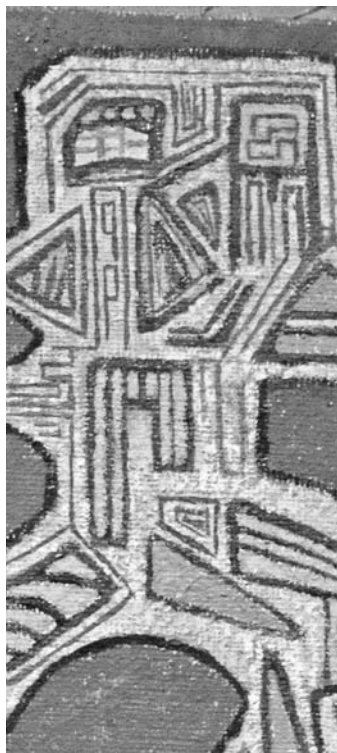


"Título", técnica
Carlos Oriani

Historias de vidas docentes: recuperando, reconstruyendo y resignificando identidades

Analia E. LEITE MENDEZ*



Detalle obra "Cazador",
Carlos Oriani

Resumen

El artículo muestra el proceso de reconstrucción de las historias de vida de un maestro y una maestra de escuela primaria, a lo largo de casi cincuenta años de trayectoria profesional que constituyó el foco central de la investigación que se presenta. En este proceso han confluído diversas perspectivas de análisis: históricas, sociales, educativas, curriculares, políticas y personales en un complejo recorrido y desde una visión caleidoscópica de las identidades docentes. El análisis y la re-construcción de las historias de vida ha permitido visualizar algunos núcleos nodos o tramas identitarias que han sostenido y configurado las vidas personales y profesionales al mismo tiempo de ser y convertirse en las impulsoras o motores del cambio y la reflexión en retrospectiva.

Palabras claves: trayectorias docentes, identidades docentes, historias de vida, perspectiva biográfica-narrativa.

Teachers life stories: recovering, rebuilding and re-signifying identities.

Abstract

The article shows the process of reconstructing the life stories of both a male and female elementary school teacher, during a nearly fifty-year career which was the focus of the investigation. In this process, different perspectives of analysis have been driven: historical, social, educational, curricular, political and personal, in a complex journey and from a kaleidoscopic view of teacher identities. The analysis and re-construction of life stories have allowed display some cores or nodes or identity nets that have sustained and set the personal and professional lives. At the same time they are and become the drivers or motors of change and reflection in retrospective.

Key words: teaching career, life histories, teaching identities, biographical-narrative perspective.

*"Contar es volver a vivir, pero poniéndose a salvo del desorden propio de la vida".
Gustavo M. Garzo (1994).*

Cuando narramos, comprendemos cómo nos constituimos hombres, mujeres, alumnos/as, maestros/as, en la escuela, en la familia, en los movimientos sociales, en fin, cómo nos constituimos en la sociedad (Weschenfelder, 2009) y también, cómo se va constituyendo el sentido de una profesión; en el caso de la investigación que presento, cómo se va construyendo una idea del magisterio, cómo se configuran identidades; desde vivencias personales que a su vez traducen los sentidos sociales atribuidos a la misma desde la propia lectura y mirada de los actores en un momento particular de su historia. Como dice Bruner (2003), las historias brindan modelos de mundo, narrar una historia ya no equivale a invitar a ser como aquella es, sino a ver "el mundo tal como se encarna en la historia" (Bruner, 2003: 45). El relato de una vida, debe verse en términos de Ferrarotti (1993), como el resultado acumulado de las

* Dra. en Educación por la Universidad de Málaga
Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, España.
Investigadora, integrante del grupo de investigación HUM619, grupo consolidado de la Junta de Andalucía. (www.procie.uma.es)
aleite@uma.es

múltiples redes de relaciones en las que, día a día, los grupos humanos entran, salen y se vinculan por diversas necesidades. Esta manera de comprender las historias de vida permiten descubrir lo cotidiano, las prácticas de vida abandonadas o ignoradas por las miradas dominantes, la historia de y desde los de abajo. Muchos autores defienden o se apoyan en los relatos como un medio para descubrir, desarrollar, desentrañar y/o expresar la identidad personal y profesional (Graham, 1998; Linde, 1993; Ricoeur, 1996; Stronach & MacLure, 1997; Denzin, 1989; Rivas, 2007; Remedi, 2006; Bolívar, 2006; Polkinghorne, 1998; Bruner, 2003; Gergen, 1996). Creamos y recreamos la identidad mediante la narrativa, el “yo es un producto de nuestros relatos y no una cierta esencia por descubrir cavando en los confines de la subjetividad” (Bruner: 122), los relatos que hacemos de nosotros mismos reflejan lo que los demás esperan que debemos ser, entonces el yo también es el otro (Ricoeur, 1996) y la identidad no puede escapar de su carácter profundamente relacional (Eakin, 1999 citado por Bruner, 2003:125). Relatando la propia historia es como las personas se dan una identidad, reconociéndose en las historias que se (nos) cuentan (Cole & Knowles, 2001). Al mismo tiempo, el narrar como forma de constituir identidades puede enfrentarnos con una paradoja en el sentido de Graham (1998) cuando plantea que el modo en que se escriben las diferentes historias sobre la docencia contribuye a instalar o sostener las imágenes de la profesión que circulan en una sociedad. Este llamado de atención me llevó a reconocer la complejidad de las tramas identitarias y las complejas relaciones entre lo individual y lo social, los marcos personales y los marcos institucionales que se entrecruzan de manera peculiar en cada vida y de manera diferente en diversos momentos de las vidas de los sujetos, pudiendo reforzar, visibilizar o invisibilizar formas de ser docente, formas de hacer el trabajo docente y formas de estar como docente.

