se produce la conversación. El estudio de las voces que pueblan los enunciados de las participantes nos permite incorporar dicho contexto. En nuestro caso hemos visto cómo en el conflicto analizado resuenan voces sociales de diferente naturaleza: voces de personas particulares (las propias participantes, los/as compañeros/as), voces genéricas (los/as profesores/as, las madres y padres, niños y niñas) en incluso voces institucionales (el Plan de Igualdad) o voces de ideologías sociales (feministas, machistas, franquistas, la tradición...). Ello nos permite, por una parte, darnos cuenta de que el debate analizado ejemplifica los procesos de construcción identitaria en el contexto socio-cultural. O formulado de un modo más general, cómo las identidades profesionales de nuestras expertas en coeducación se están construyendo en un contexto cultural e ideológico específico. Por otra parte, y desde una perspectiva más metodológica no reafirma en el interés del estudio del debate como escenario de análisis de los procesos de construcción identitaria.

Referencias bibliográficas

- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses. Negotiating personal and professional spaces*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Anteliz, E. A., Coombes, P., & Danaher, P. A. (2006). Guest editors' introduction to special theme issue: marginalised pedagogues? *Teaching and Teacher Education*, 22, 753-758.
- Archakis, A. , & Tzanne, A. (2005). Narrative positioning and the construction of situated identities. Evidence from conversations of a group of Young people in Greece. *Narrative Inquiry*, 15, 2, 267-291.
- Astelarra, J. (2005). *Veinte años de políticas de igualdad*. Colección Feminismos. Madrid: Cátedra.
- Bajtín, M. M. (1986). In C. Emerson, & M. Holquist (Eds.), *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.

Posiciones y voces ante el cambio coeducativo

- Bamberg, M. (2004). I know it may sound mean to say this, but we couldn't care less about her anyway. Form and functions of "slut bashing" in male identity constructions in 15-year-olds. *Human Development*, 47, 331-353.
- Bamberg, M. (2011). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory and Psychology*, 21, 1, 3-24.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bhatia, S., & A. Ram (2001). Rethinking acculturation in relation to diasporic Cultures and postcolonial identities. *Human Development*, 44, 1-18.
- Bruner, J. (1996). Meaning and Self in Cultural Perspective. In D. Bakhurst, & Ch. Sypnowich (Eds.), *The social self* (pp. 18-30). Londres: Sage.
- Bruner, J. (2003). Self-making narratives. In R. Fivush, & C. A. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives* (pp. 209-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bustelo, M., & Lombardo, E. (2007). *Políticas de igualdad en España y Europa*. Colección Feminismos. Madrid: Cátedra.
- Cala, M.J. y de la Mata, M.L. (2006). Escenarios de actividad e identificación de género: Un estudio de grupos de discusión en educación de personas adultas. En M. A. Rebollo (ed.), *Género e Interculturalidad: Educar para la igualdad*. (pp 197-214). Madrid: La Muralla.
- Crawford, M. (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. McGraw-Hill. Boston.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20, 43-63.
- Davies, B., & Harré, R. (2001). Positioning: the discursive production of selves, In M. Wetherell, S. Taylor, & S. Yates (Eds.) *Discourse theory and practice* (pp. 261-271). London: Sage.
- de la Mata, M.L. y Santamaría, A. (2010). La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural. *Revista de Educación*, 353, 157-186.
- de la Mata, M.L., García, M., Santamaría, A. y Garrido, R. (2010). La Integración de las Personas Migrantes. El Enfoque de la Psicología Cultural y de la Liberación. En L. Melero (ed.), *La Persona Más Allá de la Migración. Manual de Intervención Psicosocial con Personas Migrantes* (pp.115-145). Valencia. Fundación Cemigra.
- de la Mata, M.L., Cubero, M., Santamaría, A., & Saavedra, F.J. (in press). (Self-) Positions and voices in identity reconstruction of women after suffering gender violence. In M.L. de la Mata, T. Hansen and K. Jensen (Eds.), *Self in Culture in Mind* (vol.2) Aalborg: Aalborg University Press.
- de Fina, A., D. Schiffrin, & M. Bamberg (eds.) (2006). *Discourse and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.

Posiciones y voces ante el cambio coeducativo

- Gaudelli, W. , & Ousley, D. (2009). From clothing to skin: identity work of student teachers in culminating field experiences. *Teaching and Teacher Education, 25*, 931-939.
- Harré, R. , & Van Langenhove, L. (eds) (1999). *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Malden: Blackwell.
- Harré, R. , & Van Langenhove, L. (2007). Varieties of Positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour, Vol. 21, 4*, 393-407.
- Harré, R., Moghaddam, T., Cairnie, T.P., Rothbart, D., & Sabat, S.R. (2009). Recent advances in positioning theory, *Theory and Psychology, 19 (1)*, 5-31.
- Hermans, H. (1996). Voicing the self: from information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin, 119 (1)*, 31-50.
- Hermans, H. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology, 16*, 89-130.
- Holstein, J. A. , & Gubrium, J. F. (2000). *The self we live by. Narrative identity in a postmodern world*. New York: Oxford University Press.
- Kitzinger, C. (2009). Doing gender: a conversation analytic perspective. *Gender , & Society 23 (1)*, 94-98.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education, 21*, 899-916.
- Markus, H. y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist, 41, 9*, 954-969.
- Ragatt, P. (2007). Forms of positioning in the dialogical self. *Theory and Psychology, 17, 3*, 355-382.
- Rebollo, M. A. (Coord.) (2007). *Teon XXI: designing online resources for divulging gender culture at schools*. Excellence Project granted by Andalusia Government (2007-2010). Website: <http://www.teonxxi.es>
- Rodgers, C. R. , & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman- Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed., pp. 732-756). New York: Routledge, Taylor , & Francis Group/Association of Teacher Educator.
- Rosa, A. , & Blanco, F. (2007). Actuations of identification in the games of identity. *Social Practice/Psychological Theorizing*. Disponible en <http://www.sppt-guierce.bound.edu.tr/>.
- Saavedra, F.J., Santamaría, A., Crawford, P., & Lucius-Hoenes, G. (2012). Auditory Hallucinations as Social Self-Positions: A Theoretical Discussion from a Single-Case Study. *Journal of constructivist psychology, 25, 2*, 132-153.
- Shotter, J. (1993): *Conversational Realities: Constructing Life through Language*. London: Sage.
- Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education, 26*, 455-465.
- Thomas, L. , & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education, 27*, 762-769.

Posiciones y voces ante el cambio coeducativo

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf.

West, C. , & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1 (2), 125-151.