



UNIVERSIDAD PERUANA DE CIENCIAS APLICADAS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

**Identidad Profesional de Docentes de una Institución
Educativa Pública de Lima**

TESIS

Para optar por el título profesional de: Licenciado en Psicología

AUTOR

Nicole Oré Kovacs (0000-0001-8547-4755)

ASESOR

Ernesto Manfredi Gagliuffi (0000-0002-1398-8412)

Lima, 18 de septiembre de 2018

Dedicatoria

Esta investigación no pudo haberse realizado sin la apertura de una escuela dispuesta a pensarse y a reflexionar respecto a sus prácticas. Tampoco sin la abierta participación y disposición de un grupo de docentes que creen en el diálogo y en la construcción conjunta de saber en beneficio de la mejora. Agradezco profundamente a todos los participantes por haber compartido sus historias, opiniones y críticas.

También debo agradecer a todos aquellos que creen en mí: A mis padres, María y José, por su eterno amor e incondicional apoyo frente a cada reto intelectual y personal que me propongo. A Carlos y María Antonia, por aquella sagacidad que siempre estimula mi intelecto. A Ernesto, por compartir conmigo sus acertados consejos. A mi familia, amigos, docentes, compañeros de vida.

Gracias.

Resumen

La presente investigación realiza un recorrido comprensivo respecto a la construcción de la Identidad Profesional de un grupo de docentes de una Institución Educativa Pública de Lima. Para ello se realizó un estudio cualitativo, de diseño fenomenológico, tomando como base la propuesta metodológica de Gonzáles Rey (2008) y haciendo uso de la conversación y de la observación participante como técnicas de recolección de datos. Los hallazgos de este estudio ilustran las maneras en las que los docentes de aquella institución configuran su identidad profesional, separándola en dos grandes dimensiones de manifestación y construcción: Dimensión Colectiva y Dimensión Individual. Además, se identificaron los mecanismos por los que el elemento contextual de la práctica profesional docente incide directamente en la construcción individual de la identidad estableciendo las respuestas de los docentes ante las demandas y requisitos imperantes del nuevo paradigma educativo.

Palabras Clave: Identidad Profesional, Docentes, Escuela Pública, Desarrollo de la Identidad.

Abstract

This research makes a comprehensive trail in terms of the construction of the Professional Identity of a group of teachers of a Public Educational Institution in Lima. For that a qualitative methodological approach of a phenomenological design was used, based in the methodological proposal of González Rey (2008) and using conversation and participant observation as data collection techniques. The findings of this study illustrate the ways in which the teachers of that institution configure their professional identity, separating in two big dimensions of manifestation and construction: Collective Dimension and Individual Dimension. The study also identifies the mechanisms by which the contextual element of the professional practice exerts influence in the individual construction, stablishing the types of answers of the teachers according to the demands and prevailing requirements of the new educational paradigm.

Key words: Professional Identity, Teachers, Public School, Identity Development.

Índice

Capítulo 1. Introducción.....	7
1.1 Teorías de Identidad	9
1.1 Identidad Profesional.....	10
1.3 Desarrollo de Identidad Profesional.....	15
1.4 Identidad Profesional: Agencia y Cambio	16
1.5 Identidad Profesional en Docentes	18
Capítulo 2. Método.....	24
2.1 Contexto	25
2.2 Participantes	27
2.3 Técnica de recolección de información.....	27
2.4 Procedimiento.....	30
2.5 Análisis de la información.....	32
Capítulo 3. Resultados.....	36
3.1 Según las categorías emergentes	36
3.1.1 Dimensión 1: Construcción Colectiva de la identidad.	38
3.1.2 Dimensión 2: Construcción Individual de la Identidad.....	81
3.2 Según la lógica del fenómeno	103
Capítulo 4. Consideraciones Finales	109
4.1 Limitaciones del estudio.....	116
4.2 Recomendaciones	117
Referencias	120
Apéndices	126
Apéndice A: Tabla 1	126
Apéndice B: Guía Conversación.....	127
Apéndice B: Guía de Observación.....	128
Apéndice C: Formato de Consentimiento Informado	129
Apéndice D: Consigna de presentación de la Investigadora	130

Índice de Figuras

Figura 1. Núcleos de sentido: Construcción Colectiva	38
Figura 2. Categorías cualitativas: Relación Docente-Espacios de Ejercicio	40
Figura 3. Categorías Cualitativas: Relación Docente-Alumno.....	57
Figura 4. Núcleos de sentido: Construcción Individual.....	81
Figura 5. Categorías cualitativas: Sujeto como Alumno	83
Figura 6. Categorías cualitativas: Sujeto como Docente	89
Figura 7. Lógica del Fenómeno de Identidad Profesional Docente.....	104

Capítulo 1. Introducción

“El docente necesita plantearse cada día qué hace y para qué lo hace”
(Vega, 1999)

Los sistemas sociales están sujetos a la multiplicidad de modificatorias a razón de los cambios históricos y las nuevas perspectivas. Si bien el Sistema Educativo aparenta ser perenne en el tiempo y en sus funciones, se encuentra determinado por los cambios que ejercen influencias en otros sistemas sociales (Tedesco y Tenti, 2006). En este sentido, podemos decir que la Escuela puede configurarse como una institución multifunción, cuya transformación requiere re-pensar en los efectos que estos cambios tienen sobre los actores implicados en la Institución Educativa.

En el Perú, el crecimiento económico registrado en la última década invita a pensar en la posibilidad de alcanzar el desarrollo de países del primer mundo. Sin embargo, Yamada y Castro (2011) recuerdan que una educación de calidad es un requisito indispensable para el logro del desarrollo económico. En este sentido, los resultados actualizados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) 2015 demuestran en la variación de los puntajes una tendencia promedio (2006-2015) para el Perú que evidencia un aumento de +14 (Ciencia), +10 (Matemática) y +14 (Lectura). Sin embargo, a pesar de la aparente mejora en los resultados los estudiantes peruanos continúan presentando un desempeño en su mayoría por debajo del nivel 2 (58,5% – Ciencia, 66,1% –Matemática, y 53.9% -Lectura) (Minedu, 2017). Por tanto, se promovió la generación de nuevas metas educativas en un Proyecto Educativo Nacional (PEN) que fueron propuestas por la Secretaría de Planificación del Ministerio de Educación para 2021 (MINEDU, 2010) en correspondencia con el proyecto Iberoamericano “Metas Educativas 2021: “La Educación que queremos para la generación de los bicentenario”

formulada por los entonces Ministros de Educación Iberoamericanos en mediación de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) (CEPAL, OEI, & Secretaría General Iberoamericana, 2010). En este sentido el Ministerio de Educación (MINEDU) (2010) propone una serie de objetivos estratégicos, entre los cuales destacan para fines del presente estudio el Objetivo Estratégico 2 “Estudiantes e instituciones Educativas que logran aprendizajes pertinentes y de calidad” y el Objetivo Estratégico 3 “Maestros bien preparados ejercen profesionalmente la docencia”.

Ahora bien, para tal fin resulta necesaria la participación de un cuerpo de profesionales que puedan asumir los retos propuestos en PEN (2010). En este sentido, los datos correspondientes al Censo Educativo 2017 indican que el Perú cuenta con 558,657 docentes, de los cuales el 70% labora en el sector público en la gestión de Educación Básica Regular (EBR)(MINEDU & ESCALE, 2017). La evolución de los datos estadísticos del censo demuestra equilibrio en el ratio de alumnos matriculados/docentes de los últimos 4 años, siendo este de 17 alumnos por docente en la EBR Pública. Los datos demuestran la existencia de un cuerpo docente que acompaña el desarrollo académico de los estudiantes peruanos. Esta situación permite pensar en la condición docente y en la función que su ejercicio profesional tiene para el logro de los objetivos del PEN (2010). Sin embargo, Cuenca y Stojnic (2008) llaman la atención sobre la perspectiva que “entiende que el docente es un insumo subalterno dentro del proceso educativo” (p.45) que paradójicamente se contrasta con la tendencia a considerar al docente como principal responsable del éxito educativo, olvidando así la existencia de un sistema con una multiplicidad de actores que tienen la función de sostener al docente para que pueda desempeñar sus funciones en las mejores condiciones posibles (Cuenca R & Stojnic L, 2008).

Entonces, importa considerar al rol de maestro como “Dependiente en gran medida de la función social que cada momento histórico le asigna al sistema educativo” (Tedesco y Tenti, 2006 p. 75). Interesa, pues, conocer al Docente desde su propia experiencia e identidad en la situación actual del Sistema Educativo Peruano.

1.1 Teorías de Identidad

Ruvalcaba-Coyaso y Herrera, (2013) realizan un estudio con el objeto de explicar la identidad profesional a partir de la Teoría de la Identidad desde los postulados de Stryker (2007). La teoría de la Identidad (IT) surge a partir de la Psicología Social, en tanto supone una visión *Interaccionista Simbólica* que hace referencia a la tendencia de la sociedad a afectar el comportamiento e influenciar al *self*. Según esta visión, se establece la identificación de roles a partir del conocimiento que se tiene de los mismos, en función a las experiencias de interacción social. El *self* se compone de las identidades de rol, definidas como autoconcepciones, autorreferentes y autodefiniciones que las personas realizan de sí mismas como consecuencia de las posiciones que el rol supone en una categoría social. Según los autores, tener un rol provee al individuo de un significado que “va más allá de la función”, permitiendo la diferenciación o distinción respecto a los demás ocupantes de roles diferentes. En este sentido, se deberían considerar como áreas fundamentales de la Teoría de la Identidad: (a) Identidad de rol, (b) significado de rol, (c) expectativas, (d) negociación, (e) autoafirmaciones (Ruvalcaba-Coyaso & Herrera, 2013). Referencias previas al concepto de *Self* en la Identidad incluyen, por ejemplo, a los aportes de Hermans (2001), quien refiere que el *self* debe ser entendido como aquello que la persona puede decir de sí misma (individualidad/distinción de los otros), elemento que contiene un carácter de continuidad; es decir, que es relativamente estable en el tiempo. Sin embargo, para el autor, el *Self* es dialéctico

en tanto se construye en función a asunción de una serie de posiciones que se relacionan entre sí en una dialéctica particular (Hermans, 2001).

En contraparte, Joyce (2007) propone la utilización de la *Teoría de la Identidad Social* para explorar el fenómeno de Identidad Profesional. El estudio supone la exploración cuantitativa de la relación entre la Identidad Profesional de los trabajadores de un correccional juvenil y el clima y cultura del correccional. En este trabajo se hace referencia a la comparación que hace el individuo de sí mismo respecto a otros como parte del proceso de desarrollo de la “Auto-definición”. El primer nivel de auto-definición es llamado *Identidad Personal* en la que se denotan atributos específicos y distintivos asociados a relaciones interpersonales cercanas. Por su parte, la *Identidad Social* (o identidad grupal) deriva de los grupos en los que el individuo se desenvuelve. Además, la *Identidad Personal* se desarrolla a través de un proceso que comprende la comparación respecto a las características personales y las características del grupo al que se pertenece. En este sentido, la percepción individual de los propios atributos respecto a los de los demás, establece la identidad. Los resultados del estudio refieren que la Identidad Profesional ejerce una moderada influencia en la relación entre la congruencia de necesidades psicológicas y la intención de continuar ejerciendo la profesión.

1.1 Identidad Profesional

Conviene iniciar con la definición de Identidad Profesional a la que hace referencia (King, 2003), quien la define como una construcción a través de las relaciones e interacciones entre las personas. Supone un proceso en constante acción, el cual es recreado y negociado a partir de los roles que se adjudican en cada situación social. No obstante, la identidad profesional no es tan flexible como la definición parece indicar. Se encuentra regulada por los

valores y expectativas relacionadas a la profesión, los cuales se adoptan a partir de la socialización del individuo en su ambiente de trabajo. Alvez y Gazzola (2011) refieren que existe cierto consenso al considerar que la Identidad Profesional discurre en valores, habilidades y conocimiento. Ésta supone además una sensación de unidad entre los demás profesionales en interacción y la posesión de responsabilidad personal para con la profesión (Brott y Myers, 1999; Gale y Austin, 2003; Hiebert y Uhlemann, 1993; VanZandt, 1990 citado en Alvez y Gazzola 2011).

King (2003) realiza un estudio cualitativo de tipo fenomenológico para construir la definición de la identidad profesional de un grupo de profesionales de enfermería y Trabajadores sociales en Inglaterra. Indica la existencia de Influencias Contextuales en la construcción de la Identidad Profesional, entre las cuales se destacan la *nacional* (colaboración entre profesiones), *local* (modificaciones de la dinámica organizacional que ejerce influencia en las comunicaciones y relaciones entre los profesionales) y *personal* (experiencias personales como núcleo de la conformación de la identidad profesional, que explicarían las diferentes posturas desde un contexto similar). Los resultados del estudio evidencian que la Identidad Profesional y el desarrollo de roles responden a cambios situacionales que incluyen ambigüedades, erosiones y extensiones de rol. Para reconstruir la Identidad Profesional, los individuos suelen ser limitados por sus creencias personales, arreglos organizacionales y percepciones públicas.

Alvez y Gazzola (2013) refieren que la Identidad Profesional supone un referente colectivo respecto al estatus de la profesión. Para los autores, la Identidad Profesional es definida como la habilidad de un individuo de conceptualizarse como un profesional en términos de cómo se define el campo y el rol, el proceso de toma de decisiones y el desarrollo

hacia la ganancia de experiencia y profesionalismo. Asimismo, mencionan que investigadores (Brott y Myers 1999, Goldschmitt et al., Alves y Gazzola 2011 citado en Alvez y Gazzola 2013) están de acuerdo en cuanto a la existencia de una Identidad Profesional *Individual* y *Colectiva*, que se superponen. Alvez y Gazzola (2011) realizaron la caracterización de estas dos perspectivas de la Identidad Profesional, siendo la Identidad Profesional *Individual* aquella que incluye los valores propios respecto al trabajo, las habilidades, conocimientos, desarrollo personal, logros, mejora, imaginación e innovación. Por otro lado, la Identidad Profesional *Colectiva* hace referencia al estatus de la profesión, la identidad compartida, el rol universal de los miembros del grupo de profesionales y la apreciación de la historia de la profesión. Los resultados del estudio refieren la posibilidad de un modelo explicativo de la Identidad Profesional bajo la consistencia de 3 categorías: (a) Núcleo de Identidad, (b) Influencias clave e (c) Influencias Instrumentales.

De la misma manera, Sutherland y Markauskaite (2012) se aproximan al concepto de modo similar. El *componente intrapersonal* representa las percepciones individuales del sujeto en el contexto de su profesión. El *componente interpersonal*, por otra parte, representa los conocimientos, habilidades, normas, valores y cultura de la profesión. Estos componentes son considerados en un estudio realizado con estudiantes que participan en un programa de formación docente. Los autores refieren que prevalecen auténticas experiencias de aprendizaje en la conformación de la identidad profesional, que suponen oportunidades para conectar con la práctica de la profesión y las actividades asociadas. De esta manera, se asume que como parte de su educación, los profesionales necesitan desarrollar un sentido de lo que son y cómo manejarán las relaciones interpersonales con otros.

Crocetti, Avanzi, Hawk, Fraccaroli & Meeus (2014) refieren que la Identidad Profesional impacta con frecuencia la auto-definición y bienestar personal. Reconocen, a modo similar que lo postulado por Alvez y Gazzola (2011) y Burton, Boschmans, y Hoelson (2013), la existencia de una *faceta personal* de la Identidad Profesional, referida a la consciencia de uno mismo como un trabajador realizando algún tipo de ocupación. Por otro lado, la *faceta social* consiste en la fuerza de la identificación con los grupos sociales en el contexto laboral, como lo serían el equipo de trabajo y la organización como un todo. Los autores de este estudio exploran la Ego-Identidad y la Identidad Social en una muestra de Docentes de múltiples escuelas. La información recogida a partir de un cuestionario autodirigido permitió clasificar a los participantes en 4 “Estados de Identidad” (Logro, Cierre Anticipado, Moratoria y Moratoria de Búsqueda) y en 4 “Perfiles de Identificación” (combinaciones de identificación con la organización y con los grupos de trabajo). Estas categorías permiten identificar configuraciones de identidad asociadas con resultados profesionales.

Asimismo, Trade, Maclin y Bridges (2012) (citado en Burton, Boschmans, y Hoelson 2013) refieren que la Identidad Profesional se forma cuando una persona cultiva los atributos, creencias y estándares que brindan soporte al rol profesional, en conjunción con un claro entendimiento respecto a la responsabilidad de ser profesional. Los resultados del estudio realizado con Docentes de la especialidad Farmacéutica (Burton, Boschmans, y Hoelson 2013) indican que existe una multiplicidad de identidades profesionales percibidas, multifacéticas y situadas en un continuum entre la Identidad Profesional de “Farmacéutico” y la Identidad Profesional como “Docente”. Para los autores del estudio existen 6 determinantes clave que permiten entender las maneras en las que un sujeto se “identifica profesionalmente”, como lo son (1) el Rol Esperado, (2) Base de Conocimiento, (3) Práctica (de naturaleza estructural), (4)

Status Profesional, (5) Pasiones, (6) Elementos satisfactorios (de naturaleza emocional) (Burton, Boschmans, & Hoelson, 2013).

Ruvalcaba-Coyaso, Uribe, y Guitiérrez (2011) compilan lo mencionado por King (2003) y otros autores en una revisión conceptual y metodológica, e indican que la definición de identidad profesional puede ajustarse a las características de la investigación que se realice. No obstante, logran determinar ciertas generalidades en el concepto, entre ellas: (1) Las características de tránsito en la adolescencia son referentes en la manera en la que la identidad profesional se constituye a posteriori (Identidad como proceso de desarrollo). (2) La identidad se configura a partir de un proceso en el que se le adjudica un significado particular a los contextos sociales, culturales, políticos y económicos, en los cuales prevalecen elementos de intercambio social: Espacio, lugar y contexto en el que se desenvuelve el individuo.

Burkholder (2012), Presenta el Modelo de Expresión de Identidad Profesional (PIE) aplicado en un estudio realizado a Consejeros de Salud Mental. Para el autor, la identidad profesional supone la integración entre *los atributos personales* y el *entrenamiento profesional*. La expresión de la identidad profesional se manifiesta en cualquier comportamiento observable de un individuo en un contexto profesional. Se trata de un modelo acumulativo. El concepto de *Intencionalidad* es un eje central del modelo, en tanto se entiende como la influencia constante presente. El primer nivel de modelo es el de la *Identidad Profesional* (Atributos Personales y Entrenamiento Profesional). El segundo nivel, *Conceptualización*, involucra el entendimiento de la propia Identidad Profesional (Proceso Reflexivo). La *Contextualización*, el tercer nivel, se extiende a los ambientes en donde la Identidad Profesional puede ser expresada. El último nivel es el de *Expresión*, que supone la serie de comportamientos observables ligados a la Identidad Profesional. Estos comportamientos se categorizan en los siguientes dominios:

Aplicación, Descubrimiento, Enseñanza e Integración. El estudio indica que el modelo es replicable en Consejeros de Salud Mental.

1.3 Desarrollo de Identidad Profesional

Holden, Buck, Clark, Szauter & Trumble (2012) en una exploración teórica respecto al proceso de formación de Médicos Jesuitas, explican la temática de Identidad Profesional bajo la óptica de su desarrollo. Identifican tres dimensiones implicadas en el proceso de desarrollo de la Identidad Profesional: Profesionalismo, *Desarrollo de la Identidad Psicosocial* y Formación.

El *Desarrollo de la Identidad Psicosocial* es elaborada por Erikson y perfilada a profundidad por Marcia (1966) (citado por Holden, Buck, Clark, Szauter & Trumble, 2012). La autora refiere que la identidad se forma a partir de la exploración de las alternativas de desarrollo y el compromiso con opciones particulares. Marcia (1966) describe cuatro estados de Desarrollo de la identidad aplicables a cualquier faceta de identidad, que son (1) *difusión*, (2) *moratoria*, (3) *ejecución* y (4) *logro*.

Marcia (1996) realiza un estudio mixto para describir y evaluar la incidencia de las facetas de Identidad que propone. Su estudio deviene en la conclusión que la mejor manera de aproximarse al concepto es a través de la entrevista en base a los estilos individuales, comparando esta información con la utilización de una prueba de oraciones incompletas construida para el estudio.