A partir de este marco, la re-construcción de dos historias de vida: Ana, una maestra jubilada recientemente y con más de cuarenta años de trayectoria docente y Pepe, un maestro, que podría retirarse, pero quiere continuar hasta que la normativa se lo permita (70 años), llevando más de cincuenta años de experiencia en el aula; fueron desplegando una línea cronológica de hechos, situaciones, vivencias y experiencias, que desvelaron núcleos de sentido como sustento de la experiencia de sus vidas, pero también, fueron

mostrando una trama compleja y problemática que me permitió *mirar más allá de la historia singular* de los protagonistas y avanzar en dimensiones constitutivas y cambiantes de la identidad de un docente y una docente. Dimensiones que no pueden comprenderse fuera de los marcos sociales, políticos e ideológicos que atravesaron y de los cuales formaron parte. Donde todavía parece existir una sensación de encierro, de aprisionamiento a estigmas (Goffman, 1998) y tabúes acerca de la profesión, en parte, por no poder elaborar el pasado, porque este pasado no es relatado, no es compartido, lo que exige un oyente y una escucha atenta en el sentido Freiriano para poder comenzar a revelarse y a re-significarse (Gómez, 2007). Así, el método (auto) biográfico se constituye en una estrategia y un lugar biográfico que posibilita a los sujetos recuperar la comunidad de destino (Bosi, 2004), aquella a la que siempre se retorna por el relato, y compartir vivencias, sueños y recuerdos en una especie de vaivén entre dos horizontes: el de las expectativas y el del futuro. Entonces, el proceso de construcción de una identidad docente no es ajeno a la función social de la profesión, ni a la cultura del grupo al que se pertenece y al contexto sociopolítico cultural en el que viven los maestros y maestras (Novoa, 1995; Pérez Gómez, 1998), que siempre remite a lo vivido y a lo experimentado y nos proyecta hacia un futuro que no siempre se ve claro.

Recorrido teórico-metodológico

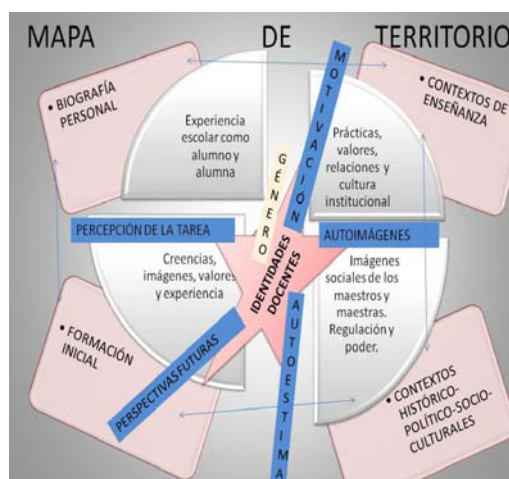
Al trabajar con historias de vida el conocimiento se imbrica con la experiencia de los otros (Ana y Pepe), la propia (mi vida) y el conocimiento y la experiencia producida en otros ámbitos de investigación y reflexión (sociología, psicología, educación, filosofía, antropología) y por otros investigadores, con intereses y expectativas diferentes. En este sentido, tanto el conocimiento de unos y otros se va modificando o re-situando, en función del momento del análisis y de los procesos de comprensión alcanzados, de allí que el proceso de avance teórico se fue desarrollando a medida que se iba profundizando en las historias de nuestros protagonistas y mediante lo que llamé versiones teóricas como distintas maneras de aproximación al foco de la investigación. La primera versión teórica se acerca al reconocimiento de las distintas concepciones de la noción de identidad fundamentalmente desde Dubar (2002), que hace una diferencia impor-

tante, cuyo origen se remonta al ámbito filosófico, entre identidad sustantiva, esencialista y una identidad más dinámica, nominalista, existencialista, que se va constituyendo desde las contingencias vividas. Esta primera aproximación y el avance en los relatos de Ana y Pepe, me llevaron a bucear en el contexto socio-político en el que se formaron y del cual son herederos, en cómo esta *herencia* ha calado en ellos y en el significado del magisterio y de la profesión docente. Estos tres ejes: identidad, contexto socio-político (dictadura franquista, transición y democracia) y profesión docente (magisterio) constituyeron la *primera versión teórica-referencial* que me ayudó a leer los relatos de las entrevistas, avanzar en los primeros análisis y al mismo tiempo provocarme nuevos interrogantes. Las versiones son como mapas provisorios que he ido trazando a medida que transitaba el camino, cuyo diseño presupone una posición previa¹, que no impidió la generación de otros posibles mapas. Desde este primer esbozo y paralelamente al proceso generado en las entrevistas, se avanzó en otras versiones como una manera de “mostrar que las decisiones retóricas logran ocultar o revelar, magnificar o minimizar, simplificar o complicar, unir o dividir, elevar o degradar, dar nitidez a las imágenes o desdibujarlas” (Simons, 1990:10, citado por Graham, 1998:276).