Pratt, Rockmann y Kaufmann (2006) refieren, por otra parte, que la identidad profesional se construye a partir de una serie de “violaciones” o “diferencias” entre lo que uno es y lo que uno hace como profesional. Realizan un estudio longitudinal de metodología cualitativa en estudiantes de medicina residentes de distintas especialidades en un centro

médico. El estudio indica que los cambios en la Identidad Profesional ocurren cuando las ideas de los residentes respecto a lo que fueron como profesionales no concordaba con el trabajo que realizaban. A esta situación discordante la denominan “Integridad en la Identidad del Trabajo”. Además, desarrollan un modelo teórico que brinda una noción generalizable de la Construcción de la Identidad Profesional. Así, presentan las siguientes Dimensiones Teóricas: “Descripciones del trabajo”, “Valoración de la integridad en la Identidad del Trabajo”, “Tipos de Personalización de Identidad”, “Recursos para la Personalización de la Identidad”: Sets de Identidad, Mecanismos de Validación, Correlación de la integridad de la identidad de trabajo.

Eliot y Turns (2011) realizan un estudio con estudiantes de Ingeniería en términos de la construcción de la identidad. Refieren dos marcos de referencia para la construcción de la identidad. El “*Marco Externo*” se enfoca en el entendimiento de las expectativas de posibles empleadores o reclutadores. El “*Marco Interno*” supone la consideración de los propios valores e intereses como profesionales. Los hallazgos indican que existe cierta tendencia a apoyar el Marco de Referencia externo por parte de los educadores de la profesión. En última instancia, el estudio sugiere aportar con oportunidades para asumir el Marco de Referencia Interno.

1.4 Identidad Profesional: Agencia y Cambio

Se considera además a la Identidad Profesional como un fenómeno que se construye y puede ser activado a partir del desarrollo de la Agencia (Bodman, Taylor y Morris, 2012). Bodman, Taylor y Morris (2012) definen el concepto de Agencia como: Libertad para tomar decisiones respecto a la propia vida y sus opciones. Los autores discuten la incidencia de políticas y normativas nacionales en términos del ejercicio de la Agencia de los maestros y sus repercusiones en la Identidad Profesional de los docentes. Un estudio realizado por Burton, Boschmans, y Hoelson (2013) hace también referencia al concepto de Agencia, definiéndola

como la Identidad Individual que determinará lo que se realiza y cómo se realiza. En términos de la Identidad Profesional, la agencia se expresa en la tendencia a considerar que el éxito profesional está asociado a la construcción de una sólida Identidad Profesional.

Oliver (2007) desarrolla más a profundidad el concepto de Agencia desde la Identidad Profesional, considerándola como potencial para generar otra definición del concepto. El autor realizó un trabajo de investigación en el que presenta una conceptualización dinámica respecto al concepto de Identidad Conectada. Según el concepto, el trabajo se considera como una actividad de agencia, por lo que la identidad del individuo determinará los modos en los que es llevada a cabo la tarea, en tanto “Lo que nosotros hacemos se construye desde lo que somos” (Oliver, 2007). Uno de los referentes destacables de esta investigación es el análisis del Cambio de una organización respecto a la Agencia. En este sentido, Halford y Leonard (1999) (Citado en Oliver 2007) concluyen que el cambio depende en parte de la identificación de los colaboradores con los nuevos valores y prioridades que integran la propuesta de cambio. En este sentido, el cambio no se realizará si los colaboradores se ven dificultados en la integración de las nuevas prácticas y valores propuestos.

Callan, et al. (2007) desarrollan la temática de Cambio Organizacional y sus efectos sobre la Identidad Profesional. Para los autores, las organizaciones están construidas y estructuradas a partir de sistemas sociales desde las que se deriva la identidad y sentido de pertenencia. El cambio cultural o estructural puede desestabilizar aquellos elementos desde los cuales los individuos conformaron su identidad, estatus y profesionalismo. Por lo tanto, el cambio organizacional requiere que los colaboradores reformulen las relaciones entre el self y los otros dentro del contexto organizacional. Los grupos profesionales conforman la primera fuente de identificación para los colaboradores de una organización. Así, el cambio organizacional tenderá a ser percibido como una amenaza a la identidad profesional de los

colaboradores, en tanto la modificatoria del sistema organizacional incide en las prácticas intergrupales.

1.5 Identidad Profesional en Docentes

Para iniciarse en la exploración de la Identidad Profesional Docente interesa preguntarle al propio docente respecto a “quién es”. Aquello que el docente responda corresponde a la multiplicidad de representaciones que ha construido respecto a sí mismo en función del ejercicio profesional. Monereo y Badia (2011) definen la identidad profesional docente como un conjunto de representaciones relacionadas con la docencia que el docente tiene de sí mismo. Son estables en el tiempo y bien delimitadas en término de su contenido. Para los autores, se hace manifiesta a través de la interrelación existente entre tres componentes: Representaciones sobre el rol profesional, representaciones sobre la enseñanza y aprendizaje, representaciones sobre los sentimientos asociados a la docencia. Además, se considera como núcleo las representaciones socio-cognitivas (cognición y afecto) y los discursos (públicos y mentales) (Monereo y Badia, 2011).

Fajardo (2014) define la Identidad Profesional docente como el rol de dos dimensiones interconectadas que corresponden a lo que el maestro “*sabe*” (Creencias, motivación y emoción) y lo que “*hace*” (Reconocimiento social). El autor estudia las maneras en las que los maestros en formación construyen su identidad profesional. Prevalece la relación entre su experiencia como miembro de la comunidad educativa y los sistemas de conocimiento en pedagogía. El estudio concluye que la comunidad forma parte fundamental del proceso de formación, sostén y transformación de la identidad profesional (La práctica de la docencia influenciada por presiones sociales). Además, se sugiere la existencia de dos realidades que

inciden en la construcción de la identidad profesional de maestros: La relación entre las creencias y la práctica en el salón de clase.

Bukor (2011) examina las creencias, percepciones e interpretaciones respecto a la influencia de las experiencias personales, educacionales y profesionales en el desarrollo de la identidad del docente. Este estudio se realiza con cuatro docentes de inglés (ESL) a partir de cuyos discursos se confirma que la identidad profesional está relacionada a la biografía del docente. Las creencias, percepciones e interpretaciones generadas en el entorno familiar ejercen influencia en la práctica instruccional, la filosofía de enseñanza y la identidad profesional. Así, la identidad profesional supone la influencia implícita de la interpretación de la experiencia de vida que realiza el docente.

Se han realizado estudios con Docentes Universitarios (Shaffer, 2011; Branda y Porta, 2012), a partir de los cuales la condición de identidad profesional puede ser entendida como una variada visión que el profesional tiene de sí mismo, pero que lo diferencia de otros profesionales miembros de la comunidad educativa. Además, los profesionales le adjudican un particular significado a su experiencia, la cual resulta en una serie de tensiones en cuanto al intelecto, la pasión y la creatividad en la enseñanza. Las tensiones se modifican y se internalizan a través de interacciones repetidas en el tiempo, en términos de la actitud propia y colectiva que se hace manifiesta en la relación docente-alumno.

La Identidad Profesional docente ha sido explorada y configurada desde una perspectiva teórica e integrada. Sin embargo, Lopes (2008) refiere que existe una crisis en la construcción de Identidad Docente que se hace evidente en las investigaciones realizadas respecto al ejercicio de la docencia en la escuela de hoy. Una *crisis de afecto*, el valor de sí mismo; *crisis de interacción*, dependiente de las tareas realizadas y la definición de otras identidades profesionales; *crisis de cognición*, referentes a la inexistencia de marcos de sentido y estructura de la acción docente en el nuevo contexto. Para vencer la crisis, refiere, es necesaria

una nueva condición que permita pensar y estructurar lo que es “Ser Docente Hoy” más allá de simples distinciones contextuales. “Ser Docente Hoy” supone asumir las nuevas demandas y conocimientos que inciden en la redefinición del trabajo, formación y desarrollo docente (Vaillant, 2007), generándose así tensiones entre el docente real y el docente ideal. Interesa, entonces, pensar al docente en función a su vida profesional, personal, trayectoria intelectual, emociones e identidad (Muñoz-Repiso, 2010).

Para la presente investigación se formula una definición de Identidad Profesional Docente. La definición que se presentará a continuación tiene el objeto dirigir las aproximaciones iniciales del investigador al fenómeno de la identidad profesional, en términos de los aspectos o dimensiones susceptibles de ser exploradas, a modo de síntesis de aquellos elementos más importantes extraídos del estado de la cuestión. Sin embargo, no pretende circunscribir al fenómeno en un postulado teórico cerrado sino más bien deberá ser discutido en función a su pertinencia con los hallazgos del estudio. Por lo tanto, luego de la revisión teórica puede definirse a la Identidad Profesional Docente como:

Un conjunto heterogéneo de representaciones relacionadas con la docencia que el docente tiene de sí mismo (Monereo y Badía, 2011), que se presenta en dos partes (Vaillant, 2007; Prieto, 2004; Gonzáles, 2013). La primera, individual, ligada al sí mismo en función a los contextos de trabajo (Marcelo, 2009; Vaillant, 2007). Se entiende como una construcción individual referida a la historia del docente y sus características sociales (i.e. creencias, asunciones, percepciones e interpretaciones respecto a las propias experiencias de vida) (Bukor, 2011). La segunda parte, colectiva, está ligada a los contextos de trabajo comunes a todos los docentes. Se trata de una construcción vinculada al contexto (i.e. Institución Educativa), la que requiere un modelo de interacción interpretativa en la que el individuo resulta de distintos procesos de socialización que conjugan lo biográfico y relacional (i.e. relaciones interdepartamentales -según los equipos de trabajo de cada área o departamento

didáctico- o Intradepartamentales -según el contexto organizacional- (Lopes, 2008)), siempre estando inscritos a un contexto social, histórico y profesional (Vaillant, 2007). Así, el docente elabora su accionar desde la reflexión respecto a lo que sucede en su área de labores (Lopes, 2008). La construcción es, entonces, dinámica y continua; social e individual.

El maestro, como miembro de una comunidad que aprende (Bolívar, 2010) ha de ser consciente de los supuestos básicos de la organización para generar e implementar cambios (Sarasola, 2004). La investigación planteada considera la fuerza e implicancias de uno de los actores principales de la organización educativa: “el docente”, desde su experiencia y su accionar dentro de la misma. Interesa que las modificatorias que se pretenden al sistema educativo (PEN 2021) suponen, en palabras de Martínez (2000) la reconversión educativa y el establecimiento de nuevos dispositivos de regulación de la condición del docente. La situación plantea nuevas demandas al quehacer docente, quien debe reconstruir y construir su identidad profesional para fortalecer la profesión y satisfacer las expectativas sociales (Prieto, 2004). No obstante, los cambios propuestos difícilmente se mantendrán y sobrevivirán al no afectar de manera armónica a la Identidad del docente (Monereo y Badia, 2011).

Asimismo, interesa la contribución de la investigación a la creación de un modelo metodológico que permite estudiar el concepto de Identidad Profesional. Es decir, se identifica la flexibilidad del concepto, permitiendo así a otros investigadores interesados utilizar el modelo a desarrollarse para contribuir a la construcción de conocimiento en materia de identidad profesional, considerándose otras profesiones, como en King, N. (2013), Burkholder (2011), Shuller & Keller-Dupree (2015), Hughes-Bise (2012), Williams, Gulietti & Haney (2017).

Además, La investigación a realizarse puede contribuir incluso al desarrollo crítico de las teorías de identidad profesional docente y sus múltiples conceptualizaciones, pues se hacen evidentes definiciones susceptibles a revisión. En materia del aporte cualitativo al campo de

estudio de la Identidad Profesional de los Docentes se sostiene la propuesta de Prieto (2004), que explica que, para afrontar los cambios imperantes en el paradigma educativo se necesitan de docentes dispuestos a reflexionar y a investigar; es decir, docentes que exploran y recuperan su Identidad Profesional en pro del desarrollo. Efectivamente, Reigeluth et al. (2015) hacen referencia a la tendencia hacia el cambio de paradigma educativo, como un movimiento que busca mejorar significativamente los sistemas educativos en función a los avances tecnológicos de la época. Así, puede entenderse una transición desde el paradigma característico de la era industrial hacia uno centrado en el aprendizaje y en el estudiante en sí mismo, paradigma denominado “Centrado en el estudiante”. Los autores explican que este paradigma supone los siguientes cambios (Reigeluth et al., 2015):

- Del progreso basado en el tiempo al progreso basado en competencias
- De evaluaciones según normativas a evaluaciones según criterios
- De la estandarización a la personalización
- Del maestro como sabio en el escenario al maestro como guía
- De contenidos descontextualizados en las disciplinas a proyectos interdisciplinarios
- De estudiantes como receptores pasivos y dirigidos por el docente a estudiantes activos y autodirigidos
- De la planificación docente a la personalización de los planes de aprendizaje

Como puede verse, la transición hacia un nuevo paradigma implica una serie de nuevos retos para el cuerpo docente, elemento que confirma lo referido por Prieto (2004) y que posteriormente autores como Cingel (2016) y Rege (2016) destacan como necesario para la construcción de nuevas pedagogías que comprometan a estudiantes y docentes en un proceso de mutuo desarrollo desde una comunidad de aprendizaje. En este sentido Shubhashnee (2017) sugiere que la valoración de la identidad profesional empodera a los docentes, puede

influenciar las habilidades de los mismos para hacer frente al cambio educacional y permite implementar innovaciones en la propia práctica profesional.

Por lo tanto, el presente trabajo de investigación pretende explorar las particularidades de la Identidad Profesional desde la percepción de los profesionales en la docencia. **Como objetivo general se busca comprender la Identidad Profesional de docentes de una Institución Educativa Pública de Lima.**

Capítulo 2. Método

El presente estudio se enmarca en el paradigma cualitativo de diseño fenomenológico-Hermenéutico a partir de la propuesta de Epistemología Cualitativa de González Rey (2008). Esta metodología defiende el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento, asumiendo a la realidad como un dominio infinito de campos interrelacionados en donde la investigación forma un nuevo campo de realidad susceptible a ser comprendido. El conocimiento se construye a partir del encuentro y confrontación del pensamiento del investigador con la multiplicidad de eventos que coexisten en el proceso. La construcción se entiende como un proceso eminentemente teórico del que forman parte una serie de interpretaciones respecto a la complejidad de la realidad. Se trata de un método de carácter Hermenéutico (Gurdián-Fernández, 2007) puesto que se pretende aplicar el modelo interpretativo de los textos al estudio del ser, descubriendo los significados desde la singularidad del sujeto en relación a lo contextual.

Por lo tanto, prevalece la construcción intelectual a partir de lo singular, entendido como aquella información única que se legitima desde su pertinencia y aporte al sistema teórico que se produce en la investigación. Para Gonzales Rey (2008) la investigación es un espacio de interrelación entre el investigador, el sujeto estudiado y el escenario de investigación. Así, toda investigación representa un espacio de permanente comunicación, en la que los participantes no se van a expresar a razón de una obligación o exigencia instrumental, sino más bien porque se asumen dentro del escenario de investigación en base a las relaciones que se constituyen en el proceso. La comunicación reconsidera el espacio social que se genera por el ingreso de un agente investigador a la realidad y su consecuente significación para la emergencia de información. El presente modelo metodológico sostiene la investigación del concepto de

Identidad Profesional, en tanto construcción bajo la propia experiencia, la cual es susceptible de ser estudiada bajo un ambiente de confianza en la que se explora la historia expresa a través del lenguaje.

2.1 Contexto

Se realizó la investigación en una Institución Educativa Pública perteneciente a la Unidad de Gestión Escolar Local 7 (UGEL 7). Se trata de una escuela de unos aproximados 80 años de antigüedad, ubicada en una zona céntrica de un distrito de Lima. Brinda el servicio de educación primaria en el turno mañana, educación secundaria en el turno mañana y tarde y el servicio CEBA de escolarización para adultos en el turno noche. Existen docentes para cada turno y para cada especialidad.

En términos de la distribución del espacio, el terreno dedica la mayor parte de su espacio a un amplio patio, el cual es utilizado para los cursos de deporte y danza, recreos y acondicionado como auditorio en ocasiones especiales (día de la madre, día del maestro, día del padre por ejemplo, eventos que formaron parte de la investigación). Existen en la institución dos pabellones. Ambos pabellones son de dos pisos. Incluyen tanto aulas como oficinas administrativas, siendo estas últimas habitaciones pequeñas, oscuras y tukurizadas, con escritorios de madera antigua y armarios de metal, cerrados con candados. Pilas de papeles y documentos, paredes llenas de placas de despedidas de promociones, luces amarillas y ventanas opacas son el común denominador en la mayoría de espacios de ese tipo. Tan solo un espacio administrativo cuenta con sus propios servicios higiénicos, el área de Psicología, Tutoría y CEBA. Los demás espacios, como lo son la sala de docentes, las oficinas de dirección y subdirección comparten un espacio de servicio higiénico, un cuarto de baño que se cierra con llave, la cual es solicitada a la auxiliar del primer piso. Además, todos los espacios poseen

puertas de madera o de metal grueso, con la cerradura hacia dentro, es decir, sólo podrá abrir la puerta quien esté dentro del aula o habitación o quien tenga la llave.

En materia de las características de los miembros de la institución, no todos provienen de los distritos contemplados en la UGEL 7, a la que pertenece la escuela. Esta distinción se hace manifiesta en docentes y personal administrativo bajo la condición de contratación anual, en tanto su permanencia en las instituciones educativas se encuentra determinada por las plazas existentes, más no por el lugar de residencia.

En términos de relaciones inter e intradepartamentales, la institución educativa en cuestión atraviesa –desde un año antes de realizada la investigación- una importante conflictiva que involucra a los directivos y a los docentes. Un cambio de directorio que supuso situaciones complicadas entre las subdirecciones de primaria y secundaria y la nueva dirección de la escuela. Se conformaron bandos de apoyo de docentes y personal administrativo, siendo un grupo quien apoya la nueva dirección, un grupo que apoya la pasada dirección y un grupo neutral. La agrupación neutral se conforma por docentes de mayor antigüedad laborando en la institución, quienes estuvieron en su momento a favor de la nueva gestión, pero decidieron no involucrarse más en las conflictivas. Las situaciones de conflicto se hacían manifiestas con claridad en la recarga de funciones, los procesos de toma de decisiones, la utilización de espacios y comportamientos durante reuniones. En eventos públicos como celebraciones o reuniones formales no se hacen manifiestas tensiones, en términos de utilización del espacio y lenguaje no verbal de los principales implicados en el conflicto.

La escuela en cuestión posee en su plana a 55 docentes, de los cuales 43 laboran en el nivel Secundaria.

2.2 Participantes

Las conversaciones se realizaron en un periodo de tres meses, de Abril a Junio del año 2016. Participan de la investigación 13 docentes, de los cuales 8 son nombrados y 5 contratados. Se entiende como Nombramiento la condición de ingreso y mantención del docente en la Carrera Pública Magisterial y por Contrato la condición del docente que ocupa las plazas vacantes en las instituciones públicas que no han sido cubiertas por docentes nombrados (MINEDU, 2013). Los participantes bajo la condición de nombramiento son quienes llevan entre 20 a 8 años laborando en la Institución educativa; mientras que los docentes contratados, tenían, al momento de realizada la etapa de recolección de información, 4 meses de permanencia en la Escuela. De acuerdo al género de los participantes, 9 son mujeres y 4 son hombres; de estos la mayoría cuenta con estudios de post-grado (9 participantes). Las edades de los participantes van desde los 33 hasta los 62 años, de estos 9 tienen hijos y 4 no los tienen. (Ver Apéndice A: Tabla 1)

La participación en este estudio fue estrictamente voluntaria. El criterio de selección de la cantidad de participantes se determinó por el principio de saturación (Gurdián Fernández, 2007), que se especifica por la aparición de trechos de información repetidos o similares en términos de la conformación de la estructura teórica (González Rey 2008).

2.3 Técnica de recolección de información

La *Conversación*, como instrumento, estimula la producción de un tejido de información caracterizado por la expresión auténtica del sentido subjetivo. Se trata de un proceso activo en el que el otro se va implicando en sus reflexiones y emociones sobre los temas que van apareciendo. Lo referido por el sujeto en la situación de conversación es definido

por Gonzales Rey (2008) como un *Trecho de Información*; una expresión viva de la persona, la cual no reconoce límites formales y responde a la expresión de información significativa de emociones, densidad y amplitud de lo narrado. Para permitir la emergencia de del contenido natural y auténtico de los participantes, se utiliza un inductor, a modo de pregunta o frase abierta, que orienta el curso de la conversación.

En esta investigación, la conversación inicia con el siguiente inductor:

“Cuéntame tu historia como docente”

El instrumento presupone la creación de una guía de conversación (Ver Apéndice B: Guía de Conversación), que contiene los ejes temáticos a recorrer y los pasos a seguir. La guía del presente estudio fue revisada por tres profesionales y puesta a prueba en dos pilotos. La ejecución del primer Piloto permitió determinar la pertinencia de las temáticas de la guía. A continuación, el segundo piloto permitió a la investigadora familiarizarse con el uso de la herramienta, en tanto la conversación implica otro tipo de aproximación al sujeto de estudio que difiere de la entrevista clásica (Gonzales Rey, 2008).