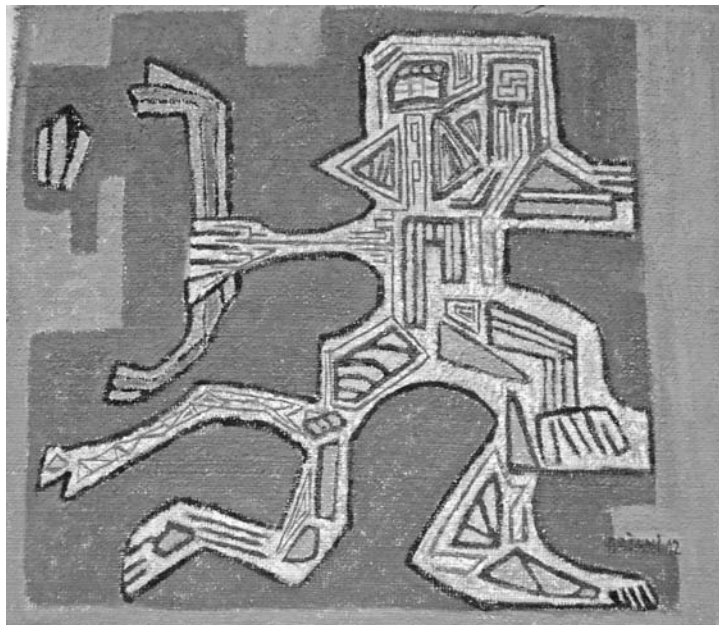
La *segunda versión* acompañó el proceso de análisis de las entrevistas y el proceso de construcción de las historias de vida de Ana y Pepe. La exploración de la noción de identidad, su relación con las biografías y el contexto social y político en el que se originó y desarrolló el magisterio español, me condujo a mirar de manera más focalizada en los procesos de construcción de identidades docentes desde la amplia literatura existente y desde el conocimiento producido a partir de investigaciones en el ámbito nacional e internacional. La segunda versión se asentó en la primera y ambas constituyeron la *base del mapa de territorio* que se estructuró como articulación de perspectivas y desarrollo de dimensiones que orientaron el análisis, la interpretación y la discusión. El mapa de territorio, como integración de las versiones teóricas, intenta mostrar, por un lado, los distintos núcleos emergentes de las vidas de Ana y Pepe. Estos núcleos han conformado y siguen conformando los sentidos del ser docente en su vida y en su trabajo. Por otro lado, constituye la posición asumida como investigadora en cuanto a los marcos interpretativos puestos en

juego en el análisis de sus historias de vida. El mapa de territorio marca bordes o límites aunque también abre y muestra espacios inciertos e inexplorados desde una visión caleidoscópica². Las identidades docentes analizadas desde una mirada/comprensión caleidoscópica, me permitió articular de manera compleja la diversidad de aristas, de caras y niveles de análisis presentes y subyacentes en la re-construcción de las mismas. La metáfora del caleidoscopio constituyó un artilugio potente, por el sentido, las imágenes de complejidad que supone en sí mismo este “artefacto” y la posibilidad que encierra respecto de la diversidad de interpretaciones a la que pueden estar sujetas las identidades docentes en relación a quien mire, cómo se mire, en qué momento y situación socio-histórica y política.

El mapa de territorio de las identidades docentes resultante de la confluencia teórica, investigadora e histórico-política presenta tres niveles interdependientes en la configuración de identidades, tal como se dibuja en el esquema que se presenta a continuación:



El nivel de los rectángulos muestra los fondos históricos, sociales, personales, culturales, institucionales y formativos, los cuales no siempre son totalmente visibles pero constituyen los sedimentos de las identidades docentes y a través de la re-construcción de las historias de vida de Ana y Pepe, se fueron haciendo más visibles y fueron dando sentido a las tramas identitarias. El segundo nivel, de los bocados, nos enfrenta con prácticas y discursos cotidianos que en parte muestran los sedimentos del primer nivel pero también van conformando múltiples significados, formas de hacer, ser y estar, desde la actua-



“Cazador”, óleo
Carlos Oriani

ción cotidiana de los docentes. El tercer nivel, la estrella de las identidades docentes con sus cinco puntas atravesadas por el género, como filtro de lectura de todo el mapa. Este nivel da cuenta de aspectos más personales de los docentes, que los afectan directamente, pero varían de acuerdo con las articulaciones entre los demás niveles. Cada nivel opera de manera simultánea y compleja, asumiendo diversos significados en la configuración de las identidades docentes que resulta un entramado de historias, de conocimientos, de procesos y rituales. Este entramado, aunque se revele en cada maestro y maestra como algo singular, fundamentalmente es un entramado social y político que en la medida que pueda ser deconstruido por los docentes, se podrán recuperar las tramas de sentido de los distintos niveles subyacentes que también es una forma de re-crear y re-descubrir el sentido de ser, hacer y estar como docente en la actualidad y en el futuro.

Las tramas de las identidades docentes

A partir del mapa de territorio se han podido reconocer algunos de los hilos que han tejido las tramas identitarias de Ana y Pepe. Tramas que pueden ser pensadas como los argumentos de las identidades, de lo que tratan las identidades. El proceso de construcción de las identidades docentes supone una amplia diversidad de

sentimientos, desafíos, insights (como momentos de comprensión súbita que implican recapitulaciones y nuevas formas de comprensión), vínculos y relaciones, el papel del otro/a/s. Todo ello desde un marco donde la docencia como imagen social y el trabajo docente desde las múltiples versiones o formas de interpretar esas imágenes, está sometido al escrutinio público de una manera peculiar³ y desde múltiples actores sociales: alumnos, padres, compañeros, sociedad en general, inspectores, autoridades. En esta visión social, política e histórica de las identidades docentes se presentan cuatro tramas argumentales derivadas del proceso de reconstrucción, análisis e inter-

pretación de las historias de vida de nuestros protagonistas: la primera se centra en las imágenes, sentidos y visiones heredadas, la segunda en las imágenes, sentidos y visiones emergentes desde el trabajo cotidiano, la tercera analiza los procesos de rupturas y continuidades en las vidas de Ana y Pepe frente a los contextos de cambio en los que se vieron inmersos provocando transformaciones en el trabajo, en las relaciones y en la vida personal. Y la última recupera los sentidos del ser maestro y maestra desde los cambios vividos a lo largo de las trayectorias de Ana y Pepe, para pensar, re-pensar y re-crear los sentidos de la formación docente.

Las visiones heredadas sobre la tarea y la profesión docente

Las visiones heredadas del trabajo docente desde la experiencia escolar y social, en cuanto al sentido de la escuela y de los maestros y maestras, constituye el andamiaje inicial en la configuración de las identidades docentes. Estas visiones provienen de las imágenes⁴ de los docentes recibidas a través de historias y relatos (Graham, 1998), de lo experimentado en carne propia en cuanto a relaciones, de aprendizajes en espacios escolares y del imaginario social que rodea a la figura del maestro y la maestra, en el sentido de los significados sociales de la importancia de una

tarea, de una misión, como es la misión de la educación. Constituyen los primeros marcos de referencia que por otra parte se asientan en tradiciones históricas, políticas y culturales. Ser un maestro o una maestra en sus orígenes estuvo asociado a una tarea de entrega, de dedicación, de sacerdocio, donde el carácter moral la definía por encima del carácter académico (Varela y Ortega, 1984; Lerena, 1989). Esta impronta moral se traduce en unos valores dominantes: orden, ejemplaridad, esfuerzo, voluntad, disciplina y sumisión; reforzados por el contexto político de la dictadura que vivieron Ana y Pepe en sus primeros 20 años de vida. En esta visión se entreteje la idea de la vocación como un discurso que atraviesa diversos contextos culturales y momentos histórico-políticos a los que tampoco escapan Ana y Pepe. Si bien en la actualidad pueden desmontarlo y percibirlo como una idea vendida, como algo más, agregado a la complejidad de su profesión. A pesar de esto, la idea de la vocación ha calado de manera profunda en las identidades docentes y emerge una y otra vez, llamando la atención desde algunas investigaciones sobre si esta emergencia no constituye una forma de resistencia frente a los embates a la profesión o también una forma de hablar y explicar de qué se trata el trabajo docente (Estola, et al., 2003; Ramírez, 2008; Anzaldúa Arce, 2009; Gohier, et al., 2007).

Las visiones emergentes desde el trabajo y la tarea cotidiana

Desde diversas perspectivas se concibe la experiencia como el espacio desde donde se construye el trabajo. Somos lo que hacemos, en parte refleja la idea de las transformaciones mutuas entre las condiciones del trabajo y las condiciones personales y sociales. Dubet (1994) concibe a la experiencia como el engranaje de tramas a partir de las cuales los individuos construyen su mundo, Rockwell (1995), por su parte, plantea que por medio de “la organización y de las prácticas escolares se comunican orientaciones y prioridades reales que definen el trabajo de los maestros en cada escuela” (Rockwell, 1995: 27). De Lauretis (1984), redefine la experiencia como “el trabajo de la ideología”, trabajo en el cual “la subjetividad es constituida a través de relaciones materiales, económicas, interpersonales, de hecho sociales y en la larga duración, históricas

(citada por Arfuch, 2002: 92). En este sentido la recuperación de la memoria histórica-educativa desde las voces de Ana y Pepe me permitió un acercamiento más real, más profundo, para desentrañar y comprender en el juego de visiones heredadas y emergentes, la propia ambivalencia, conflictividad, convergencia, divergencia; en una palabra, la complejidad del mundo docente que en abstracto asume unos sentidos que se re-sitúan y revisan en el cara a cara de lo que el otro/a ha vivido. Una visión que emerge del trabajo es explicado por Pepe de la siguiente manera:

Los frutos no nacen de forma inmediata. La tarea de cada día te llena de dudas y zozobra porque los resultados no se ven a corto plazo. Es a la larga cuando se perciben los resultados de la tarea bien hecha o, al menos, hecha con ilusión. El símil de que somos sembradores y no recolectores ilustra bien lo que estoy queriendo decir.