Las conversaciones fueron realizadas en los espacios escogidos por los participantes, todos dentro de la escuela en cuestión. En este sentido, algunas de las entrevistas fueron realizadas en aulas de clase, en el laboratorio de química, laboratorio de cómputo, oficina de tutorías, cafetería, sala de docentes, sala de deportes, patio de recreos (en este caso, en un espacio aislado cercano a las escalinatas de la escuela). La cantidad de reuniones con los participantes dependió de la cantidad de trechos de información hallados, de la progresiva construcción de núcleos de sentido y categorías cualitativas y de su consecuente saturación. Es decir, se tomó la decisión de aumentar la cantidad de reuniones en función a los temas que se veía necesario continuar explorando y, en algunos casos, en función a la disponibilidad e interés del participante. A continuación la relación de reuniones:

Tabla 2
Cantidad de reuniones para conversación

Código	Seudónimo	Total de reuniones
01	Carla	2
02	Lucía	2
03	Andrea	3
04	Josué	4
05	Evelyn	1
06	Vanessa	2
07	Lizbeth	2
08	Michelle	1
09	Pablo	3
10	Cristel	2
11	Juan	1
12	Estefany	2
13	Alberto	1

Además, se requiere de la observación participante como técnica de recojo de información contextual para desarrollar una comprensión integral del fenómeno a estudiar, en correspondencia a las sugerencias metodológicas para futuros estudios sobre identidad profesional, sistematizadas por Cardoso, Batista y Amandio (2014). En este sentido, la Observación participante se realiza a partir de la inmersión en el contexto de estudio, de una forma inestructurada y no encubierta (Gurdián-Fernández, 2007). Se diseñó una guía de observación (Ver Apéndice B: Guía de Observación), que contiene orientaciones temáticas en materia de la experiencia de la investigadora en el campo.

En su mayoría, los estudios recomiendan el uso de la observación en los contextos de trabajo que permitan explorar la naturaleza de los procesos para adjudicar nuevos significados a la identidad profesional y al ejercicio profesional en función de los espacios de trabajo y para comprender de manera integral el proceso de construcción de la identidad profesional (Cardoso, Batista y Armandido, 2014).

2.4 Procedimiento

Antes de iniciar el proceso formal de recolección de información se realizó un contacto con un informante clave que laboraba en la Institución Educativa. Se solicitó al informante una explicación respecto a los procedimientos formales a seguir para iniciar y formalizar el contacto. Tras conseguidos los datos de la Directora de la Institución, se gestionó una Carta de Presentación de la Universidad para la cual se realizó el estudio. La carta en cuestión fue presentada a la Institución Educativa a través de la Mesa de Partes. En la fecha estipulada para el recojo del cargo la investigadora fue entrevistada por un miembro de la institución designado por la Directora. Tras la entrevista el cargo fue firmado y se establecieron los permisos para recorrer y utilizar las instalaciones de la escuela, principalmente la Sala de Docentes, para los fines de la investigación.

Durante el proceso formal de recolección de información, se requirió la inmersión de la investigadora en el campo, para la creación de un escenario de investigación que facilite la implicación voluntaria de las personas en el estudio. Gonzales Rey (2008) define el *escenario de investigación* como un espacio social que requiere de la creación de un vínculo con el investigador desde donde se promueve la expresión de los sujetos a partir de la reflexión y el diálogo. Para iniciar la creación del escenario de investigación, la investigadora se presentó formalmente a los demás miembros de la institución. En la presentación se incluyó información general respecto a la investigación y método. El proceso de construcción de espacio de investigación tuvo una duración aproximada de cuatro meses, en los que la investigadora participó en conversaciones, actividades y eventos dentro y fuera de la institución educativa.

La investigadora se presentó a los docentes que se encontraban en sus horas libres, ya sea en el patio o en la Sala de Docentes. Las presentaciones se realizaron en múltiples

oportunidades. Para garantizar claridad en la presentación, la entrevistadora manejó una consigna (Ver Apéndice C: Consigna de Presentación).

Se recogió información de contacto de los docentes que aceptaron participar voluntariamente y se agendó una cita. Todos los participantes prefirieron que las conversaciones se realicen en las instalaciones de la escuela. Las conversaciones fueron grabadas con la debida autorización de los participantes (Ver Apéndice C: Formato de Consentimiento Informado). El documento de Consentimiento Informado explicita como herramienta de investigación a la Entrevista, para garantizar claridad en la comprensión de la herramienta.

En términos de la utilización de la observación como herramienta de recojo de información, la guía (ver Apéndice B) permitió a la investigadora dirigir la atención hacia ciertos ejes temáticos susceptibles a ser observados. Además se consideró como fuente de información ciertos elementos de conducta no verbal de los participantes y los eventos fortuitos (i.e. interrupciones de alumnos u docentes, anuncios, entre otros) ocurridos durante las conversaciones. Los datos de las observaciones fueron registrados en un diario de campo. Los registros recogen la descripción de los eventos y las apreciaciones de la investigadora. Más específicamente, el procedimiento para realizar las observaciones tuvo las siguientes características:

- Solicitud de autorización a la dirección de la escuela para recorrer las instalaciones y permanecer en espacios libres de tener que esperar a algún docente.
- Asistencia a las fechas pactadas de entrevista con aproximadamente dos horas de anticipación, lo que permitía a la investigadora recorrer los espacios de recreo y esperar en lugares estratégicos como el patio de recreos, la sala de docentes y el espacio de tutorías.

- Asistencia a actividades institucionales (i.e. salida de campo al Parque de la Exposición con estudiantes de quinto de secundaria para evento de orientación vocacional, celebración por el día del maestro, celebración por el día del padre).

2.5 Análisis de la información

Se contemplaron, como fuentes de información los audios de entrevistas (que fueron rotulados con el nombre del sujeto investigado), las transcripciones de las entrevistas (rotuladas con el nombre del sujeto investigado) y los registros del diario de campo de la Investigadora, siendo cada observación rotulada con su respectiva fecha, conteniendo información relevante, impresiones, sentimientos y posibles explicaciones a los fenómenos experimentados en el espacio de investigación.

En materia de análisis de la información obtenida, la propuesta de Gonzales Rey (2008) reconoce el compromiso del pensamiento del investigador, que deviene en hipótesis y categorías que significan lo que sucede. La noción de *hipótesis* formulada por Gonzales Rey difiere de la común consideración en los procesos de investigación cuantitativa o cualitativa enmarcados en un método de carácter hipotético-deductivo. Para el autor una *hipótesis* no responde a una presunción del investigador a comprobarse empíricamente en el espacio de estudio. Para la Epistemología Cualitativa (Rey, 2008) las *hipótesis* se construyen inductivamente, partiendo de la realidad estudiada, estableciéndose formalmente como indicadores o subcategorías que estructuran teóricamente los contenidos. En este sentido, al considerar a la formulación teórica como *hipotética* entiende la necesidad de sostener una constante reflexión teórica, epistemológica y metodológica por parte del investigador. (Barbosa, Gandolfo & Mitjás, 2016)

Los *núcleos de sentido* se definen como aquellas representaciones de los *trechos de información* (Sentidos subjetivos) teóricos que aportan cierta estabilidad. Se tratan de la representación de momentos y unidades de análisis integral que no representan categorías con contenidos explícitos.

Se analiza entonces la conversación en su integridad, con el propósito de identificar aquellos extractos desde los que se hacen manifiestos trechos de información producidos explícitamente por los participantes. Para esto, la conversación es transcrita, se reemplazan todos los nombres incluidos por seudónimos. A continuación se formulan núcleos de sentido, desarrollando indicadores que surgen de lo expresado por el sujeto. Los núcleos de sentido constituyen las primeras hipótesis que organizan el modelo de producción teórica asociada al tema de investigación.

El análisis temático permitió definir con claridad las tópicos que se repiten en cada uno de los sujetos. Se constituyó una definición para cada núcleo de sentido que resultó lo suficientemente integradora como para incluir a las categorías resultantes del análisis hermenéutico. Estos núcleos de sentido fueron construidos siguiendo metodologías deductivas (Carlile & Christensen, 2005) utilizando la definición de identidad profesional elaborada para este estudio y mencionada en la introducción como esquema básico para organizar la información.

Para el análisis hermenéutico se identificaron elementos del discurso de los participantes con contenido emocional y contextual, los cuales fueron considerados como unidades de análisis (contexto del participante). Estos fueron relacionados con la información obtenida de las observaciones (contexto del intérprete/investigador), hallándose la posibilidad de conjugarlos en una estructura teórica en la que las categorías se organizaban en una lógica congruente.

El análisis de la información obtenida deviene en categorías. La categoría representa la organización de los núcleos de sentido estables (González Rey, 2008). Se trata de la estructuración del momento de organización y visibilidad de la producción teórica. Las categorías formuladas pueden ser modificadas, se mantienen en constante movimiento y se articulan entre sí a medida aparecen nuevos núcleos de sentido.

Por lo tanto, el elemento comprensivo que sostiene el objetivo de la investigación requiere del elemento contextual de análisis, siempre diferenciándose de las concepciones teóricas previas. Para tal fin, se organizaron los hallazgos en función de sus particularidades y anomalías respecto a lo explicitado en otras aproximaciones teóricas al mismo fenómeno, a partir de lo obtenido tras el análisis del material textual (Andréu, 2002). La metodología inductiva permitió categorizar lo obtenido en función a las circunstancias del grupo humano estudiado, es decir, los participantes del estudio (Carlile & Christensen, 2005). A continuación, se revisaron los resultados de ambos métodos de estructuración de información, hallándose la posibilidad de conjugarlos en una estructura teórica compleja en la que las categorías deductivas e inductivas eran congruentes entre sí, sosteniéndose en una explicación lógica y coherente.

Para la construcción de las categorías de análisis cualitativo para el presente estudio, se contempló la siguiente metodología de trabajo.

Tras la transcripción de las entrevistas, se procedió a su lectura y análisis, valiéndose de la hermenéutica en la fina y detallada lectura de los textos, escribiendo al lado de los detalles más resaltantes para la investigadora las posibles interpretaciones, sentires y contrastes con la experiencia de observación.

Los hallazgos que se repetían por su estilo o eje temático fueron organizados según contenidos. El análisis temático permitió, en este sentido, definir con claridad la lógica de la tónica que se repite en cada uno de los sujetos, estructurando así una definición de las categorías que resulte lo suficientemente integradora como para incluir además a las posteriores subcategorías que resulten de la consideración de las particularidades de cada participante.

La matriz de análisis cualitativo fue construida bajo los siguientes dos ejes: (1) el eje dimensional, que se obtiene de la definición de identidad profesional mencionada en la introducción y el establecimiento de ejes temáticos; y (2) el eje de los núcleos de sentido y categorías cualitativas, obtenidas a partir del análisis hermenéutico. El resultado es una matriz que integra la definición de identidad profesional, las dos dimensiones principales que la definen (construcción colectiva y construcción individual), los núcleos de sentido correspondientes a cada dimensión y las categorías que sostienen el argumento de cada núcleo de sentido.

Capítulo 3. Resultados

En el presente apartado se presentarán los resultados desde dos secciones. En la primera sección, titulada “**Según las categorías emergentes**” se describirá cada categoría que emerge del espacio de estudio, como resultado de los análisis cualitativos de carácter inductivo ejecutados sobre los datos recogidos. A continuación, en la segunda sección titulada “**Según la lógica del fenómeno**” se explicará la lógica del fenómeno de Identidad Profesional, es decir, su funcionamiento integral según el espacio de estudio.

3.1 Según las categorías emergentes

El presente estudio contempla la conformación de Núcleos de Sentido (González Rey, 2008), como ejes principales de estructuración de la teoría. Los Núcleos se organizan según las 2 partes de la identidad profesional presentadas en la definición previa, según lo referido por González (2013), Prieto Parra (2007) y Vaillant (2007). Sin embargo, para efectos de la investigación se consideró prudente denominar a estos “Dimensiones” de Identidad Profesional en tanto según la Real Academia Española (DLE, 2017) la palabra hace referencia al aspecto o faceta de algo, lo cual permite realizar una descripción del mismo. Cada núcleo agrupa una serie de categorías cualitativas de análisis. A continuación, se presenta la estructuración teórica.

Tabla 3
Núcleos de Sentido y Categorías de Análisis

Núcleos de Sentido	Categorías
Dimensión 1: Construcción Colectiva de la Identidad	
Relación Docente-Espacios de ejercicio	Agentes Reguladores del Ejercicio Profesional Agentes Reguladores de la propia Educación Versus del ejercicio docente
Relación Docente-Alumno	Docente Maestro Docente Amigo Docente Madre/Padre Docente Tutor Condición Espacio-Temporal Limitaciones en el Vínculo Trascendencia del rol
Dimensión 2: Construcción Individual de la Identidad	
Sujeto como alumno	Situación Educativa primigenia Figuras Significativas
Sujeto como Docente	Actual Paradigma Educativo Reflexión sobre la propia praxis Actitudes y Principios Asociados a la Praxis
Re-elaboración de la propia experiencia	

3.1.1 Dimensión 1: Construcción Colectiva de la identidad.

La identidad, como construcción colectiva, se desarrolla en un espacio de relaciones, en las que se ve implicado el docente y su contexto de trabajo. En este sentido, el docente pareciese construir para sí mismo una serie de explicaciones respecto a lo que le sucede en función de los distintos agentes del sistema educativo, tanto en su propia escuela como también en el Ministerio de Educación y cómo aquellas experiencias inciden en su ejercicio profesional y en su actuar reflexivo. Se intuye que los docentes no existen sin un espacio de trabajo que los signifique. Para hacer evidente esta afirmación, se incluye en la Dimensión de Construcción Colectiva de la Identidad los siguientes elementos fundamentales a considerar:

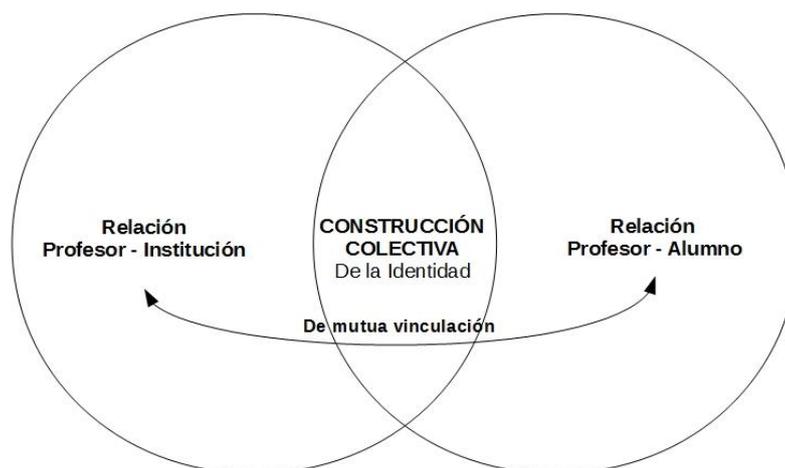


Figura 1. Núcleos de sentido: Construcción Colectiva

Fuente: Elaboración Propia

La presente gráfica representa a la construcción colectiva como el resultado de la vinculación entre las relaciones que el docente mantiene con la institución (como espacio de ejercicio –escuela) y con sus alumnos. De esta manera puede entenderse que se encuentra sujeta a una serie de influencias sociales que le otorgan a la Identidad profesional un carácter cambiante en función a las circunstancias en las que el docente se encuentra inmerso (Colmer,

2017). Bajo esta lógica Cuenca & Strojnic (2008) explican que es necesario comprender a la profesión docente en tanto “(...) tiene una función social, remite a un cuerpo de conocimientos especializados, implica conducirse con un significativo grado de autonomía y organizarse de manera colectiva y se caracteriza por valores profesionales específicos” (Rivero, 2002 citado en Cuenca & Strojnic, 2008 pp.48).

Relación Docente- Espacios de Ejercicio.

El actuar docente se sostiene en una institución educativa. Lo que suceda en este espacio de trabajo resulta relevante para el profesional docente, en tanto forma parte de su rutina diaria, se asocia a su experiencia de vida profesional, viéndose directamente involucrado. El docente se relaciona, entonces, con su espacio de trabajo, conformándose una relación dialéctica limitante, muchas veces, y otras estimulante y agradable.

Los espacios de ejercicio profesional, se configuran en función a los elementos institucionales que se requieren para sostener los cambios que supone la transición hacia el nuevo paradigma educativo “centrado en el estudiante” (Cingel Bodinet, 2016; Rege Colet, 2017; Reigeluth et al., 2015). Estos resultan ser incorporados por el docente como agentes, que regulan la propia educación (elementos formativos y de capacitación) y que regulan el ejercicio profesional. Estos generan, como en todo espacio institucional, situaciones conflictivas en las que el docente se ve inmerso. Se trata, en suma, de una relación en la que los espacios de ejercicio generan y estimulan situaciones que contraponen al docente con sus propios ideales y principios, pero que a su vez estimulan la libre asunción de distintas posturas que difieren de la profesional.

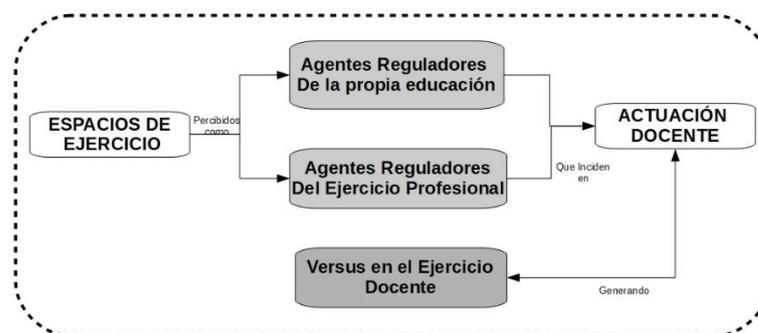


Figura 2. Categorías cualitativas: Relación Docente-Espacios de Ejercicio

Fuente: Elaboración Propia

Como puede verse en la figura anterior, los espacios de ejercicio y los miembros que lo componen, pueden ser percibidos como agentes que regulan la propia educación (las posibilidades de optar por la formación posterior que se adecúe a intereses personales o a las necesidades percibidas para enfrentar las nuevas demandas). Estos agentes pueden incidir también en la actuación docente, determinando de cierta manera su direccionalidad y estableciendo posibles espacios que funcionen como facilitadores o limitantes del desarrollo de la identidad profesional. De esta manera puede entenderse al agente también desde su dimensión “potenciadora”, en tanto Colmer (2017) describe la posibilidad de una identidad profesional fortalecida a partir de espacios de participación, colaboración y relaciones entre profesionales que incluyan experiencias de intercambio. El autor es enfático al mencionar que la identidad profesional de los educadores es construida desde lo social, principalmente a partir de equipos de trabajo que son activos en términos de la interpretación de sus experiencias. Es decir, se trata de un proceso en el que el docente se reconoce como parte de una comunidad dispuesta a compartir saber y a pensarse en conjunto (Colmer, 2017).

Sin embargo, en términos del espacio de estudio, la construcción colectiva a partir de la relación Docente-Institución también genera una serie de conflictivas descritas como “Versus del ejercicio docente” que, como podrá verse más adelante, describen las problemáticas que surgen justamente de la interacción entre profesionales y la disparidad de los intereses de cada profesional.

Agentes Reguladores del Ejercicio Profesional

Entiéndase ejercicio profesional como un elemento facultativo de la actuación docente. Lo estudiado se pone en práctica, es llevado al aula de clase. Es entregado a otro. Sin embargo, se hace evidente que el ejercicio profesional, que se presume competencia íntegra del docente, es regulado y facultado por una serie de agentes externos a él. Es decir, pareciese que la propia praxis no es tan libre como parece. Se encuentra sujeta a las necesidades de la Escuela, procedimientos burocráticos, verificaciones del cumplimiento de un estándar, normativas e incluso entidades públicas que funcionan como agente fiscalizador.

Para Andrea, un docente TIENE QUE cumplir con una serie de requisitos. Pareciese que se trata de un deber el conocer de ciertos ejes teóricos, en función de un ojo observador, siempre atento, al cual hay que conocer. La opinión de este otro como agente externo es relevante, en tanto se la considera prioritaria, se tiene que saber qué se piensa de uno, como para agradar, para hacer las cosas bien. El “tiene que” de Andrea ilustra muy bien a este agente externo, falta de nombre o de identidad particular, pero que está siempre por encima del docente. La actuación del ejercicio profesional guiada por un deber dejar de ser autónoma y libre. Ya no es el profesional quien “es”, es el profesional quien actúa para ser lo que se espera.