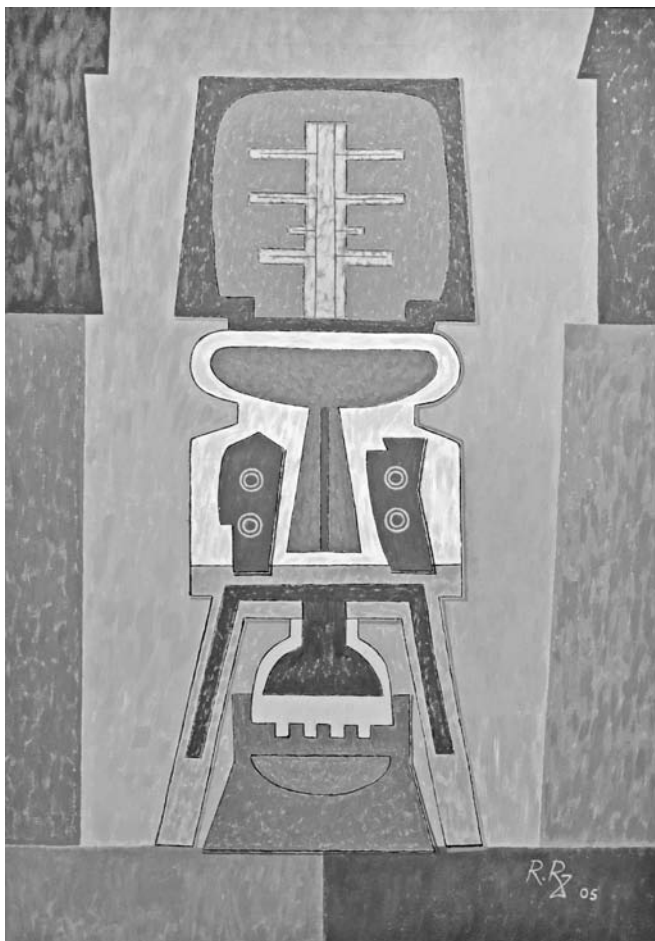
Así, desde el trabajo se van asumiendo algunas formas de ser docente, desde Pepe vemos la visión del sembrador, pero también la necesidad de creer en lo que se hace, de allí la ilusión. Otras visiones/imágenes que emergen se refieren al maestro/a como psicólogo/a, médico/a, enfermera/o, además, claro, de enseñar unos contenidos cargados de valores y fundamentalmente de los valores del que lo/la trasmite. Nuevamente la dimensión moral de la profesión asume un protagonismo esencial. Estas imágenes docentes muestran a una persona dividida en muchas porciones, aunque esa no sea la imagen más conveniente y más saludable para mostrar pero, debido a las múltiples demandas y movimientos del suelo vital -como los sedimentos más ancestrales de la profesión en relación con los valores que le dieron origen-, los docentes siempre se hallan en la encrucijada de ser pero no ser, de hacer pero no poder, de poder en un contexto cambiante y des-humanizante que echa para atrás la tarea, el trabajo y los proyectos (Woods, et al., 2004; Sennet, 2000; Pérez Gómez, 2005; Smyth, 1999; Martínez, 2001; Stronach, et al., 2002; Lopes, 2009; Schuttenberg, 2007).

Las diversas dimensiones que dan forma a su trabajo, alumnado, familias, administración, compañeros y compañeras, recursos, contenidos y evaluación, se van conjugando desde las particularidades de las instituciones escolares y conformando formas de actuar, formas de gestionar, formas de relacionarse y comprometerse, que por un lado ofrecen ciertas seguridades y por otro,

generan incertidumbres que se convierten en revisiones sobre el propio trabajo y sobre uno/a mismo/a. Estas revisiones, o como plantea Remedi (2006), esta identidad reflexiva, no siempre se asienta en las mismas preguntas, interrogantes y conflictos. Como dice Ana, a “veces uno se afina en un ciclo y siempre da lo mismo, pero ella fue cambiando de acuerdo con las leyes, los cursos... sus compañeros y compañeras...”. O como plantea Pepe, “él es muy exigente consigo mismo y ahora por prudencia se calla muchas cosas aunque no le gusten y siente que tal vez su criterio no constituya la generalidad... los demás también tienen sus razones”. En diversos momentos de la vida profesional los interrogantes cambian como algunas investigaciones muestran. Hay visiones más tecnocráticas en los comienzos, más preocupados/as por terminar los programas y por exigencias externas para luego dar paso a otras preocupaciones, más centradas en recuperar el sentido del trabajo (Hong, 2010; Mórtoła, 2010; Flores y Day, 2006; Ávalos, 2007), encontrar un sentido en el trabajo; en una palabra conformar un sentido de compromiso con el trabajo que no es más que la posibilidad de reflexionar sobre los significados de ser docente y del trabajo que supone serlo y hacerlo.

Rupturas y continuidades en la construcción de las identidades docentes

Las rupturas y continuidades se analizan desde la intersección entre los cambios personales y los cambios sociales, políticos, culturales y educativos vividos a lo largo de un recorrido profesional de cuarenta años en Ana y cincuenta en Pepe. Se perciben situaciones de ruptura, radicales en algunos casos, por el impacto emocional o por las decisiones tomadas que suponían modificar lo conocido y transitado hasta el momento; o situaciones de continuidad que suponían reforzar lo realizado, estabilizarse personal, emocional e institucionalmente o aceptar situacio-



“Máscara de Guerra We (Costa de Marfil)”, óleo sobre tela
Rodolfo Rodríguez

nes que una vez y otra vez se repetían –como las relaciones con la administración, por ejemplo-. En y desde los vaivenes de las rupturas y continuidades se revisan formas de actuar, de hacer, de sentir, de relacionarse; lo que conduce a nuevas instancias de reflexión y/o auto-comprensión (Kelchtermans, 2005, citado por Schepens, et al., 2009) identitaria.

Los vínculos personales constituyen un rasgo de las relaciones y en el caso del alumnado, el poder re-encontrarlos, volver a saber de ellos/as y de sus vidas constituye un aspecto importante del trabajo docente (Dubet, 2006), de la continuidad y de la retroalimentación de la tarea realizada. El alumnado y los compañeros/as se convierten en dos núcleos identitarios estables, aún, desde los cambios y las diferencias. Los alumnos y alumnas, también pueden pensarse como una vía de percepción y vivencia de las diferencias de épocas, valores y expectativas y de allí el sen-

timiento de continuidad que le supone, aunque también de conflicto por las propias diferencias de los niños y niñas.

Ser maestra y maestro: los sentidos de la tarea docente

De la larga y compleja trayectoria de vida docente de Ana y Pepe emergen una multiplicidad de visiones sobre lo que supuso y supone ser docente tanto para ellos como para el contexto que los rodea: familias, niños y niñas, compañeros y compañeras de trabajo, medios de comunicación social y sociedad en general. Así, emerge una dimensión moral y ética, el docente como alguien que enseña a través del ejemplo, de lo que es como persona, de los valores que representa y defiende; una dimensión técnica en cuanto al docente como una persona que debe saber enseñar ante todo y donde curiosamente el contenido no es tan importante; una dimensión personal en cuanto a la indivisibilidad de lo personal con lo laboral, el trabajo docente no puede dividir a la persona entre lo que hace en el aula, en el centro y lo que hace fuera de ella, desde esta dimensión un docente es aquella persona que mantiene un equilibrio saludable entre lo personal y lo laboral; una dimensión social, en cuanto a la finalidad del trabajo que hace un docente y de la necesidad de comprender que la enseñanza no es un mero trabajo o una mera tarea de transmisión de unos contenidos, va más allá de las cuatro paredes de un centro educativo, un docente es aquel que no divorcia la realidad social de la escolar; una dimensión formativa, en cuanto a que un docente es una persona que está siempre en proceso de aprendizaje y actualización, no basta la formación inicial, ni la aprobación de unas oposiciones para cerrar la dimensión formativa y por último una dimensión laboral-institucional que tiene que ver con el sentido que asume la tarea docente en la vida de cada uno y desde las particularidades de cada institución por la que se transita, donde a través del trabajo, de las condiciones en que se realiza ese trabajo se ponen en juego valores diferentes y más o menos cercanos o lejanos a los valores imperantes en el contexto social.

A manera de epílogo: la ambivalencia como forma de vivir el trabajo docente nos muestra en parte, el proceso contradictorio pero continuo de conformación y re-configuración de las identidades docentes. Por otro lado, el ensayo y

error constituye una estrategia de aprendizaje permanente y presente a lo largo de toda la vida docente y que va más allá de la mera improvisación; es una forma de identificar el trabajo que se hace, la incertidumbre e imprevisibilidad de los contextos y entornos en los que se trabaja y la actitud, predisposición y reflexión frente a las respuestas, soluciones o aplazamientos que uno cotidianamente debe hacer y en ese hacer se hace como docente.