Para todo lo que se exige ahora que tienes que saber que son los teóricos, cuando tú desarrollas tu sesión, tú tienes que saber, qué opinan sobre la evaluación, qué opinan sobre procesos cognitivos, qué opinan sobre los procesos pedagógicos que tú desarrollas; ahora uno tiene que ser reflexivo.(Conversación con Andrea)

Para Alexander se repite la cuestión del docente como profesional observado. El Ministerio, como entidad reguladora, podría entenderse como agente que no se comunica a través de la palabra. La relación entre el docente y esta institución parece más una

relación fiscalizadora que una de mutua cooperación. El docente está sujeto a una ficha de observación. El docente es “mirado” en pleno ejercicio, sujeto a una serie de condicionantes que ha de cumplir para agradar a aquella mirada. Y estos condicionantes son conocidos y compartidos por todos los docentes miembros del sistema de la escuela pública. La mirada está directamente inscrita en la ley.

Cuando vienen el Ministerio no te dice que estás haciendo, que estás construyendo, ellos vienen con su formato, se sientan atrás, a ver en qué tema está a ya su ficha de aprendizaje, ah le falta esto, te miran. (Conversación con Alexander)

Lizbeth está a favor de la normativa regulatoria. Los Lineamientos, por su nombre, dirigen, trazan un camino, el cual ella se siente cómoda de recorrer. Para ella el marco legal no le genera disgusto, más bien, lo considera necesario. La línea de la normativa legislativa dirige el actuar, su seguimiento es obligatorio sin lugar a dudas. El docente resulta autónomo en tanto decide cómo hacer de esa ley más que una serie de palabras. Sin embargo, esta postura de aparente libertad de ejercicio se contrapone a la *cuestión de la mirada* antes descrita.

Claro está en la ley de Educación, está en la ley de educación, entonces los principios están en la Ley de Educación, por supuesto, estando en una ley entonces el docente está obligado a seguirla, (...) yo pienso que mientras haya lineamientos generales, lineamientos de políticas nacionales es bueno porque la Educación no puede andar a la deriva, tiene que ver un marco legal, entonces y de eso se trata, entonces lo que ya el maestro tiene, autonomía para hacer su trabajo cómo hacer aterrizar. (Conversación con Lizbeth)

La entidad no solo observa. La entidad fiscaliza, verifica y, además, entrega al docente la posibilidad de ejercer su profesión. Cuando Carla refiere “a nosotros los contratados nos dan lo que hay (...)” hace referencia a la condición de entrega de un espacio o condición para ejercicio. El docente está, entonces, en espera rendida a la las facultades para ser docente. Siempre predispuesto, expectante, pero guerrero, permite pensar en la facultad de la lucha, contra o con el sistema/ley, para un fin que aparentemente se asocia a esta relación con la entidad.

Somos siempre supervisados. Somos monitoreados (...) A nosotros los contratados nos dan lo que hay pues. Y tenemos que aceptarlo, tenemos que coger lo que nos dan. (...) Entonces los contratados nos lanzamos sí o sí. Estamos siempre predispuestos. Somos guerreros. (Conversación con Carla)

La condición de contratación y nombramiento resulta relevante, en tanto se constituye como condición de estabilidad laboral. En este sentido, es importante resaltar que en este estudio participan en su mayoría docentes que laboran en la institución educativa bajo condición de nombramiento (8 docentes), quienes en su discurso suelen resaltar problemáticas asociadas a los estilos de gestión institucional fundados en los cambios que ha atravesado la escuela. Son los docentes contratados, y en especial Carla, quienes reconocen una importante diferencia en el sentido del ejercicio profesional, en tanto la condición de contratación determina las posibilidades de trabajar. Esta situación puede asociarse a los hallazgos de Crocetti, Avanzi, Hawk, Fraccaroli & Meeus (2014), quienes en un estudio realizado con 515 docentes de educación primaria y secundaria hallaron que el desarrollo de la identidad profesional suele suponer más dificultades para aquellos docentes que tienen un contrato a tiempo determinado, puesto que esta condición laboral suele suponer actitudes que cuestionan el compromiso con el trabajo, reducida satisfacción laboral y pueden incidir en la aparición de casos de Burnout. Esto a razón de la inseguridad percibida respecto a la estabilidad laboral y logro de objetivos (Crocetti, Avanzi, Hawk, Fraccaroli, & Meeus, 2014).

Sin embargo, no todo agente regulador de la propia praxis se asocia a una entidad, ministerio, a una ley de civiles. Para Vanessa, el regulador es de carácter más trascendental, se constituye como parte de su sistema de creencias y guía todas sus actividades. La historia de Vanessa tiene una lógica fundada en el camino que Dios determinó para ella. Su ejercicio profesional, sus oportunidades para trabajar y estudiar, las personas con las que se ha encontrado a lo largo de su vida tienen un motivo más allá de su control. Para ella, es Dios el principal agente regulador.

Pienso que las cosas que han pasado como te digo es sobre mi Dios, yo soy muy creyente, ya no soy católica ahora porque estudié más, conocí más respecto mucho pero yo siempre pienso que Dios hace las cosas por alguna razón (Conversación con Vanessa)

Aquello Regulador de la propia praxis está siempre por fuera del profesional docente. Ante ello este asume dos posturas diferenciadas. Asume tales condiciones como requisito para ejercer la docencia o responde con actitud crítica a la estructura represiva del sí mismo. Para ambas posturas el sujeto se constituye como profesional que responde ante una fuerza directiva, aparentemente de mayor jerarquía, por encima, y que es además altamente exigente. Los docentes pareciesen existir como profesionales, entonces, para todos, menos para sí mismos.

Agentes reguladores de la propia educación.

Todo profesional ha de formarse académicamente en su campo de ejercicio para la posterior práctica profesional. Sin embargo, los procesos de formación profesional no se limitan en la conclusión de la carrera universitaria o técnica. Requieren, además, de un compromiso hacia la formación continua, ya sea para especializarse, para explorar nuevos paradigmas teóricos asociados y para mejorar la propia práctica.

La capacitación para un docente, resulta en una serie de beneficios. Que un docente sea capacitado resulta en la apertura a oportunidades de crecimiento profesional si se está en la Carrera del Estado. Para Andrea, el haber accedido a una capacitación un momento oportuno supuso incluso un aumento de sueldo y más tiempo en la escuela para planificar sus clases. Para ella, el elemento de capacitación profesional, ejercida por el estado, ha mejorado. Se sostiene en el perenne desarrollo de los paradigmas educativos, en los distintos espacios de ejercicio. Para los cambios que el docente no puede controlar existe la opción de perfeccionamiento, aplicación de lo aprendido al perfeccionarse y actitud consciente hacia el propio aprendizaje. Andrea, al capacitarse, vuelve a ser estudiante, cambia por un instante de rol, retorna al estado “alumno” para enfrentar con nuevas experiencias los retos del estado “docente”.

Mira te voy a decir que ha mejorado, sí, a mí por ejemplo me ha capacitado en mi especialización y también ha habido una escala, un cambio por evaluación he podido acceder a mi quinta escala y eso ha mejorado mi sueldo, me ha duplicado el sueldo y eso me permite sentarme un poquito acá, (...) porque es ahora donde no ha terminado la educación, porque no trabajas todos los días con la misma mirada, entonces ahora estoy perfeccionando, estoy aplicando más y con más conciencia, o sea estoy estudiando como unos estudiantes. (Conversación con Andrea)

El perfeccionamiento a través de la formación académica posterior funciona además para complementarse –como profesional- en otras disciplinas que en principio no se consideraron esenciales para la formación en docencia. Lizbeth explora la capacitación a

futuro, pensando en necesidades que puedan o no aparecer, sin fecha determinada, pero que ella percibe serán necesarias para su ejercicio profesional. Es probable que la especialidad que ejerce en la actualidad no responda adecuadamente a las demandas futuras. Lizbeth *va a necesitar* una formación posterior en otras disciplinas para que, en sus palabras “*yo seguir ejerciendo mi labor docente*”. La necesidad que ella manifiesta se sostiene en la obtención de nuevas herramientas y nuevos conocimientos, que le permitan “*seguir siendo maestra*”. Entonces, su condición de maestra depende de la posibilidad de formarse en aquello que perciba necesite para el futuro. Lo que se necesita para poder existir como docente mañana se empieza a perfilar hoy.

Yo como docente de repente ya no va ser necesario para mí como docente solamente ser de mi especialidad, voy a necesitar el complemento de otras carreras, para yo seguir ejerciendo mi labor docente, por ejemplo voy a necesitar ser una docente con una herramienta de psicología, tener conocimiento de psicología, de repente voy a necesitar tener un conocimiento de economía, o de repente de sociología, derecho que van a complementar mi labor, entonces yo para seguir siendo maestra tengo que complementarme con otra carrera. (*Conversación con Lizbeth*)

Los nuevos contenidos adquiridos por los docentes, a partir de los procesos formativos de post grado, son puestos en práctica o ejecutados en los espacios de clase. Los docentes identifican la mejora en sus prácticas, al alinearlas a las nuevas propuestas teóricas y diseñando actividades congruentes. Al respecto, Luehmann (2007) refiere que los procesos formativos forman parte del desarrollo de la identidad profesional, lo cual puede lograrse a partir de programas de formación docente. Sin embargo, para entender un proceso formativo que desarrolle la identidad profesional docente es necesario reconocer como implicancias que las personas se aproximan a situaciones de aprendizaje con identidades específicas, las cuales deberán alinearse con la nueva identidad propuesta. Además, el poner a prueba un nuevo modelo de identidad en el espacio de trabajo, adquirido a partir de los procesos formativos puede resultar arriesgado si se contrapone a los estilos tradicionales. Finalmente, el autor refiere que es necesario considerar que la formación como parte del desarrollo de la identidad

profesional ocurre a través de la participación en actividades profesionales, sin embargo, no todas las actividades profesionales pueden resultar ser formativas.

La formación académica puede sostenerse además en lo que se necesite del docente. Al respecto, el sistema está en posición de dirigir la actuación docente, como con Carla, por ejemplo, quien se forma en función del grado que le “dicen” debe enseñar. La formación para el docente supone cambio ante un requerimiento. A cada nuevo paradigma al que se sostenga el sistema, el docente de la escuela pública ha de formarse, hecho que implica una inversión de tiempo y dinero. Así, Carla reconoce a esta entidad que le solicita nueva formación. Además, se asume en posición proactiva, de constante búsqueda a aquello nuevo que existe o que se espera de ella. Sus intentos la mantienen recorriendo la carrera educativa.

Nosotros si por ejemplo a mí me dicen enseña quinto o enseña cuarto, o enseña primero, yo lo hago. Lo hago. Y si hay cosas que cambiar. Si hay supongamos situaciones que han cambiado como ahora que estamos con las rutas de aprendizaje por ejemplo, me preparo. Pago, me voy a las, a los institutos o a los lugares donde están enseñando. Siempre trato de buscar. (Conversación con Carla)

Además de los conocimientos que se asumen se requieren para una futura práctica, para el elemento presente el docente se tiene que capacitar en respuesta a una situación de evaluación. Juan describe un sistema que entrega, como en baraja, distintas instituciones en las que un docente se puede capacitar. Además de la formación en nuevos ejes teóricos o nuevas metodologías, el docente de la escuela pública TIENE QUE saber de las Leyes que acompaña su ejercicio. Por supuesto, es condición conocer los fundamentos que legislan la práctica en el estado. Sin embargo, la evaluación es justamente en eso, en las leyes. Interesa aquí, pues, que Juan destaque la cuestión de cantidad, en aquello que tiene que conocer como profesional. Las leyes son muchas, y su correcto aprendizaje se dificulta a medida se acumula una ley sobre otra.

Según cada docente tienen que capacitarse en diferentes instituciones y de acuerdo a ello te evalúan igual ellos lo ponen como si fuera un temario, supuestamente la educación que se está dando ahora el compromiso docente y todo eso, ya, tienes que saber la ley, todo eso todas las leyes que se han dictado tienes que saberlo y de acuerdo

a eso se da el examen, como te digo de repente hay docentes que están trabajando en varios colegios les falta tiempo para averiguar normas que salen en la semana, 2 semanas y no están en esa situación porque últimamente se dictan bastantes normas. (Conversación con Juan)

Formarse durante el ejercicio profesional es un sacrificio. Implica tiempo, dinero y firmes motivos. Hay quienes, como docentes, asumen la responsabilidad que significa iniciar un proceso de formación de post grado. Otros, por su parte, ven en la formación la oportunidad de acceder a mejores beneficios, de carácter meritatorio. Cristel utiliza la Meritocracia para definir la situación de la formación docente. Aquellos que se forman lo hacen por mérito, como para sumar puntos. Importa poco la calidad de la formación recibida. El documento final, que certifica al profesional formado, el “Cartón” en sus palabras, es un elemento que prioriza el sistema, pero del que ella prefiere prescindir. Además, aquel “Cartón” funciona como símbolo. Fortalece el estatus tan solo por su condición de certificación. No se lo considera evidencia fehaciente de la calidad del elemento formativo recibido. No importa mucho si lo aprendido se pone en práctica o no, si se estudió realmente o no, si el centro de estudios existe o es tan solo, en sus palabras “una pantalla”. El profesional docente, para ella, puede formarse haciendo uso de otros medios, videos, artículos, internet, medios que se ajustan a su estilo de vida y a sus prioridades. Ella prefiere el tiempo con su familia que un fin de semana estudiando una maestría. Sus prioridades son claras pero incoherentes con lo que aparentemente se exige para ella y para los demás docentes.

La meritocracia, siento que si pues hay docentes que si se han sacrificado, han pagado su dinero para hacer su maestría que se yo, yo no lo he hecho en realidad porque yo si he considerado que mejor invierto en lo que es la educación de mis hijos o simplemente tiempos, ya tengo poco tiempo con mis niños, una maestría sábado y domingo, no lo voy a ver, yo me siento en la computadora y empiezo a leer a ver los videos aquí, acá y digo a veces me parece mucho más productivo, esto no pero aquí es muy importante el cartón (...), aquí en el sistema todo esa base del cartón así hayas terminado la maestría en una Universidad que no tenga pues ninguna aula y solamente sea pantalla. (Conversación con Cristel)

La cuestión de Capacitación Docente se cuestiona, en tanto una capacitación es más que una serie de cursos o talleres. Alberto es tajante al decir que no existe una capacitación

real. Su experiencia de 26 años ejerciendo la docencia le permite criticar aquella condición. Describe una capacitación en la que “ellos”, una otredad ajena al docente hace el intento de entregar al profesional y cumplir con la formación. Para él son *ellos* quienes deben velar por el contenido de los cursos, el presupuesto de viáticos, en suma, de la calidad del servicio de formación. La capacitación se “menciona” como tal, existe a través de la palabra. Cuando se la intenta implementar en la realidad se consigue todo menos una capacitación real. Tal situación es frustrante para Alberto, en tanto considera que no es coherente ni íntegra.

No hay la capacitación, se dan cursos donde ellos tratan de cumplir, mencionar algo, hacer talleres, no es una capacitación real de lo poco que he podido observar son cursos que ellos tratan de cubrir incluso hasta la parte económica porque se supone que uno va al curso se le debe dar los pasajes, los viáticos porque es en horas determinadas y a veces no se da así, no es tanto por la cuestión del dinero si no del tratamiento y los contenidos, no es equivalente desde varios puntos de vista, es frustrante, la palabra es frustración. (Conversación con Alberto)

La formación docente está, también, sujeta a una serie de agentes, y escapa al control íntegro de los docentes de la Escuela Pública. Se aprende, si así lo desea, de lo que se ofrece. Si no se desea aprender, lo que se ofrece permite crear la ilusión de haberse capacitado. La formación, real o no, es fundamental para la existencia del profesional. Fortalece el ejercicio como evidencia de mejora continua, de desarrollo paralelo al cambio en los paradigmas educativos.

Colmer (2017) realiza un interesante aporte en términos de la manifestación de la autonomía en la Identidad Profesional Docente que se hace manifiesta en las prácticas profesionales y en la decisión de formación continua, lo cual resulta congruente con las categorías revisadas hasta el momento (i.e. Agentes Reguladores del Ejercicio Profesional y Agentes Reguladores de la Propia Educación). En principio, el autor refiere que el sentido de autonomía se sostiene, por un lado en la percepción de la posibilidad de tomar decisiones que influyeran a los demás en el trabajo o que sean decisiones compartidas (desde la práctica

profesional). Por otro lado puede apreciarse en la capacidad de los educadores de construir su propia carrera siguiendo sus propios intereses de desarrollo profesional.

Ahora bien, las circunstancias particulares de la escuela en cuestión dan cuenta de una atribución evidentemente externa a un agente regulador, tanto de la propia práctica como de la formación. Estas circunstancias pueden entenderse como indicativo de una profesión cuya construcción depende de las demandas del contexto, las cuales a su vez añaden nuevos desafíos al sistema educativo y al ejercicio docente. Ante esta situación Tedesco y Tenti (2006) esbozaron ya la necesidad de contar con maestros a quienes se les exige cambiar rápidamente, lo cual implica movilizar una serie de recursos para el aprendizaje que posiblemente no hayan podido encontrar en su etapa formativa o en las experiencias formales de trabajo. En este sentido se confirma lo que Bolívar (2010) determina como Crisis de Identidad, la cual surge en términos de la dificultad de los docentes para responder a las exigencias y funciones del sistema educativo a pesar de contar con formación académica y espacios de ejercicio. El autor explica que la crisis se manifiesta en actitudes de desmoralización y malestar del cuerpo docente, las cuales fueron evidenciadas en el presente estudio.

Los Versus del Ejercicio Docente.

El Profesional Docente existe en un espacio de múltiples contextos. Para sostenerse en el sistema educativo y subsistemas asociados, ha de responder en actitud de interrelación, un vínculo en el cual el docente de la Escuela Pública asume una posición particular.

El docente se circunscribe en un espacio de ejercicio arriesgado, en el cual, en palabras de Estefany, el docente se expone en tanto se convierte en espectador y, a su vez, en participante de la problemática. Las exigencias de la entidad, ahora llamada Ministerio, pareciesen carecer de importancia, más bien, su carácter perjudica a los docentes. Para Estefany, aquel que se decide para formarse como docente, y, por tanto, formar parte de un espacio de ejercicio que daña; ha de hacerlo como última opción de formación académica (aparente desgano en la elección de la vocación), o por un real interés en las circunstancias del alumno. Estefany se identifica con este segundo punto, en tanto ella es capaz de tolerar los requerimientos y situaciones conflictivas porque disfruta de “enseñar” y “estar en el aula”, cuestiones que le competen a ella y su vínculo con el alumnado.

Te salen con cada cosa en el Ministerio y ¿quiénes somos los más perjudicados?, los docentes, por eso digo la persona que se quede acá, debe ser ya porque no quiere estudiar otra cosa o porque tiene bastante amor por los chicos, algunos porque ya no quieren estudiar otra cosa, o sea a mí me encanta enseñar, me encanta estar en aula, uno ve tantas cosas a todo lo que te expones. (Conversación con Estefany)

No es tan solo el Ministerio quien, como institución, se describe con ciertas irregularidades. El docente de escuela pública, además, organiza la posibilidad de ejercer la docencia en una UGE, entidad que organiza, gestiona y coordina un cúmulo de escuelas públicas de acuerdo a su ubicación geográfica o distrital. La UGEL pareciese funcionar como una entidad mediadora entre los docentes y el Ministerio. Estas entidades, como subsistemas del Ministerio de Educación, no se libran de irregularidades. Se habló en el acápite anterior de la compra irregular de títulos de maestría para fortalecer el carácter meritorio de formación

profesional. Juan destaca que se compran las evaluaciones, las posiciones en la escala (determinadas según los resultados de los exámenes en los que participan los docentes). A tal respecto, en términos del proceso de evaluación docente, sucede algo en el procedimiento. Una irregularidad a la que Juan refiere como procedimiento “supuesto”, que se incumple, que constituye una imagen de corrupción en el sector educación. Cuando Juan refiere “La clave es la educación y es el más corrompido” irrumpe con una crítica al sistema en boca de todos, determinante del cambio y desarrollo integral de un país, pero que él, como docente, percibe sujeto a intereses.