Notas

- 1 En el sentido de conceptos, marcos referenciales teóricos y metodológicos que orientaron las primeras decisiones y que han sido sometidos a una revisión permanente. Una indaga a partir de, y en contra de supuestos, creencias, "teorías", prejuicios, conceptos, experiencias personales, etc. Este bagaje, muchas veces, puede constituir un obstáculo y conducirnos a una tendencia "comprobacionista" o "corroboradora", consecuencia de una tradición positivista en investigación; que desde el trabajo con versiones teóricas más dinámicas y desarrolladas a partir de lo que la propia situación investigada fue mostrándose o revelándose, traté de evitar.
- 2 Estructuralmente un caleidoscopio es un tubo ennegrecido interiormente, que encierra dos o tres espejos inclinados y en un extremo dos láminas de vidrio, entre las cuales hay varios objetos de forma irregular, cuyas imágenes se ven multiplicadas simétricamente al ir volteando el tubo, a la vez que se mira por el extremo opuesto. El sentido que quiero darle es el de un conjunto diverso y cambiante, con aspectos y elementos que se organizan en una estructura pero que pueden asumir distintos significados y sentidos. El giro caleidoscópico le da un sentido particular a la relación entre el todo y las partes con un carácter sistémico y complejo (Cfr. Acebedo Restrepo, 2010).
- 3 De una manera peculiar porque la propia opinión pública que apoya y/o critica a la escuela, a los docentes, a la administración, etc., lo hace desde su propia experiencia escolar y desde los significados y significaciones que ha tenido y tiene en la actualidad desde sus hijos e hijas. De allí las controversias generadas.
- 4 Las imágenes nos remiten o se plantean en el sentido de tradiciones como configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones (Davini, 1997: 20).

Bibliografía

- ACEBEDO RESTREPO, L. (2010). *Caleidoscopios Urbanos. Territorios del conocimiento y globalización*. Foundation des Territoires de Demain [http://www.villesnumeriques.org/rvn/bc_doc.nsf/0/16a6dd9d629a931cc12577d3006e6cd9/\\$File/Caleidoscopios_urbanos.pdf](http://www.villesnumeriques.org/rvn/bc_doc.nsf/0/16a6dd9d629a931cc12577d3006e6cd9/$File/Caleidoscopios_urbanos.pdf)
- ANZALDÚA ARCE, R. (2009). "La formación docente: subjetivación de imaginarios" en *Ideas Concyteg*, 4 (45), pp. 362-278.
- ARFUCH, L. (2002). *El espacio biográfico*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- AVALOS, B. y AYLWIN, P. (2007). "How Young teaching experience their professional work in Chile" en *Teaching and Teacher Education*, 23, pp. 515-528.
- BOLÍVAR, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- BOSI, E. (2004). *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo, Companhia das Letras.
- BRUNER, J. (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- CABALLERO, Z. (2001). *Aulas de colores y sueños. La cotidianidad en las aulas multiculturales*. Barcelona, Octaedro – EUB.
- COLE, A. L. y KNOWLES, G. J. (2001). *Lives in context: The art of life history research*. Walnut Creek, CA, AltaMira Press.
- CORNEJO, M.; MENDEZ, F. y ROJAS, R. C. (2008). "La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico" en *Psykhé*, 17 (1), pp. 29-39.
- DAVINI, M. C. (1997). *El currículum de formación del magisterio*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- DE GAULEJAC, V. (1999). "Historias de vida y Sociología Clínica" en *Proposiciones*, 29, 89-102.
- DENZIN, N. (1989). *Interpretative Biography*. London, Sage.
- DE VILLERS, G. (1999). "La historia de vida como método clínico" en *Proposiciones* 29. Santiago de Chile: Ediciones SUR. Obtenido desde: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=615>. [Consultado en: 04-09-2010].
- DUBAR, C. (2002). *La crisis de identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona, Edicions Bellaterra.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1997). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.
- DUBET, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona, Gedisa.
- ESTOLA, EILA; ERKKILÄ, RAIJA AND SYRJÄLÄ, LEENA (2003). "A Moral Voice of Vocation in Teachers' Narratives" en *Teachers and Teaching*, 9 (3), pp. 239-256,
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1995). "Ciclos en la vida profesional de los profesores" en *Revista de Educación*, 306, pp. 153-203.
- FERRAROTTI, F. (1993). "Las biografías como instrumento analítico e interpretativo", en MARINAS, JOSÉ M. Y SANTAMARINA, CRISTINA (edit.) *La Historia Oral: métodos y experiencias*. Madrid, Debate.
- FLORES, M. A. y DAY, C. (2006). "Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study" en *Teaching and Teacher Education*, 22(2), pp. 219-232.
- FREIRE, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI editores.
- GERGEN, K.J. (1996). *Realidades y Relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona, Paidós.
- GERGEN, K.J. (1992). *El Yo Saturado. Dilemas de Identidad en el Mundo Contemporáneo*. Barcelona, Paidós.
- GOHIER, C.; CHEVRIER, J. y ANADÓN, M. (2007). "Future teachers' identity: between an idealistic vision and a realistic view" en *Mc Gill Journal of Education*, 42 (1), pp. 141-156.
- GOMEZ, M. V. (2007). "Memoria y formación de profesores: perspectivas teóricas, temáticas y metodológicas" en *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (2). OEI.
- GOODSON, I. F. (2003). "Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), pp. 733-758.
- GOODSON, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona, Octaedro-EUB.
- GOFFMAN, E. (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu.
- GOFFMAN, E. (1995). *Estigma*. Buenos Aires, Amorrortu.
- GRAHAM, R.J. (1998). "Historias de la enseñanza como tragedia y novela. Cuando la experiencia se convierte en texto". En McEwan, H. y Egan, K. (comp.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.
- HALL, S. y DU GAY, P. (comp.) (2003). *Cuestiones de Identidad Cultural*. Buenos Aires, Amorrortu.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, Cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- HONG, J.Y. (2010). "Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession" en *Teaching and teacher education*, 26, pp. 1530-1543.
- JEFFREY, B. y WOODS, P. (1996). "Feeling deprofessionalised: the social construction of emotion during an Ofsted inspection" en *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), pp. 325-343.
- KELCHTERMANS, G. (1993). "Getting the Story. Understanding the lives: from career stories to teachers'