Hay muchos docentes que compran la evaluación (...) títulos de maestría, yo no tengo conocimiento de eso, que compran (...) Lo que yo tengo conocimiento es que sí compran la evaluación. La evaluación la están ahí vendiendo, supuestamente los que tienen mayor nota son los que los que compran,(...) supuestamente las evaluaciones deben llegar a la UGEL y de la UGEL es que se distribuye para todos lados, en ese camino alguien dice, hombre o mujer para mí, pero lamentablemente ahí todo está corrompido, es como interesante no la clave es la educación y es el más corrompido, no en todos sitios hay corrupción, no me digas que es la más corrupta tampoco, en todo sitio hay corrupción no solamente acá, lamentablemente. (Conversación con Juan)

Los participantes del estudio hacen referencia expresa de su situación en función del Ministerio de Educación y la UGEL a la que se encuentran circunscritos por la ubicación de la escuela en la que ejercen la docencia. Además de estos espacios, descritos como irregulares y corruptos, manifiestan la existencia de problemáticas a nivel institucional per sé, es decir, en su propia Escuela. Quienes describen con más claridad aquella situación son los docentes en calidad de Nombrados, quienes llevan entre 20 a 8 años laborando en la institución educativa.

El inicio de la investigación en el escenario de la escuela en cuestión coincidió con la existencia de una situación conflictiva que involucraba a las cabezas de la escuela (Dirección y Subdirección), y que afectaba a los demás miembros de la institución. Los docentes entrevistados, que se dispusieron a hablar de lo ocurrido, refirieron que la problemática se sostenía en la asunción del cargo de dirección por una docente, tras la permanencia de años en el puesto por un docente anterior. La escuela se dividió en dos grupos. Quienes apoyaban a la

antigua gestión y quienes apoyaban a la nueva. La situación implicaba a los docentes, en tanto se organizaron en función de sus preferencias por cada agrupación y otros permanecieron neutrales. Sin embargo, a pesar de la toma de posiciones, todos los docentes se vieron afectados de alguna manera. Ante esto Cristel refiere que la rivalidad existente entre los subdirectores y la directora incide en su propia práctica, en tanto se ve limitada a aportar y comprometerse con actividades asociadas a la escuela como institución. Prefiere prescindir de tales situaciones en tanto no está dispuesta a tomar partido por ninguna de las partes y generar disgustos. Así, responde comprometiéndose íntegramente con sus alumnos.

Hay esa rivalidad entre los subdirectores y la directora, que pienso de que hace que si uno apoya a la directora la otra se molesta, si apoyo a la subdirectora la otra se molesta, entonces he optado en las cosas pertinentes a los estudiantes si me comprometo, en las cosas pertinentes, oye quédate para hacer un no sé qué pues trabajo para tal cosa, pues no lo hago. (Conversación con Cristel)

El docente, en su ejercicio, se ve implicado en situaciones problemáticas, requerimientos, rivalidades a las que se ve directamente afectado tan solo por el hecho de pertenecer al gran sistema educativo en cuestión. Las posiciones asumidas respecto a aquellos contextos o situaciones responden a sus intereses y preferencias. Quiera o no, el docente forma parte de las circunstancias que lo obligan a tomar partido.

Las observaciones realizadas en el espacio de estudio destacan otras circunstancias que pueden dar cuenta de los señalamientos de los docentes respecto a la problemática antes referida. Por ejemplo, luego de la primera reunión de conversación con el primer participante voluntario, la representante de subdirección académica se aproximó a la investigadora solicitando información respecto a la naturaleza de la investigación y al grado de involucramiento de la investigadora en las actividades de la escuela. Se mostró un tanto desconfiada y refirió no tener conocimiento de los fines de la investigación. Ante esto se le comunicó que se habían solicitado los permisos correspondientes a dirección, lo cual tampoco había sido difundido. Esta situación particular ilustra cierto quiebre respecto a la comunicación

entre los principales liderazgos institucionales. Interesa para este punto que la situación conflictiva descrita es percibida como Crístel como limitante, en tanto determina de cierta manera el grado de participación que tenga con las actividades de la escuela.

Tahull y Montero (2015) reconocen la existencia de interacciones negativas que experimentan los docentes en sus espacios de trabajo, las cuales no suelen abordarse directamente e incluso no suelen explicitarse claramente. Los autores realizaron un estudio cualitativo en el utilizan la entrevista grupal y entrevista a profundidad para dar cuenta de la realidad social de las escuelas en Cataluña. Los hallazgos de este estudio dan cuenta de la existencia de situaciones de confrontación y disputas dentro de las instituciones educativas, las cuales usualmente son interpretadas como poco usuales o “rarezas”, pero que más bien forman parte de la realidad de las instituciones. Estos conflictos surgen de la diferencia en funciones, roles y límites de los docentes que no se encuentran claramente delimitados, por lo cual estos se ven en la necesidad de redefinir y renegociar su actuación. El dinamismo de las instituciones educativas estimula los cambios, y estos regularmente crearán situaciones de conflicto entre el cuerpo docente. Ahora bien, las interacciones sociales entre los docentes se verán marcadas por las relaciones de poder para la obtención de gratificaciones que pueden ser materiales (i.e. cargos académicos determinados, especialidades, horarios) o inmateriales (i.e. relaciones con el cuerpo directivo).

Circunstancias como estas invitan a pensar en la influencia que tienen los espacios de trabajo en términos del desarrollo de la identidad profesional. En este sentido Colmer (2017) explica que puede hablarse de una relación interdependiente entre (1) aprendizaje profesional colaborativo, (2) Identidad Profesional y (3) Liderazgo. En este sentido, puede decirse que la existencia de un espacio que priorice la colaboración entre los educadores permite desarrollar relaciones positivas en el trabajo, lo que a su vez sostiene y fortalece a las figuras de liderazgo formal y permite la emergencia de liderazgos informales que puedan darle sentido a los estilos

de trabajo y a la cultura organizacional. De esta manera la identidad profesional se ve fortalecida a través del equipo de trabajo.

Relación Docente – Alumno

Para que exista un docente ha de existir un alumno, en tanto es este quien sostiene los principios e ideales de la profesión. Ambos roles se constituyen en un vínculo dialéctico, que va más allá del mero intercambio de conocimientos en el aula. En un espacio de ejercicio como la Escuela, ambas partes de la diada se ven implicadas por largos periodos de tiempo, en los cuales, además de los saberes de competencia al curso, docente y alumno se asocian en emociones, historias, experiencias e, incluso en la situación particular del contexto institucional. En un espacio como tal, en el que el vínculo se constituye bajo otros elementos que los puramente académicos, la relación docente-alumno se confunde, muta, se diluye en otros estilos de vinculación en los que el docente asume otros roles que el “docente”.

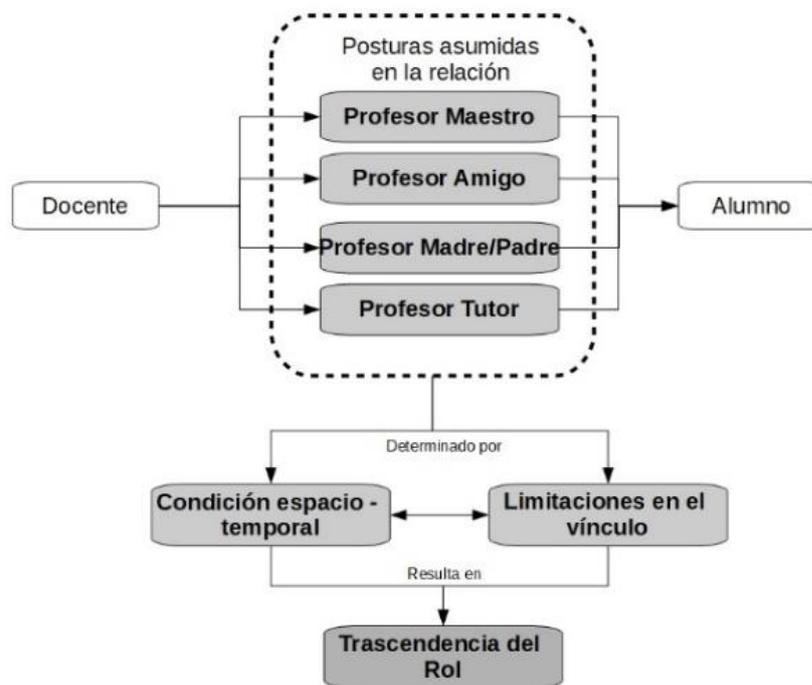


Figura 3. Categorías Cualitativas: Relación Docente-Alumno

Fuente: Elaboración Propia

La gráfica anterior ilustra el fenómeno de la relación entre docente-alumno en la institución educativa objeto del estudio. Lo que puede verse es que se evidencia la asunción de determinadas posturas por parte del docente, las cuales determinarán de cierta manera los estilos relacionales, las perspectivas y las posibilidades de actuación que tendrá el docente. Sin embargo, las posturas asumidas serán determinadas por las condiciones espacio-temporales (i.e. espacios físicos en los que puede sostenerse la relación docente-alumno y cantidad/calidad de tiempo disponible para tal fin) y la identificación de limitaciones en el vínculo (i.e. reconocimiento de situaciones u intromisiones contingentes al fortalecimiento del vínculo con el alumno). Estas circunstancias en conjunto, es decir, la lógica antes descrita, permitirá caracterizar la percepción de los docentes respecto a la trascendencia que tuvo su rol en determinados alumnos. En este sentido, las modalidades de relación con los alumnos y la

importancia que les otorga el docente inciden en la construcción de la identidad profesional, entendiéndose como parte del proceso de desarrollo de la identidad profesional la interacción con los alumnos (Aristizábal & García, 2012).

Docente Maestro.

El interés que manifiesta un docente en su propia práctica determina su actuación en la relación con el alumnado. Este interés y aproximación hacia el alumno es observado por los demás miembros del cuerpo docente.

Los participantes del estudio, al pensar en sus colegas, construyen una serie de categorías en función de lo que observan en términos de la práctica de otro. Es así como se constituye la diferenciación entre *docente*, *docente* y *maestro*. Para Juan, un *docente* es tan solo un profesional que ejerce por motivos poco trascendentes. Trabaja por un título universitario, por tener un trabajo, no manifiesta pasión por su labor diaria. Un *docente*, por su parte, es descrito por Juan como un profesional degradado, tanto en su praxis como en su vida íntima. Y un *Maestro*, más bien, es entendido como alguien con vocación hacia la docencia, una docencia de servicio al alumno.

El docente, son aquellos docentes que no se sienten bien y lo hacen simple y llanamente por tener un título, un trabajo, no por tener pasión, no por que vivan la profesión, (...) Ya nada ya, es el docente que anda como sea, no tiene valores, tiene malas costumbres, podrían ser los docente que se dedican al alcohol y todo eso, ellos manejaban ese perfil de ellos, el maestro para mí es el docente, cualquier docente que ha nacido para ser, para servir a los alumnos. (Conversación con Juan)

Aquellas percepciones se sostienen además en el estilo de aproximación que manifiesta un profesional hacia sus alumnos. Un *docente*, para Estefany, es un sujeto desinteresado, que no sobresale. Existe como profesional en tanto se espera de él un servicio, el del dictado de clase. Pero no se lo percibe expectante, explorador, sobresaliente. Los límites son claros son tan solo el aula y la situación de clase.

A ellos no les interesa si aprenden o no aprenden, simplemente se dedican hacer su clase y ya pues, algunos también si son considerados, por ejemplo ante un suceso pues como de la niña esa, me imagino que van a tener consideraciones que faltó, darle otra oportunidad para evaluarla, pero fuera de esas cosas que son sobresalientes por así decirlo de un aula ya de ahí como que no les interesa, (...). (Conversación con Estefany)

La relación Docente- Alumno, pensada desde lo referido por los participantes del estudio explicita la existencia de un intercambio meramente utilitario. Ambas partes asumen posiciones de Docente (enseñanza) y alumno (aprendizaje), que no permite explorar otras modalidades o particularidades en el vínculo que impliquen afectos, experiencias mutuas, compromiso y compartir. Una parte entrega, la otra recibe, sin más.

Docente Amigo.

El profesional docente se ve facultado, también, de asumir otro rol. Ser Docente Amigo implica una aproximación más cercana y certera, que resulta gratificante y útil para el docente.

La experiencia de ser Docente Amigo es satisfactoria para el docente, en tanto se constituye en un espacio en el que el alumno se ve posibilitado de manifestar confianza. Lucía explica la sensación que tiene al ingresar a una nueva clase. Los nuevos alumnos son nuevos amigos para ella. Y es ella quien considera debe transmitir su postura de docente amigo para que los alumnos puedan aproximarse a ella. La posibilidad de una “amistad” la expresa ella, y, a cambio, los alumnos responden con sus historias y, en palabras de Lucía, con sus “cosas personales”. Lo íntimo del alumno es susceptible de ser explorado en una relación de amistad.

Mi experiencia como docente a mí me causa satisfacción porque cuando llego al aula para mí son los estudiantes son como nuevos amigos para mí. Yo lo veo como un amigo o amiga porque a veces se acercan y con confianza que uno, que yo por ejemplo les debo transmitir me empiezan a contar por ejemplo qué les sucedió, algunas cosas personales de ellos. (Conversación con Lucía)

La apertura del docente a ser considerado como Docente Amigo se ve facultada por la convivencia de este con un grupo de alumnos. A medida pasa el tiempo, la confianza se fortalece. Al fortalecerse, los alumnos modifican su actuar, y el docente se ve facultado de asumir ciertas medidas o adoptar actitudes que tal vez no hubiese podido siendo tan solo un docente. Josué explica que es el tiempo el que determina el cambio en la aproximación de los alumnos al docente. Además, destaca que este rol le permite al docente ser “apoyado”. Los alumnos obedecen, responden, hacen caso y sostienen al docente durante su práctica.

Conviviendo con ellos, te toman más confianza y ya no solo te tratan como docente sino como amigo. (...)Ya no te obedecen como docente sino como amigo. (...)Claro, ya pues le dices, ya lo hacen. Entonces no solo como alumnos sino como amigo te apoyan. (Conversación con Josué)

Ser Docente Amigo es un añadido a la profesión docente. Como un elemento más de la práctica, que, como se mencionó anteriormente, permite al docente aproximarse y actuar con

mayor especificidad. Juan refiere que ser un docente amigo permite expresar con más claridad, tenacidad y menos discreción los defectos, virtudes y elementos que perciben de sus alumnos. Si el docente puede dirigirse así a sus alumnos es porque el alumno está dispuesto a recibir mensajes de aquel tipo. Es decir, ser docente amigo de un alumno le permite al docente emitir opiniones y ejercer influencias que probablemente no podría si fuese tan solo un docente.

Nosotros cargamos ese plus en llegar a ser un mejor amigo para ellos y de decirles en su cara cuáles son sus defectos y qué tiene que cambiar él y cuáles son sus virtudes, hacemos todo lo posible al menos de decirles influenciar en ellos a que cambien. (Conversación con Juan)

La cuestión de la confianza, la expresión y la influencia que puede tener un docente amigo con el alumno resulta de la aprobación de ambas partes. Cuando Lizbeth dice que “el docente que va a actuar como amiga va a ser su cómplice” hace referencia además a una condición de intercambio congeniado, en el que ambas partes logran obtener algún tipo de ganancia. El docente, quien adapta ciertas posturas en función a las circunstancias, reconoce en un vínculo amistoso la complicidad ante algo a lo que no se le pone nombre, pero que es de mutuo beneficio.

Hablando con alumno por rato me pongo en el lado del papá con su hijo, hablando al docente papá amigo con alumno cómo es allí, hay una ligera diferencia de repente el docente que va actuar como amiga va a ser su cómplice (Conversación con Lizbeth)

La postura de Docente Amigo es, entonces, una postura de utilidad para aproximarse al alumno. Difiere con claridad de la Postura de un docente tradicional, quien tan solo dicta clases. Se trata más bien de una postura de aproximación interesada a la condición del estudiante. Interesa el alumno como sujeto que siente, que tiene una historia, y, el docente, al considerarse amigo del alumno, se permite tal aproximación. Una relación de confianza e intercambio, de ganancia mutua.

Docente Madre/Padre.

Circunstancias o necesidades particulares facultan al docente de asumirse en una postura de Docente Madre/Padre. El docente deja de llamarse a sí mismo docente o docente, pasa a denominarse a sí mismo como papá o mamá de sus alumnos. La condición materna o paterna para con los alumnos se convierte en eje prioritario del vínculo.

El docente padre/madre se implica más en la relación docente-alumno que un docente amigo. Se trata de un profesional que asume un rol paternal de atención a necesidades, perdón, exigencia. Un maestro faculto de asumir actitudes que le corresponderían a un padre de familia. Lizbeth explica que un docente padre es quien adapta el rol paterno y el rol de docente de manera “equitativa”. Así, el docente, dividido en polos, ubica su actuar en el polo que mejor le favorezca.

El docente papá atiende a sus alumnos de una manera más democrática, como que perdona, como que acepta en una primera, segunda instancia su falta del alumno, pero ya después también le exige lógicamente, un maestro que sabe, lo defino como un maestro que sabe cruzar una línea donde va de manera equitativa en ambos lados tanto como docente y como padre. (Conversación con Lizbeth)

La asunción de la postura de docente madre/padre en el vínculo con los alumnos puede facilitarse si el docente ha tenido un hijo. Lucía refiere que su condición de madre le permite ver a sus alumnos como si fuesen sus hijos. Aquí se hace manifiesta la condición de observación. Una docente que “ve”, que observa en el otro una imagen reflejada, un “como sí” que no es real, al alumno visto como hijo. Esta forma de ver al otro le es útil, en tanto se aproxima a sus alumnos como lo haría con sus hijos, una aproximación que implica cercanía, orientación y protección. Además, incluyen en su descripción la condición de docente-amigo descrita en el acápite anterior, considerando como una opción, un además de ser docente madre/padre el ser docente amigo.

Pero como soy madre de familia también veo en ellos que estoy llegando como si llegara a mi hijo. O sea como que el ser madre de repente también ahí me, me ayuda para poder

estar un poco más de cerca con los estudiantes. Entonces los oriento, como cualquier madre puede orientar a un joven, lo que buscamos es protegerlos a ellos y de repente también ser su amiga no. (Conversación con Lucía)

Para Lucía el ser madre le permite aproximarse mejor a sus alumnos, para Andrea el hecho de ser madre es la clave de su elección vocacional. Los alumnos son la razón de ser de su condición de maestra, así como un hijo es la razón de ser de una madre. Cuando ella refiere “Tengo hijos; así que soy maestra, para eso elegí esa carrera” invita a pensar en cierta similitud en los roles asumidos de madre y maestra, como si se intentase llevar la propia maternidad al espacio de ejercicio profesional. Prefiere la dificultad y abnegación de la posición de madre a una carrera fácil, de compra-venta, en la que uno crece tan solo como individuo “te hace líder”. Andrea manifiesta también la cuestión de “ver” al alumno como un hijo. Se repite aquella condición de la imagen reflejada de un hijo en el alumno, ante la cual el docente es libre de responder como padre. Nuevamente el docente se construye para sí mismo un “como sí”, una apariencia de hijo que sostiene su actuar y responsabilidad como padre que forma a su “hijo-alumno” en son de Lucha contra una sociedad carente de valores.

Sí, son mi razón sino yo no estuviera aquí, podía estar haciendo riqueza vendiendo limones, papas o catálogos de unique, esika que te rentan más, te hacen líder, pero yo soy consciente, tengo hijos; así que soy maestra para eso elegí esta carrera y verlos a ellos es como ver a mis hijos, así la proyección a futuro cuando tenía niños yo los veía como si fueran mis hijos, me siento tan responsable de ellos y en la sociedad no hay valores, hay pérdida de valores. (Conversación con Andrea)

Tener un hijo no es necesariamente una condición que sustente la asunción de la postura de Docente Madre-Padre. Evelyn, quien no tiene hijos, se refiere a sus alumnos como “hijitos” en múltiples oportunidades a lo largo de su discurso. Ella se siente madre de sus alumnos, y refiere con una sonrisa que tiene muchos hijos a quienes expresa su cariño a través de gestos y palabras de carácter afectuoso. Y pareciese que su sentir de madre es percibido por los demás miembros de la comunidad educativa. Ella comenta que ha sido llamada “la madre de sus alumnos” por padres de familia y colegas, expresiones que la llenan de orgullo. Ella manifiesta actitudes maternas, y tal hecho es congruente con la posición que ocupa la imagen de “la

madre” en su imaginario. La madre, para Evelyn, es aquel ser que da más amor en el mundo.

Un ser que le entrega a otro su inagotable sentir.

Yo no soy mamá por ejemplo, y que te digan que soy maternal quiere decir que doy mucho cariño, porque yo tengo es ubicar a la madre como ser humano que da más amor en el mundo, siempre digo no hay amor más grande que la de una madre (...).
(Conversación con Evelyn)

Juan es tajante al referirse a sí mismo como el padre de sus alumnos. Refiere a los otros su condición de padre. Justifica su sentir en la sincronía que percibe entre los estados afectivos de sus hijos-alumnos y él, en tanto “si ellos están mal pues uno también”. Su discurso no admite argumentos en contra. Juan expresa algo que para él es obvio en un típico vínculo entre un padre y su hijo. Además, se reconoce como el primero hacer expresos los requerimientos que se le hace al alumno-hijo en el sistema escolar, que él contempla como documentaciones y asistencia psicológica. Para él, ser padre es “meterse” en la participación de ellos, “inmiscuirse”, palabras utilizadas de carácter transgresor en términos del ingreso forzado de un sujeto a un espacio de relación que no lo admite como tal. Supone además interés y un profundo deseo del docente padre de formar parte de la vida del alumno que va más allá de una mera transmisión de información.

Si yo digo que soy papá de ellos, es entre comillas pues no, porque si ellos están mal pues uno también, tú eres el primero en decir sabes que darle un documento y al psicólogo, o sea te metes más a la participación de ellos, (...) Formativo del alumno así como la labor de un padre (...) o sea te inmiscuyes más dentro de ese punto.
(Conversación con Juan)

La cuestión de Paternidad/Maternidad en el vínculo de un docente con sus alumnos se configura en un universo cargado de simbolismos, claros significantes de una relación que va más allá del imaginario del docente. El vínculo docente padre/madre se hace manifiesto a través de la palabra. En el discurso de los docentes es evidente, cómo la nomenclatura de “alumnos” empieza a transformarse en “hijos”. Cuando Pablo explora su condición de docente padre, la describe como una posición en la que se encuentra más pendiente de lo que ocurre. Pero además, destaca que ha “adoptado” hijos en la escuela donde labora. Interesa, pues, la cuestión

de adopción, como aquello que en un primer momento no es de uno mismo pero que termina siéndolo. Un niño adoptado es aquel que no tiene una familia biológica que se haga cargo, es más bien otro quien asume voluntariamente esa responsabilidad, generalmente movilizad por el propio impedimento para tener descendencia. Pablo comenta que aquellos alumnos que adopta incluso lo han llamado “papá”, término que –se sugiere poner en duda su componente casual- activa una respuesta por parte de pablo “hijo que quieres”, que refuerza las particularidades del vínculo. Para Pablo, que a uno le llamen “papá” resulta de la confianza que se sostiene en la imagen del docente, o, tal vez, porque el padre biológico está ausente en el presente del alumno. Ante “padre biológico” ausente y “docente” presente, la imagen y la forma del último se modifica, se acomoda, hace las veces de padre, de un padre que en el momento se necesita. Un padre que está pendiente, y que incluso es capaz de hacer más que un docente amigo o un simple docente.

Un poco más pendiente pero igual o sea papá o amigo, o sea el docente es docente, pero puede ser papá también a veces, yo ya he adoptado hijos, hijas acá, (...) a veces están así me dicen papá, y yo hijo que quieres, se les escapa quizás por lo que es natural por la confianza que te tienen y no tienen tal vez a sus papás y ven que tú te preocupas por ellos, al docente papá le afecta más también las cosas que les suceden, por qué, porque estás pendiente de ellos, quizás hay una línea muy delgada entre docente amigo y docente papá, pienso que el docente amigo se preocupa mucho de sus estudiantes, el ser papá un poco más va y denuncia a la comisaría (...). (Conversación con Pablo)

La postura de docente Padre/Madre es crítica por su carácter íntimo y de importancia para los docentes participantes del estudio. Implica al sujeto más allá de sus facultades profesionales como docente. Supone ingresar a un terreno de vinculación en la que ambos roles se confunden, se sostienen el uno en el otro o se excluyen mutuamente. Un docente Madre/Padre usará aquella postura para aproximarse a sus alumnos, para repetir con sus alumnos lo que hace con sus hijos o para dejar de ser docente y asumirse como padre. Ante aquello el rol del alumno también empieza a confundirse, en tanto invita a pensar en la condición de Alumno, Alumno-hijo e Hijo.

El fenómeno de la paternidad/maternidad entendido desde el marco de la Identidad Profesional posee poco desarrollo en la literatura académica. Sin embargo, Chambers (2017), realiza un estudio sobre la Identidad Profesional de Docentes de Educación Superior según la experiencia de la maternidad. Sus hallazgos indican que la identidad profesional de las docentes se modifica como resultado de la maternidad, siendo este nuevo rol el que priorizan respecto a la profesión. Es decir, las prioridades se alteran, por lo que la maternidad ocupa el principal foco de atención de las participantes de su estudio, generando que las ambiciones profesionales se vean reducidas. Sin embargo, el estudio también destaca que la maternidad resulta en el desarrollo de la empatía, la habilidad para relacionarse, la capacidad para adaptarse a nuevas circunstancias y la reflexión.

Los hallazgos de este estudio muestran un panorama distinto, en tanto las docentes que son madres describen una Identidad Profesional marcada por un importante vínculo con el alumno, que se puede sostener mejor sobre todo cuando se es madre. En este sentido, la maternidad se traslada a los espacios de trabajo y funciona como sostén de la actuación profesional, llevando a las docentes a formarse de manera independiente y trabajar con más ímpetu. De esta manera se presume que para estas docentes, la maternidad más bien fortalece el valor del ejercicio profesional sus ambiciones.

Docente Tutor.

La posición de Docente Tutor se sostiene en la formalidad de la institución educativa. En una Escuela, a cada grado le corresponde un docente, siempre el mismo durante determinado periodo de tiempo, quien vele por el bienestar del alumno y su formación en principios y valores civiles. En la escuela en cuestión se dispone un tutor para un grado, que permanece durante un periodo de un año académico con el mismo grado.

Las posiciones de Docente Tutor y Docente Madre/padre están ligadas en tanto implican vinculación de mutua confianza. Lizbeth comenta que ha notado una diferencia entre aquellas tutoras que son madres y las que no. Aquella tutora que tiene un hijo suele aproximarse al alumno con una mayor predisposición a atender a sus necesidades e incluso su “mirada” ante la problemática del alumno será diferente. La palabra “Mirada” se coloca entre comillas en tanto se considera que recoge nuevamente la condición de un sujeto que observa diferente a la luz de la posición que tome para sí mismo. Una tutora que no ha tenido un hijo sostiene su ejercicio como tutor asociándose a la norma principalmente, dispuesta al castigo, a la sanción sin previa apertura conciliadora. Mientras Lizbeth explora lo que percibe sucede en la tutoría recoge su experiencia como docente per sé, admitiendo que su “lado maternal” le ha permitido ayudar y servir al alumno con, en sus palabras “corazón de madre”, que implica pleno involucramiento con el alumno bajo aquella posición.

Tutoras que trabajan con los alumnos, su mirada del problema del alumno es diferente a la mirada de una docente madre, sí, sí, te hablo de tutoría por ejemplo tengo una tutora que es madre y tengo una tutora que no es madre a quien yo la veo más maternal o más predispuesta a entender al joven es a la tutora madre, en cambio a la tutora que no es madre como que más bien quiere aplicar norma, quiere que se quede, que se castigue hay una actitud más sancionadora digamos, ah claro, sí, sí, te hablo como tutora y yo bueno como docente si yo pienso que mi lado maternal me ha permitido a mí en algún momento aflorar eso, ayudar, servir ver al alumno con corazón de madre. (Conversación con Lizbeth)

La postura de Docente Tutor se sostiene en la conexión que el docente tiene con el grupo de alumnos. “En tutoría son sus hijitos hasta el último”, expresa Juan, en referencia al tiempo en el que se sostiene la relación tutor-alumno (*último*) y a la posición preferente de un docente como padre cuyos alumnos le pertenecen como hijos (*sus hijos*). La conexión que posee un tutor con los alumnos se basa en el conocimiento que tiene el Docente Tutor respecto a lo que el alumno siente. Un docente, quien dicta una clase e identifica ciertas particularidades que se reflejan en actitudes o capacidades intelectuales, difícilmente podrá explorar e identificar con claridad lo que le sucede al alumno que tiene, porque no lo conoce tanto como su tutor.

Porque en tutoría son sus hijitos hasta el último (...) como tutor tienes más conexión con ellos, porque ya sabes de sus sentimientos, en cambio como docente, entras al aula y claro que te percatas, pero te percatas raramente de algunas actitudes, reflejan en la capacidad de cada uno. (Conversación con Juan)

El tutor dispone de un espacio para asumir aquel rol. El aula del grado será el espacio en el que se establezca la relación entre el tutor y el grupo de alumnos que le correspondan. En este espacio se trabajarán temas de acuerdo a un currículo de tutoría, así como también según aparezcan nuevos temas o se vean necesarios. Es en los espacios de tutoría en los que suelen surgir situaciones en las que docente y alumno se implican en la solución de las problemáticas del alumno, y aquello resulta de carácter crítico para Alberto. Él le adjudica un carácter complejo y difícil a la labor de un tutor, sobretodo porque implica preparación previa y resolución de las propias conflictivas para responder de mejor manera a la conflictiva del alumno. Alberto recomienda la formación, que capacite al docente para enfrentar y resolver los problemas a los que se enfrenta el docente en un espacio de tutoría. Así, se entiende que la posición de Docente Tutor pareciera estimular en el alumno el surgimiento de situaciones en espera de su solución.

Pienso que la labor del tutor es más difícil porque digo lamentablemente muchas veces no nos preparamos para ser tutor, digo desgraciadamente a veces ni nuestra propia vida la podemos manejar y en ese momento tenemos que enfrentar y solucionar a veces la

problemática de varias personas a la vez, yo si considero que es un curso que debería darse a un mayor número de personas. (Conversación con Alberto)

La posición de Docente Tutor es entregada a un docente por el sistema en el que desarrolla su ejercicio profesional. Recibe, así, la facultad de conocer a profundidad al grupo humano que le corresponde. Compartirá espacios de mutuo intercambio con sus tutorados, pasará más tiempo con ellos y recibirá de la institución educativa la responsabilidad de velar por el desarrollo y bienestar de los mismos. Además de los deberes que corresponden al cargo de tutor, se verá faculto de posicionarse en aquella postura, actuar en consecuencia y utilizarla a su beneficio.

Condición espacio-temporal.

La asunción (o no) de una postura en la relación de un docente con su alumno se verá determinada por ciertos condicionantes de espacio y tiempo. Estos elementos contingentes orientan los estilos de aproximación de un docente hacia sus alumnos, los modifican y se modifican a sí mismos en función de la acumulación de experiencias del docente durante su práctica. En este sentido, la confianza respecto a la asunción de ciertos roles, su adaptación y reflexión respecto a los estilos de trabajo se verá determinada por la experiencia (Chambers, 2017).

El docente recién formado inicia su práctica manifestando el deseo de empezar el ejercicio de la profesión. Al inicio se es “duro”, en términos de llevar a la praxis docente lo aprendido, el típico dictado de clase, que implica entregar un saber, que el alumno lo reciba, lo repita, se evalúe y se ejecuten medidas en función a los resultados. Una relación inicial con el alumno que es lineal, de libro. Andrea menciona que esta es una relación inicial en la que el docente toma su distancia del alumno porque aún no le “nace el amor”. Se entiende ante esto que el amor hacia aquel prójimo – el alumno- empieza a gestarse después de iniciada la práctica. Para Andrea se funda en su edad, años de práctica y formación posterior. Es a partir de aquello que puede decir que su trato con sus alumnos se modifica, de una dureza inicial a una horizontalidad que implica el encuentro con una misión de ayuda al progreso del alumno, que no se puede lograr con la distancia, sino que requiere más bien de cierta cercanía.

Porque al inicio tú eres dura, al inicio tú vas con algo y todavía no te nace el amor como ahora. (...) El verdadero amor hacia el prójimo, todavía no te nace, sientes que eres una docente y que llevas algo y que el alumno tiene que aprender y que te lo tienen que repetir igual cuando tu aplicas tu prueba y se ven los resultados, o sea tomas tus distancia, pero a mi edad a la que tengo con todos los estudios que tengo ya mi trato es horizontal, siento que mi misión es ayudarlos a salir adelante. (Conversación con Andrea)

Es la condición temporal la que sostiene también el desarrollo progresivo de ciertos sentimientos por parte del docente que fundamentan, como se explicó líneas arriba la asunción de una postura. Carla expresa que, para ella, a medida pasan los meses se modifica el rol que asume aquel sujeto al que se entrega en su práctica. El alumno se transforma en hijo, el docente lo percibe con claridad y certeza. Y así, tras reconocer la certeza de aquella transformación, el docente se permite asumir la postura de Docente Madre/Padre.

Si. Porque si siempre hay un sentimiento. Ya cuando uno los tiene dos tres meses, cuatro meses. Ya no es tu alumno. Ya es tu hijo. Ya tú lo sientes así." (Conversación con Carla)

Asumir que el tiempo pasa implica, para un docente, aceptar que se cambia. Josué destaca que recuerda ver a sus alumnos crecer a medida pasaban de grado. Y es aquí donde la condición temporal empieza a justificarse en el uso de espacios. El tiempo pasa en un espacio particular de convivencia, La Escuela. Lo que suceda en la Escuela en la que el docente ejerce su profesión (ya sea bajo la condición de nombramiento o contrato) formará parte de la historia del docente. Josué destaca que el docente se ve imposibilitado de decidir si desea o no que aquellas experiencias como docente se constituyan como parte de la propia historia. El docente tiene que aceptar, esté de acuerdo o no, sobretodo porque se "vive" con los alumnos por un largo periodo de tiempo, en un mismo espacio. La convivencia implica historia, y la historia implica la construcción y re-construcción del sí mismo.

De los chicos si, sus recuerdos, bueno yo recuerdo el hecho de verlos crecer desde 1ero de secundaria hasta 5to , tú los ves crecer o sea convives con ellos, son parte de tu historia aunque no lo quieras, aunque no lo quieras aceptar, tienes que aceptar porque vives con ellos 5 años, yo he visto promociones irse. (Conversación con Josué)

La convivencia en un espacio de ejercicio profesional y las horas en las que se ejecute la práctica docente serán también los límites que deberá enfrentar un docente en la asunción de una postura particular en la relación con sus alumnos. Juan sostiene aquel límite explorando las diferencias que existen entre la convivencia que él mantiene con sus hijos, la cual compara con las horas en las que convive con sus alumnos. Los tiempos y espacios en los que se ejerce

la docencia o se vive en familia son claves para la asunción de aquellas posturas. Cuando Juan refiere “Cada quien en su lugar”, expresa con claridad que los límites han de respetarse.

Es que tú vives con tu hijo, como padre vives con tu hijo, tú le das situación económica, le das un techo, tú le das cuidado no es cierto, no sólo de das 2, 3 o 4 horas, entiendes, esa es una diferencia, tú convives con tus hijos, te levantan lo levantas (...) pero 2 horas 3 horas como te digo no es una convivencia en familia, así que cada quien en su lugar.
(Conversación con Juan)

Las condiciones de espacio tiempo sostienen las posturas que ha de asumir un docente en su vínculo con el alumno. Las estimulan, las refuerzan, las justifican. Sin embargo, pueden también servir de limitantes para la asunción de una postura. Pueden determinar con claridad aquellos espacios en los que se puede ir más allá y aquellos en los que no.

Limitaciones en el vínculo.

Las formas en las que un docente se aproxima y vincula a un alumno están sujetas, como vimos en el acápite anterior, a una serie de elementos que resultan limitantes. Se ha explorado hasta el momento la condición espacio temporal como aquella que, en un inicio, favorece la asunción de las posturas antes exploradas, pero que deviene como limitante en el momento en el que empieza a confundirse la postura asumida con el rol de Docente per sé. Un límite en el vínculo aparece justamente en ese momento en el que se percibe el riesgo de la confusión del rol profesional con algunas de las posturas que el docente decidió asumir.

Durante la conformación de un vínculo de confianza con el alumno, el docente experimenta la gratificación de una relación de mutuo intercambio, posibilidad de ayuda y solución de los problemas del alumno. Al adoptar una postura, como la de Docente Madre/Padre, de Docente Amigo o de Docente Tutor se asumen además ciertas facultades, sobre todo la de intervención sobre la situación del alumno. Sin embargo, no se puede ejercer influencia directa con los otros sujetos con los que el alumno se relaciona. El alumno tiene padres o apoderados, amigos, conocidos. No es de competencia íntegra y exclusiva de docente. La imaginada exclusividad de un alumno para el docente se diluye cuando este se encuentra con la mirada y el ejercicio del otro. En este sentido, no podrá dirigirse directamente al padre del alumno e imponerle una decisión. O actuar libremente sin estar sujeto a las opiniones que su actuación genera en el otro observador. Josué explica que el docente reconoce aquel límite cuando la ilusión de la postura asumida cae. Cae hacia un fondo en el que el Docente se reencuentra nuevamente y descubre que el alumno no es su hijo. La actitud paternal “se corta”, deja de fluir cuando el docente reconoce que aquel otro al que alguna vez llamó hijo, en realidad no lo es. Y se da cuenta cuando los otros dirigen su mirada hacia este estilo particular de vinculación. Cuando el otro fuera de la diada emite opinión o responde respecto a lo que está

sucediendo entre el docente y el alumno. Si este otro no se hace manifiesto, el límite tampoco lo hace; razón por la cual se entiende que las limitaciones en el vínculo aparecen “a veces”.

Por un lado es bonito que confíen en ti pero por otro lado es triste no, porque tú no los puedes ayudar, como profesor tienes un límite, tú no puedes hablar con su padre y decirle acéptala. Tú le das un sol a una niña y ella en su inocencia lo puede tomar como, gracias, pero sus demás compañeras, siempre hay otras que han pasado por otras experiencias y ya lo ven mal, no, no es bueno que recibas plata de nada, entonces, ese es el límite que hay, o sea esa actitud paternal, ese actuar, se corta, porque tienes que caer en el fondo que no es tu hijo (...) Claro, Que no es tu hijo, que no es tu hija y por más que quisieras tratarlo como tal, no puedes pues a veces. (Conversación con Josué)

El “otro” que existe por fuera de la relación docente-alumno es vital para el establecimiento de los límites. Michelle percibe este límite cuando aquel “otro” emite opinión en sus estilos vinculares. Ella recibió aquel mensaje desde el principio, cuando se mencionó que no “*es bueno inmiscuirse mucho*” porque en el acto de involucrarse en la historia del alumno el docente se compromete y se carga a sí mismo con problemas que no le corresponden. Para Michelle, entonces, queda claro que podrá ayudar al encontrarse en el centro educativo, pero no irá más allá de aquel límite.

Claro que existe un límite, yo soy una persona que puede aconsejar y todo pero hay cosas que no porque también nosotros tenemos un límite ya a eso no, si me dijeron a mí al principio no, no es bueno tampoco inmiscuirse mucho porque te vas a comprometer y al final también nosotros nos cargamos de todos los problemas, pero en la medida que podamos al menos estar en la situación del centro educativo de ayudar ahí está (Conversación con Michelle)

Efectivamente, el límite en el vínculo aparece cuando ingresa otro a la escena. El docente observa y reconoce, además, cuando la confianza que se empieza a gestar en el vínculo pone en riesgo los principios que maneja el propio docente. En el caso de Pablo, un claro indicador de límites es la utilización del nombre propio. Prefiere que le llamen Docente a que le llamen por su nombre. Y al llamarse “Docente” se posiciona nuevamente en el rol, es él quien pone los límites, ante sus alumnos y los padres de familia. Aquella distancia, determinada por el nombre/referencia al docente determina el camino por el que recorre la relación.

El límite es cuando tú ya ves demasiada confianza o cuando ya, o sea siempre con ellos, docente, si, nunca es Pablo mira esto, igual yo a las señoras, señora como está ya cuando

tú ves que pasa, ahí yo pongo mis límites, entonces le digo señora sabe que yo soy el docente, quiero ser su amigo pero hay cierta distancia no vayamos a más, a veces me invitan a actividades y yo voy, no tengo ningún problema pero siempre es eso. (Conversación con Pablo)

Para un docente, asumirse en una postura particular es arriesgado. Y es el acto de reconocer los riesgos lo que funciona como elemento limitante de la asunción de las posturas en el vínculo. Lizbeth explica que el principal riesgo de asumir una postura es el de la complicidad con el alumno. Al hacerse cómplice se arriesga al desenfoque, a al olvido del camino pedagógico del dictado de clase. Y ha experimentado experiencias tales, en las que la complicidad resultó en la pérdida de la hora, en el incumplimiento de lo planificado. El docente se perdió en aquella postura y dejó de ser docente. No enseñó. A partir de aquel darse cuenta es que Lizbeth previene aquel riesgo con la claridad en los objetivos. Es difícil para un docente movilizar su actuación en determinadas posturas. El límite está en el riesgo de perderse como profesional.