- professional development” en *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6), pp. 443-456.
- KELCHTERMANS, G. (1996). “Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots” en *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), pp. 307-324.
- LASKY, S. (2003). “Teacher professional vulnerability in a context of standards based reforms”. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL.
- LASKY, S. (2005). “A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and profesional vulnerability in a context of secondary school reform” en *Teaching and teacher education*, 21, pp. 899-916.
- LEITE, A. (2007). *Profesorado, formación e innovación: Los grupos de trabajo como vía para la construcción de un profesorado reflexivo y crítico*. Sevilla, Publicaciones Cooperación Educativa.
- LERENA, C. (1989). “El oficio de maestro (Posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España)”. En Ortega, F.; González García, E.; Guerrero, A. y Sánchez, M. E. (comp.): *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid, Visor.
- LINDE, C. (1993). *Life Stories. The creation of coherence*. Oxford, Oxford University Press.
- MARTINEZ BONAFÉ, J. (2004). “Acerca de la crisis de la identidad profesional del profesorado”, *Docencia*, 22.
- NIAS, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London, Routledge & Kegan Paul.
- NÓVOA, A. (1995). *Profissão professor*. Porto, Portugal ed.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2005). “Los desafíos de la escuela en la sociedad de la información y de la perplejidad”. Conferencia de cierre. 1er. Seminario Taller Internacional de Educación. *Escuela: Producción y democratización del conocimiento*. Secretaría de Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pp. 139-153.
- POLKINGHORNE, D. (1988). *Narrative knowing and the social sciences*. Albany, State University of New York Press.
- RAMÍREZ ROSALES, V. (2008). *La construcción de la identidad profesional de las normalistas Tlaxcaltecas*. Universidad Autónoma Metropolitana. México, Tesis Doctoral Inédita.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. XXII. Madrid, Espasa Calpe.
- REMEDI, E. (coord.) (2006). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México, Plaza y Valdés Editores.
- RICOEUR, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid, Siglo XXI.
- RIVAS FLORES, J. I. (2007). “Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento”. En Sverdllick, I. (comp.): *La investigación educativa*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- ROCKWELL, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica.
- SAMMONS, P.; DAY, C.; KINGTON, A.; GU, Q.; STOBART, G. y SMEES, R. (2007). “Exploring variations in teachers’ work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study” en *British Educational Research*.
- SCHEPENS, A.; AELTERMAN, A. y VLERICK, P. (2009). “Student teachers’ professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one” en *Educational Studies*, 35 (4), pp. 361-378.
- SCHUTTENBERG, M. (2007). “Identidad y globalización. Elementos para repensar el concepto y su utilización en Ciencias Sociales”, *Cuadernos de H. Ideas*, 1 (1), pp. 1-35.
- SENNET, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona, Anagrama.
- SMYTH, J. (1999). “Perspectivas internacionales sobre la colegialidad docente: un enfoque crítico basado en el concepto de “trabajo de los docentes”. En Pérez Gómez, A. I.; Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, J. F. (editores). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.
- STRONACH, I. y MACLURE, M. (1997). *Educational research undone. The postmodern embrace*. Buckingham, Open University Press.
- SUTHERLAND, L.; HOWARD, S. y MARKAUSKAITE, L. (2010). “Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers’ understanding of their work as teachers” en *Teaching and teacher education*, 26, pp. 455-465.
- SUTTON, R.E. y WHEATLEY, K.F. (2003). “Teachers’ emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research” en *Educational Psychology Review*, 15 (4), pp. 327-358.
- VARELA, J. y ORTEGA, F. (1984). *El aprendiz de maestro. Un análisis sociológico de los estudiantes de magisterio del distrito universitario de Madrid*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- WESCHENFELDER, N. V. (2009). “Historia de vida y memoria de los maestros del movimiento sin tierra de Brasil: recuerdos de la niñez, escuela y proceso de formación” en *Revista de Didácticas Específicas*, 1, pp. 167-190.

Fecha de recepción: 17 de noviembre de 2011
 Primera evaluación: 20 de diciembre de 2011
 Segunda evaluación: 27 de diciembre de 2011
 Fecha de aceptación: 27 de diciembre de 2011