Qué tanto puedo hacer cómplice yo del alumno porque me desenfoco, me olvido del camino, me pierdo y cuando me doy cuenta, se acabó la hora y no hiciste nada, no enseñaste nada, te das cuenta, entonces sí por eso el maestro tiene que tener claro siempre sus objetivos y por eso te digo es difícil ser siempre amigo o sea siempre cómplices. (Conversación con Lizbeth)

La asunción de posturas es arriesgada, además, porque puede enfrentarse a una normativa y consecuente sanción. Juan refiere que “con una sola palabra ya te pueden acusar de todo”, lo cual indica que existe el riesgo de ser acusado y sancionado por otro observador, la norma que implica la tajante terminación de aquella postura asumida por el docente. Y esta resulta ser el principal motivo por el que, para Juan, el docente deberá pensar antes de asumir una postura de vinculación con el alumno.

El límite fuera de lo normado no, digamos que mayormente el maestro abarcaba todo no es cierto, pero ahora últimamente como están las normas, digamos que con una sola palabra ya te pueden acusar de todo, como te digo ya no se interrelaciona demasiado por eso. (Conversación con Juan)

El docente reconoce el riesgo a la sanción o a la terminación del vínculo con el alumno. Sabe de antemano el resultado que podrían tener sus acciones. Sin embargo, aquel conocimiento de los límites resulta ser tentador para el docente. A más conocimiento, más disposición a trasgredir la limitación. El argumento de Alberto para tal aproximación está en que aquellos límites están hechos para perjudicar al docente. Lo complican para ser el “sí mismo” que el docente tomó la decisión de ser. Y es por aquella razón que el docente está dispuesto a rebelarse ante el límite, haciendo uso de estrategias para eliminar los riesgos de asumir la postura de vínculo y, por tanto, eliminar así el posible límite.

A veces cruzar el límite es tentador porque el ser humano dentro de esa efervescencia de rebeldía, ante cosas que a veces una norma complica mucho las cosas cuando son fáciles de poder solucionar, (...) por el producto, por el resultado que se va a tener, por ejemplo yo digo voy a informarle a los chicos que están bien y que tengan el beneficio de saber que su esfuerzo va correcto, entonces pienso también que es tentador, me siento como obligado a dárselo. (Conversación con Alberto)

La intención de un docente por vincularse con el alumno a través de la asunción de una postura está sujeta a las condiciones establecidas por los límites en el vínculo. Estos limitan el actuar docente en términos de las modalidades de aproximación al alumno, y suelen estar sujetos a la atenta y crítica mirada que hace un “otro”, por fuera. El límite se constituye así como un elemento que le previene al docente el confundirse con la postura y perderse como profesional.

Trascendencia del Rol.

El docente, en la práctica, conoce y se vincula con incontables alumnos. Sin embargo, logra establecer, a lo largo de su ejercicio profesional, ciertas relaciones que logran sostenerse a pesar de los años. En un espacio de convivencia diaria, como la Escuela, el Observar a aquel que alguna vez fue un alumno resulta gratificante para el docente.

Andrea comenta con una sonrisa en el rostro lo satisfecha que se siente al ver a quienes fueron sus alumnos en una situación pública, como lo es el dirigir un discurso en el patio de recreo o participar en una obra de teatro. En ese tipo de circunstancias el alumno se expone a la mirada del otro, el espectador. Ella piensa en el orgullo que ha de sentir el docente que ahora los acompaña en la materia, y lo compara al propio. Ella, quien fue parte de su formación, se lleva también el crédito de un trabajo bien hecho. Aquel alumno frente a un público, observado, es resultado de su práctica docente. Evidencia del propio trabajo como profesional docente que trasciende espacios y circunstancias.

Sí, la satisfacción más grande mía es, por ejemplo cuando yo los veo a ellos en el patio con un discurso, con un poema, en una obra de teatro, entonces dentro de mí viene la satisfacción. Entonces el docente de ese grado dirá huy mira mis alumnos, bueno que digan que son sus alumnos pero, yo los vi, es decir fui parte de su formación. (Conversación con Andrea)

La Escuela y el correspondiente proceso de formación básica regular tienen, por supuesto, un inicio y un fin. Aquello implica que el alumno ingresa al sistema, y, en algún momento, saldrá de aquel. Pero hay quienes, como alumnos, regresan a la Escuela. Regresan a reconocer la labor de un docente. Retroceden a una Escuela en la que aún se encuentra enseñando aquel docente. Alberto disfruta del regreso de un alumno. Le da gusto que el alumno regrese, recuerde a quien fue su docente, a quien entregó algo en un momento de necesidad.

Hay chicos que se han ido y han regresado y le han hecho reconocimiento, que es lo que me da gusto, que sí en el momento que yo necesité el docente me dio, yo pienso que es bueno que se acuerden. (Conversación con Alberto)

Aquel alumno que sale de la Escuela, tras culminar sus estudios, se encuentra con un espacio en el que dispone de poner a prueba las herramientas adquiridas durante sus años de formación. Cristel refiere que le agrada aquella condición, del alumno que retorna a compartir sus nuevas experiencias fuera, a felicitar y agradecer al docente por aquello aprendido de utilidad. El docente parece disfrutar de aquel retorno del alumno, en el que se le reconoce por su labor buena, significativa, que se puso a prueba.

Me da bastante alegría que me recuerden con cariño, que me digan miss si me sirvió bastante lo que usted me decía y que tiene razón que esto, que lo otro, eso me gusta (...) Que mi labor fue buena no, o sea fue significativa, siempre digo no, tengo estudiantes que están en el extranjero, otros que han trabajado y que me dicen miss, sí yo siempre me acuerdo de usted con cariño, cualquier cosa que necesite que tenga o al colegio ayudar a los chicos usted dígame, y sí hay ese apoyo, si hay esa convocatoria. (Conversación con Cristel)

La cuestión de trascendencia del ejercicio se orienta incluso a la intención de cambio. Si el alumno mejora, el país mejora, el docente se siente satisfecho. Andrea reconoce que su rol es fundamental para el desarrollo de un país. Y si por algún motivo no logra, a través de su alumno, aquel desarrollo, entonces engaña. Engañar entendido bajo la cuestión de la promesa y del incumplimiento, como aquello que uno formula a otro para realizar pero que finalmente no logra. Si no se trasciende, pues se engaña a todo un sistema. Se le daña a éste y a uno mismo.

(...) lo que va a trascender es que tú logres mejoras, si él mejoró tú sientes una satisfacción, si no mejoró entonces le has engañado al Perú". (Conversación con Andrea)

Resulta agradable para un docente el percibirse trascendente. La trascendencia del rol se sostiene en el recuerdo del alumno. No se trasciende si el alumno no regresa a la escuela o al docente per sé, para agradecer, para expresar aquello de la práctica docente que ahora al alumno le es útil. Lo entregado por el docente retorna ahora como un sujeto formado. Parte del docente se fue con él cuando el alumno culminó sus estudios, y regresa demostrando que aquello que el docente entregó, valió la pena. Para la Identidad Profesional, la trascendencia del rol sirve como señal de efectividad, solidez e impacto que esta tiene en función a otros. Es

decir, le permite al docente determinar si su Identidad Profesional responde a las expectativas antepuestas y necesidades del sistema.

3.1.2 Dimensión 2: Construcción Individual de la Identidad

La Identidad, como construcción individual, se desarrolla en un espacio reflexivo en el que el docente se implica en su propia historia y experiencias. En este sentido, el docente explora, a la luz de su actualidad, aquellos eventos en el pasado que considera ejercen aún cierta influencia en su presente como Profesional Docente. Así, la Identidad Profesional se constituye a partir del uso y significado que el docente les adjudica a aquellas lógicas que él mismo se construye para darle una respuesta a la pregunta ¿Quién soy como Docente? En la construcción individual, pasado y presente confluyen en un mismo punto, a saber, la práctica del docente en el principal espacio de ejercicio profesional, el aula, la institución educativa.

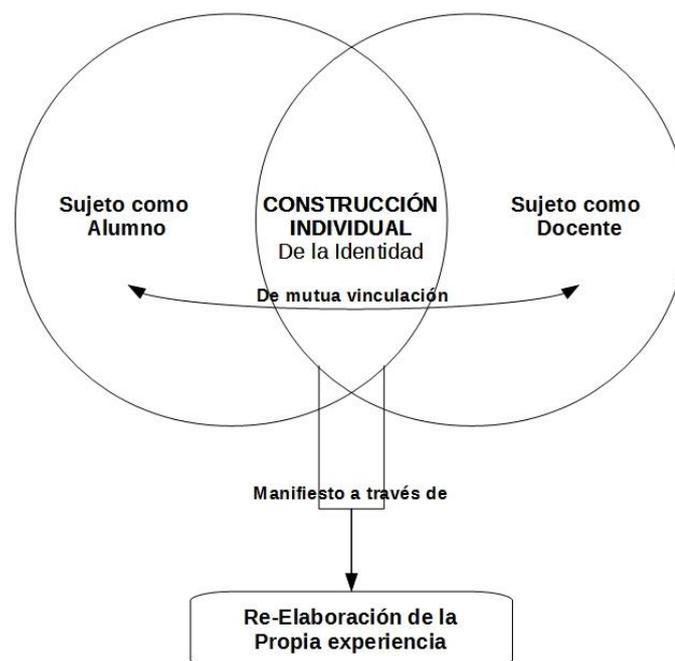


Figura 4. Núcleos de sentido: Construcción Individual

Fuente: Elaboración Propia

La figura anterior ilustra la dimensión de Construcción Individual de la Identidad, la cual contempla dos posiciones del sujeto o participante: (1) como alumno (i.e. en función a las experiencias que surgen de los procesos formativos), (2) como docente (i.e. en función a las experiencias que surgen del ejercicio profesional). La construcción de la identidad desde esta dimensión requiere en el docente la implicación en el análisis de su experiencia, lo cual se describe bajo la categoría de Re-elaboración de la propia experiencia, la cual implica un proceso de reflexión en la cual el individuo reinterpreta las experiencias del pasado (Cardoso, Batista & Graça, 2011).

Sujeto como Alumno

El docente fue alguna vez alumno, en tanto sujeto en construcción de su propia historia. En su condición de estudiante construyó para sí una serie de experiencias, en función del sistema educativo en el que estaba inmerso. La realidad de su escuela, el instituto o la universidad, sus docentes e incluso la realidad del paradigma educativo de aquel entonces resultan claves para entenderse como docente hoy. Los pensamientos, ideas y experiencias que el docente vivió en otros espacios culturales y antes de establecerse como profesional constituyen una dimensión histórica compleja, de múltiples asociaciones, que sientan las bases de la construcción de la identidad.

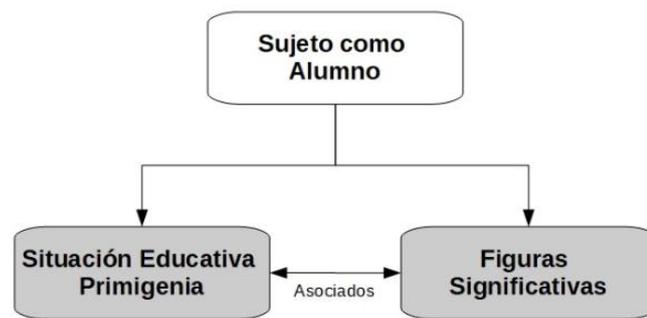


Figura 5. Categorías cualitativas: Sujeto como Alumno

Fuente: Elaboración Propia

La figura anterior describe el núcleo de sentido de *Sujeto como alumno*, el que se constituye en una revisión que realiza el docente respecto a la (1) Situación Educativa Primigenia (i.e. Paradigma Educativo característico de la época en la que el docente fue alumno) y (2) Figuras Significativas (i.e. docentes u otros individuos que el sujeto considera valioso en su proceso formativo). Por lo tanto, la dimensión individual contempla por un lado, un aspecto de carácter personal, que implica los procesos de internalización de posiciones y significados adquiridos a partir de una multiplicidad de experiencias (Cardoso, Batista y Graça,

2011). Por el otro, implica la consideración del impacto que tienen los significados culturales y las relaciones con otros en la definición del “*sí mismo*”.

Situación Educativa Primigenia

El paradigma Educativo en el cual el docente fue alguna vez alumno difiere del paradigma imperante en la actualidad. El docente reconoce tales diferencias, sobre todo cuando inicia la práctica docente y vive para sí los cambios. Lo que alguna vez fue, dejó de serlo. El sistema que lo formó y cuya historia forma parte de sí es distinto al sistema en el cual tendrá que ejercer la profesión. Sin embargo, mantiene el mismo nombre: El Sector Educación.

El docente, cuando niño, estudió en un espacio en el que su docente se dedicaba al mero dictado de clase. Los recursos tecnológicos no se comparaban a los que ahora existen, las condiciones de aprendizaje eran distintas. Lizbeth comenta que, a pesar de ello, siente que le fue útil haber sido formada en aquel entonces. Las metodologías que los maestros manejaban y utilizaban con ella le son útiles ahora.

El docente viene dicta su clase, se va, deja tarea, explica no, y yo pienso que para esa época que no había tanto tecnología, tanto avance era bueno, sino no estuviera acá hoy (...) Claro, porque a mí me sirvió estudiar en ese entonces, en aprovechar con las metodologías que en ese entonces los maestros manejaban y utilizaban. (Conversación con Lizbeth)

No solo los docentes se asumían diferentes en su práctica. Para el alumno también estaba dispuesta una postura particular. Una postura de recepción pasiva de aprendizaje. Lucía comenta que los niños no podían emitir quejas contra el sistema. Los padres tenían la facultad para autorizar todo cuanto sucedía en la escuela. Al alumno de aquel entonces le quedaba tolerar aquella situación, en tanto se encontraba solo en el sistema. Un objeto receptor. Lucía siente que nadie respetó sus derechos en la escuela, nadie la defendió de los maltratos. Y aquello sucedía porque no existía en aquel entonces la protección de los derechos del menor.

Sin embargo, al compararse con la situación actual, reconoce un cambio, en el sistema y en los jóvenes.

Como éramos menores no podíamos quejarnos. Los padres autorizaban no, esos tratos. Entonces tenía que solamente, (...) no tenía con quien quejarme. (...). Entonces no, y nadie defendió pues nuestros derechos del maltrato. En ese tiempo no había nada de eso. Los tiempos han cambiado. Hoy es diferente con los jóvenes. (Conversación con Lucía)

Las condiciones, contextos y grandes paradigmas en los que el docente fue formado forman parte importante de su historia. El docente se dispone así, a través del recuerdo, a recuperar fragmentos de su propia historia cuando ocupó el lugar de Alumno. Aquel recordar le permite realizar un contraste entre lo que imperaba en aquella época y lo que aparece como paradigma hoy. Estos hallazgos son congruentes con la propuesta de Luehmann (2007), quien destaca que es necesario reconciliar el modelo instruccional actual con las creencias de los docentes que resultan de sus experiencias como estudiantes en la escuela. El autor indica que una serie de estudios demuestran que creencias pasadas asociadas a la experiencia del docente en la escuela suelen resultar tácitas y tenaces para el establecimiento de determinadas actitudes respecto al ejercicio profesional, lo cual podría conducir a la frustración del docente y a la asunción de una actitud rendida hacia las nuevas prácticas que debe ejercer. En este sentido, resulta esencial para el estudio de la identidad profesional contemplar a la historicidad docente, entendiéndola como una revisión que implica directamente al docente en la reconstrucción de su propia historia e identidad.

Figuras Significativas

La transición de todo sujeto a través de la Escuela, Instituto o Universidad fue marcada por experiencias significativas con algún otro miembro del sistema. El enfoque del presente estudio se establece en los Docentes que los participantes del estudio traen consigo en su historia. Como una marca indeleble, que los acompaña en su ejercicio profesional Hoy. Se trata de un docente que correspondía muy bien al paradigma educativo imperante en la época en la que los sujetos de estudio eran alumnos, receptores pasivos de conocimiento.

Se hace manifiesta una dicotomía interesante. Por un lado, aparece en la historia el docente estricto, exigente, formal. Un docente de dictado de clase, pegado a la norma, extraño, distante. Carla recuerda a una docente particular, cuya exigencia y estilo de trato percibía como dañino. La ofensa y el maltrato se hacen manifiestas en un discurso cargado de melancólico recuerdo de una historia con sus docentes de colegio a las que ella pone el nombre de época. Una época constituida por las relaciones en las que ella le tocó estar y a las que ella le tocó vivir y que aún trae consigo.

Si, Ella nos decía porque teníamos que estudiar y como teníamos que estudiar. Pero siempre era muy exigente, y a la vez muy educada y correcta. Mientras que habían a otras docentes que eran si, un tanto digamos ofensivas. Ofensivas, maltratadoras conmigo. A mí me ha tocado vivir en esa época. (Conversación con Carla)

Ahora bien, es el sujeto quien decide qué estilos de vínculo inicial con quienes fueron sus docentes llevará consigo como parte esencial de su historia. Además, se hace manifiesta la tendencia de los participantes del estudio a establecer dicotomías que agrupan a los docentes que ellos recogen como más significativos. Se establece, así, la diferencia entre el docente rígido, distante; y el docente cercano, que comparte sus experiencias. De estas perspectivas de la actitud docente, Lucía recuerda con cariño a aquella docente con la que se establecían conversaciones que iban más allá del tópico de la clase. Se trataba de una persona que “hablaba con el corazón en las manos”, frase que permite pensar en una persona que muestra parte de sí

mismo, de lo íntimo, lo visceral. Tener el corazón en las manos implica mostrar aquello crudo pero altamente sentimental, y a esto Lucía lo asocia con aquello de la realidad que esta docente en particular mostró, un real del cual solo se podía hablar bajo un ambiente de confianza e intimidad. Y fueron aquellas circunstancias las que permitieron a Lucía “Tomar conciencia”, esto es, escuchar y asumir aquel real en el que ella se encontraba inmersa.

Una docente de secundaria que era del área de sociales. Muy rígida ella. (...). Entonces este una docente también del área de educación física que nos hablaba así creo que con la mano en el corazón. Corazón en las manos, donde te dice las cosas tal cual como eran. La realidad. Y de repente por ahí algunos de sus consejos los supe escuchar y de repente, bueno, tomé conciencia (...). (Conversación con Lucía)

Un vínculo tan significativo con un docente es recordado así, por los aprendizajes asociados, por la utilidad que tuvo el encuentro con aquel docente bajo una situación particular. Aquellas experiencias se llevan consigo como si el tiempo no hubiese pasado, como si el sujeto pudiese volver a la escuela a encontrarse con aquel docente tan importante. Un pasado que puede volverse presente, cargado de sentimiento. Se recuerda a esta figura significativa en función a sus actitudes y a sus expresiones. Vanessa relata con impresionante calidad los movimientos y gestos que hacía la docente que formó parte de alguna manera en su elección vocacional. Para Vanessa, fue la energía de su docente de inglés la que ella refiere como un condicionante de su elección por la docencia del Idioma Inglés para sí misma. Vanessa se “enamorado” del inglés. Se enamoró de un inglés enseñado por esta docente. Se enamoró de un estilo de enseñanza didáctica, jovial, enérgica, un estilo que la encantó, y cuyo enfoque no se modificó con los años, sino más bien fue utilizado para la construcción de una identidad a partir de la elección vocacional.

Era una docente muy dinámica, muy linda, esa docente saltaba y se movía y nos enseñaba el inglés que como pronunciábamos y nos decía que nuestros ojitos eran camaritas fotográficas que lo grabábamos, bien linda ella, bien didáctica ella hizo que me enamore del inglés, me encantó desde que me enseñó. (Conversación con Vanessa)

La figura que el sujeto establece significativa, como puede entenderse, determina de alguna manera el camino que el sujeto ha de seguir en la elección de su vocación e, incluso, de los estilos que asumirá para sí en su ejercicio como profesional docente. Michelle describe una vocación establecida desde la infancia. Una vocación que asocia a una docente, estricta, que sirvió como modelo y que reconoce como influencia en su elección vocacional.

Huy como docente, siempre desde chiquita he querido ser docente, (...), tuve una docente, era bueno pero estricta, tuviste una docente, estricta, (...) En primaria, entonces de alguno u otra manera eso fue un modelo, de alguna u otra manera influyó en mí para ser docente (Conversación con Michelle)

La constitución de una figura significativa implica el encuentro de un sujeto, aún joven, con un profesional con el cual se establece un vínculo que deja algún tipo de huella. Esta huella resulta en múltiples modalidades de actuación. Algunos docentes la reconocen como fundante de su elección vocacional. Otros la reconocen como fundante para la elección o determinación de ciertas actitudes o principios que guiarán su propia práctica. Otros la establecen como ejemplo antagónico a considerar al vincularse ahora con los alumnos.

Sujeto como Docente

El sujeto es historia, y la historia que lleva consigo se revisa y se reconfigura en términos del contexto o paradigma en el que el docente se dispone a ejercer su profesión. Para pensar al sujeto como docente es necesario considerar el Actual Paradigma Educativo, diferente al de aquellos tiempos en los que el sujeto fue alumno. Las nuevas normativas, requisitos y necesidades a los que se enfrenta la Escuela de Hoy requieren del Docente el establecimiento de una actitud reflexiva que le permita revisar su práctica y establecer actitudes y principios profesionales que resulten congruentes con lo nuevo y cambiante.

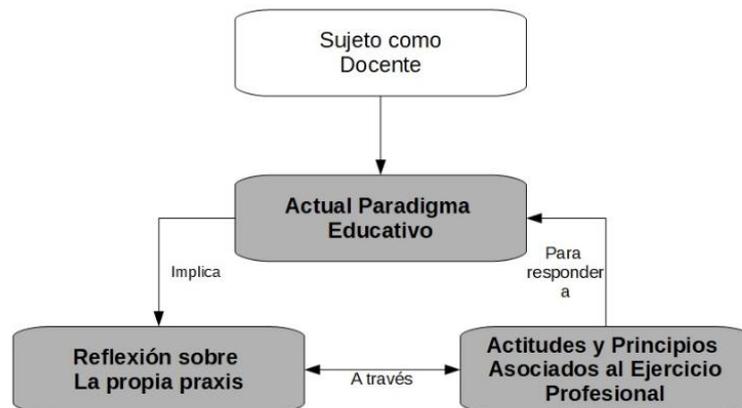


Figura 6. Categorías cualitativas: Sujeto como Docente

Fuente: Elaboración Propia

La figura anterior explica la lógica del núcleo de sentido “*Sujeto como Docente*”, el cual se establece en función a los requerimientos y exigencias que el (1) Actual Paradigma Educativo impone de alguna manera a los docentes. Para poder entender y atender a estas demandas el docente tenderá a asumir una actitud de (2) reflexión sobre la propia praxis, a través de una serie de (3) actitudes y principios asociados al ejercicio profesional que serán revisados, evaluados y que finalmente permitirán responder a tal paradigma.

En este sentido, la identidad profesional de un maestro debe entenderse como un fenómeno de constante desarrollo, el cual implica una serie de procesos de maduración individual. Estos, según Aristizábal & García (2012) comienzan antes y durante la etapa de formación profesional, por lo que la configuración de la identidad en estos periodos resulta relevante para establecer una actitud de rechazo o adaptación a la profesión. Por lo tanto, puede entenderse a la identidad profesional como un fenómeno evolutivo para el cual hay que considerar las dimensiones de pasado, futuro y su consecuente incidencia en el ejercicio profesional presente.

Actual Paradigma Educativo

El Profesional Docente, ahora, cambia de posición. Dejó de ser alumno y se coloca al frente del aula, en la posición que tuvo alguna vez aquel docente que recuerda. Colocarse al frente implica una modificación de la óptica, los alumnos que ahora percibe se encuentran circunscritos en otro espacio cultural. A respecto el docente empieza a comparar aquello en lo que se formó con aquello en lo que él o ella ahora tienen que formar. Una diferencia cuyo dilema resulta en nuevas exigencias laborales, nuevos conocimientos en técnicas y métodos de enseñanza y, sobretodo, en el establecimiento de una actitud de apertura y reflexión ante lo nuevo y diferente.

Lizbeth compara al alumno de antes con el de ahora. El alumno de hoy es un alumno con mayores facultades para decidir. Dejó de ser un sujeto pasivo en su proceso de aprendizaje. Ahora deciden por sí solos que aprender y cómo hacerlo, su participación se modifica. Y este cambio en el paradigma, que implica una modificación del rol del maestro, es percibido como evidencia de cambio y desarrollo. Un alumno implicado en su aprendizaje es señal de mejoras en la educación pública, señal de un camino que está siendo adecuadamente recorrido. Un alumno que está aprendiendo es una educación que avanza.

Ahora es más activo, más decisorio también me imagino, claro, a lo que era antes, del sector pasivo de aprendizaje ya no, ya no ya, ellos participan y es más por ejemplo ellos sacan su celular para trabajar a veces, todas esas cositas están cambiando yo pienso que si la educación sigue así, al menos la educación pública está yendo por buen camino, la educación está mejorando no, veo que los alumnos están aprendiendo. (Conversación con Lizbeth)

Sin embargo, hay opiniones antagónicas. Así como existen docentes que perciben a un alumno implicado en su proceso de aprendizaje, otros perciben alumnos que continúan siendo pasivos. La pasividad de hoy es diferente. Se trata de una pasividad escogida, que no implica represión de las facultades de actuación, sino más bien de una rendida, desinteresada por aprender. Así, Estefany refiere que los docentes se reúnen y conversan de aquello que observan

y les molesta de la educación de hoy. Son críticos al describir al alumno de hoy como resultado de un deseo ajeno a los docentes. Alguien más quiere alumnos pasivos, “mano de obra barata”, sujetos, al fin y al cabo, que responden acríticamente a los intereses de un grupo de poder. Sin embargo, esta descripción del alumno de la Escuela de Hoy resulta, como bien refiere Estefany, de una conversación entre docentes, de la construcción de un colectivo que también posee intereses particulares. Habrá que preguntarse respecto al significado del “estudiante/alumno” y si lo real de su experiencia en la Escuela es congruente con aquello que describen los docentes miembros de la misma.

Quieren mano de obra barata, no quieren que sean críticos, es la conclusión que llegamos como docentes nos reunimos entre nosotros y conversamos (...) porque les están pidiendo que evalúen cualquier cosa que hagan, no creo que eso sea el fin. (Conversación con Estefany)

Pablo le pone nombre a aquel “otro” siempre presente. Lo llama Ministerio, y le adjudica una serie de presupuestos hacia la práctica que corresponden poco con la realidad que el docente experimenta en aula. Se trata de un Ministerio que “imagina” un alumno dispuesto a escuchar, al cual el docente puede acceder sin problemas para el dictado de una clase. La queja de Pablo se aproxima a lo real de su experiencia, contraria a la idea del Ministerio, en donde un alumno es un chico, que desea juego más que aprendizaje. Y Pablo identifica esta cuestión como un elemento de mejora. Un cambio que este Ministerio desea implementar, pero que requiere para tal fin mejoras previas al cambio, cuestiones que aquella Institución ha de identificar.

A veces yo me quejo del Ministerio, ellos creen que llegando tú vas a encontrar al alumno dispuesto a escuchar todo, calladito y que más bien te van a exigir en hacer clases cuando es todo el contrario, el chico quiere jugar, quiere estar jugando con su amigo no lo ve por qué tiene que estudiar, entonces pienso que ahí habría que ver, pienso que el Ministerio está tratando de cambiar pero por ese lado hay cosas que tenemos que mejorar. (Conversación con Pablo)

La Educación de hoy parece centrarse, desde el lado de los docentes, en el alumno. Como se hace referencia líneas arriba, es éste quien manifiesta con más claridad los cambios

que experimenta el paradigma. Es reflejo de la dicotómica postura interés/desinterés por el propio aprendizaje. Ahora, Andrea describe con frustración que la juventud de hoy, con la que ella se vincula en el ejercicio de su profesión, tiene una particular visión de la Educación que es poco o nada congruente con lo que ella piensa que la Educación es. Ella imagina una juventud que asume al Gran Paradigma Educativo como ligero, carente de saberes relevantes para el propio desarrollo, que sucumbe ante las apariencias, al dinero, a los intereses de otros grupos de poder, a los medios de comunicación. Ante esta idea suya Andrea se posiciona firmemente, con una postura que, en sus palabras “No quiero eso para mis alumnos”, implica contrariedad, antagónica, posición en contra.

Cositas tan sencillas que debían saber, no lo saben y la juventud de ahora piensa que es así, que la educación tiene que ser light, no tiene que saber, basta con que sea guapo, bonita cara, se va a ganar buena plata, se van a parar frente a un medio de comunicación y va a esto es guerra, por ejemplo, yo no quiero eso para mis alumnos. (Conversación con Andrea)

Los participantes del estudio logran identificar los cambios a los que se encuentra sujeto su espacio de ejercicio, ante los cuales resulta necesario asumir un rol de carácter adaptativo. En este sentido Correa, Martínez y Fernández (2018) describen un espacio de ejercicio profesional docente cuyos contenidos y estrategias metodológicas aumentan en función a los cambios en las instituciones educativas. Se trata de un contexto en constante cambio y evolución, acompañado por el imperante avance tecnológico, lo cual requiere reconocer la necesidad de fortalecer el liderazgo del rol docente, en tanto se constituye como *pivote* para el éxito académico y personal de los estudiantes.

La situación Educativa Actual implica al docente, en tanto le permite compararse en función de lo que experimentó como alumno y lo que vive en su presente como profesional. Interesa, pues, que ante la actualidad el profesional docente se posiciona en dos polos de un mismo eje: El sujeto que aprende. Alumno implicado o no implicado, con quien el docente se va a relacionar. Alumno que es autónomo o que no lo es, y que permite al docente constituirse

como parte de un colectivo que intenta definirse al alumno, en términos de qué es lo que necesita y, al fin y al cabo, qué es.

Reflexión sobre la propia praxis

El Actual Paradigma Educativo, cargado de percepciones, exigencias, límites, es, en ciertos momentos, parecido a la Situación Educativa Primigenia en la cual el docente –sujeto- como alumno fue alguna vez formado. En otros, completamente antagónico en función a las nuevas necesidades del alumnado y nuevas orientaciones que dirigen el paradigma educativo hacia el cambio en el cual el docente –sujeto- ahora ejerce como profesional.

Contemplando aquella posición en el universo del desarrollo del Paradigma Educativo, la reflexión aparece como estrategia que permite darle sentido a la propia práctica profesional, desde el día a día. La rutina que se configura durante el ejercicio ha de ser pensada, revisada. Un sentido que se necesita para seguirle la corriente a aquellos cambios. Un docente que reflexiona, es un docente que, como refiere Andrea, considera con anticipación y planificación de la estructura de clase en función a las necesidades de sus alumnos. Lo previo se contrasta luego con lo realizado en clase, en tanto el espacio de aula, sujeto a contingencias que muchas veces el docente no puede prever, es completamente diferente de aquello que se estipuló en la planificación. Como un imaginario que, al contrastarse con lo real, ha de ser modificado a posteriori, en una actitud de revisión y mejora continua. El discurso de Andrea presenta esta actitud, como un movimiento rápido, constante, sin aparente final. Ella se posiciona siempre observando, analizando, en una reflexión constante (reflexiona mientras camina, reflexiona antes y después de clase, se cuestiona con frecuencia) pero veloz, como si estuviese perseguida por algo, una diferencia –lo siempre novedoso-, quizás, de espacios de clase y alumnos. Se presume entonces que, para Andrea, la diferencia entre sesiones y entre alumnos es aquello que la moviliza a reflexionar con constancia, desde algo que, evidentemente, tiene comienzo pero no fin.

Cuando tu planificas yo me imagino y voy pensando en cada chico, ah él podría decir esto, el otro podría preguntar esto, ya voy pensando, ya estoy, ya, ya la hago, llego y la

contrasto y me sale el 80% y ese 20% que no salió digo a ver por qué no salió, voy reflexionando mientras camino, a ya pasó esto, pasó lo otro y llego al otro salón, ya es otro escenario, son otros estudiantes, ya los miro como están y empiezo otra vez y es así todos los días, pero ves cosas nuevas, es así no se puede repetir ninguna sesión, así tú la hayas hecho, la hayas practicado, no hay sesión igual a la otra, ningún estudiante igual al otro. (Conversación con Andrea)

La postura de Lucía resulta ser similar, ella reflexiona respecto a su práctica sin considerar un espacio específico para la reflexión. Esta la acompaña antes de iniciar una sesión de clases, en tanto la reflexión resulta ser condición previa a un cambio de actitud. Si bien Andrea reflexiona respecto a su práctica, Lucía lo hace pensando en sí misma, sus estados afectivos, su intimidad. Pensar en sus emociones y experiencias de vida antes de llegar a una sesión le permite separar los espacios, construirle un límite al aula desde el cual no se filtre lo íntimo de ella como persona. Para ella, como norma, no han de reflejarse emociones muy intensas durante el dictado de clase. Para ello se requiere un cambio de actitud que parte de ella misma, pero que desea se refleje en sus estudiantes. Es decir, que ellos aprendan de ella la modalidad de reflexión que permite que el espacio de aula sea un espacio de aprendizaje.

Reflexiono sí. Claro reflexiono. No importa en mi subida a las escaleras o cuando hago el ingreso a la puerta de la institución yo trato de poner ahí mi cambio de actitud. Ahí bastante no. porque yo no puedo llegar desmoralizada. No puedo llegar muy molesta o no puedo llegar así porque yo sé que mi trabajo lo voy a transmitir a mis estudiantes y yo en ellos quiero ver esos cambios también. Yo he notado que algunos estudiantes que llegan así desmotivados, de repente pueden llegar con un semblante donde quizás traen problemas, no, entonces yo trato de reanimarlos, levantando el ánimo porque yo no quiero verlos así porque así no se aprende. (Conversación con Lucía)

Precisamente, la actitud reflexiva sobre la propia praxis inicia en el propio docente. Es este quien dedica su tiempo a pensarse como persona y como profesional, como requisito previo para el ejercicio per sé. Sin embargo, el docente, quien asume una actitud reflexiva a voluntad, empieza a sentir que él o ella no debería ser el único que reflexione en la relación docente – alumno. En este sentido Lizbeth explica que, a medida pasaba el tiempo, empezó a sentir que no solo ella debía reflexionar. La actitud reflexiva ha de estar presente en ambas partes en donde el alumno también se colocaba como tal (como alumno) y se pensaba en

términos de su aporte a la experiencia de enseñanza y aprendizaje. Para ella, la reflexión permite pensar en cuán involucrado se está uno con la responsabilidad de enseñar y aprender, y es responsabilidad de ambas partes. La reflexión se constituye, pues, como cierto elemento que permite definir las posiciones que asume cada parte en la relación.

La reflexión me la hacía yo, mas no a ellos , entonces yo después de que pasaron bastante tiempo, entonces yo dije pero debería ser ambos o sea una reflexión tanto para el alumno hasta qué punto ellos están poniendo de su parte, hasta qué punto yo también estoy poniendo de mi parte. (Conversación con Lizbeth)

Una actitud reflexiva puede hacerse manifiesta también como requisito que parte de una entidad externa al docente. Se trata de una reflexión que se asocia a otros elementos formativos de la práctica docente, como lo son la planificación, la didáctica y las capacitaciones. Cuando Pablo se refiere a la reflexión incluye además las capacitaciones y jornadas de sensibilización que recibe por parte del ministerio, ante las cuales está, por un lado, agradecido; y por el otro, saturado. La reflexión aparece, entonces, como un elemento más de la lista de exigencias que ha de suplir el docente en su práctica. Y, además, la reflexión supone un gasto de energía, en palabras de Pablo “tiene que dar un poco más de sí”. Dar de sí mismo, de la propia identidad, en pro de las demandas externas que llevan a Pablo a preguntarse “¿En qué momento el docente es persona?”.

Yo siento que el Ministerio no asume a los docentes como los colaboradores que son, por ejemplo a mí me manda que tengo que ir a Planificación general y didáctica que se yo, en el cual agradeciendo que de acuerdo a las capacitaciones que todos los docentes deben tener y todo lo demás que te puede decir, entonces el docente no espera una retribución quizás económica, pero si por ejemplo digo ya me capacitan que tengo jornada de sensibilización, que tengo que ver de reflexión, ya que el docente reflexiona que tiene que dar un poco más de sí, que tiene que hacer reforzamiento, en que momento el docente es persona. (Conversación con Pablo)

El acto reflexivo se configura como herramienta esencial para la revisión de la posición profesional en un “aquí y ahora” siempre cambiante. La Identidad está, entonces, en constante revisión, en función a las estrategias de enseñanza, a los vínculos con el alumnado e incluso en función a las entidades que regulan la práctica profesional. Así, el docente se posiciona, a partir

de la reflexión, en una postura crítica, siempre atenta, en constante revisión de lo que sucede alrededor para poder responder a lo novedoso.

Tracey, Hutchinson & Grzebyk (2014) explican que la reflexión se establece como una herramienta crucial para desarrollar la identidad profesional y como elemento clave de la práctica profesional. En este sentido la reflexión puede hacerse manifiesta como “Reflexión en acción” (i.e. diálogos internos que tiene una persona cuando experimenta alguna situación particular o problema) o “Reflexión de la acción” (i.e. revisión y construcción de explicaciones respecto a eventos que ocurrieron en el pasado). En términos de los participantes, se reconoce la utilización de la reflexión desde ambas concepciones, ya sea en situaciones de clase o para otorgar nuevos sentidos a experiencias pasadas.

Alberca de la Torre y Frisancho (2011) refieren que resulta necesario considerar a la reflexión como una capacidad esencial para hacer frente a las demandas a las que se enfrentan los docentes en el ejercicio cotidiano de la profesión. Los autores definen a la reflexión como una capacidad que le permite al docente identificar las potencialidades y limitaciones de su práctica, lo cual implica un proceso de “toma de consciencia” como condición necesaria para el ejercicio. Ahora bien, reconocen el potencial de la reflexión para transformar los procesos educativos en las escuelas, en tanto un docente que piensa y reflexiona sobre su práctica estará más dispuesto a involucrarse activamente en los procesos de cambio en la escuela. En este sentido, puede entenderse que un proceso reflexivo, en el que el docente logra dar cuenta de lo que sucede en su espacio de ejercicio, interpretarlo y otorgarle sentido, le permitirá de alguna manera extraer conclusiones que podrá ejercer en su propia práctica para responder oportunamente a las demandas.

Actitudes y Principios Asociados a la Praxis

La práctica de la profesión docente es acompañada por una serie de principios y actitudes que diferencian al profesional de otros. Cada sujeto, para sí mismo y para su ejercicio profesional, establecerá una serie de actitudes y principios de carácter subjetivo e incomparable, que se asumen como nucleares en la definición de “Cómo soy como profesional”.

Así, se construyen definiciones globales para la práctica docente, que, en el caso de Carla, por ejemplo, establecen la valía que la profesión docente tiene para ella. Carla explica que “ser maestra” es “ser ejemplo”. Se configura así la figura de maestra como la de aquella persona cuyas características son observadas por otro. Y estas características son, además, puras, limpias, perfectas. Una maestra es ejemplo de perfección, tanto en su expresión profesional como en su intimidad, y ser un ejemplo es, para Carla, el deber de una maestra.

Sí, sí. Una maestra es ejemplo, ejemplo de vida. De conocimientos, de cultura. Una maestra es ejemplo en Todo. En su propia vida personal también, porque debemos ser espejo limpio para nuestros alumnos, para nuestras alumnas. (Conversación con Carla)

El docente establece, además, aquellos valores o principios que asumirá como prioritarios para sí mismo y para su ejercicio profesional. La verdad, el respeto y la justicia aparecen en el discurso de Andrea como valores, asociados al vínculo con el otro. Ella refiere la aparición de estos valores como un deber, un “tengo qué” que orienta la actuación cuando el docente se ve enfrentado con una “masa” de personas, un grupo de alumnos. La masa, el conglomerado. Agrupación sin particularidad con la que hay que actuar de determinada manera. Además, interesa destacar que Andrea refiere también la condición de maestro como espejo, cuando refiere “tengo que ser reflejo”. Un espejo que le devuelve a los alumnos que la observan una imagen distorsionada de sí mismos, en tanto se asocia con aquellos valores que el docente se atribuye. Andrea ha de esforzarse para tal fin, en tanto ser reflejo implica

desprenderse –de cierta forma- de aquello singular de sí misma. Quedar vacía para poder contener al otro, cosa compleja y ante la cual hay que luchar.

Los valores de la verdad, del respeto, de la justicia, y yo al trabajar en masa tengo que aplicar eso, tengo que ser el reflejo, me tengo que esforzar porque es una lucha. (Conversación con Andrea)

El docente duda de aquello que considera orienta su praxis. En este sentido, en un discurso acompañado del “supongo” y del “no sé”, el docente hace explícita la condición de duda sobre aquello que realiza. El “Tengo qué” que acompaña al docente en su práctica se cuestiona pero se continúa realizando bajo el argumento de la mutua necesidad. En palabras de Vanessa:

Supongo que yo tengo que seguir trabajando por esos chicos, tengo algo que hacer acá, debo estar acá para poder trabajar con ellos, no sé, me necesitan y yo los necesito a ellos. (Conversación con Vanessa)

Las actitudes y principios asociados a la praxis resultan del proceso reflexivo que ejecuta el propio docente respecto a su condición dentro del sistema educativo en el que ejerce profesionalmente. Las actitudes y principios se determinan, así, como elementos fundamentales de su identidad, en término de rasgos que es posible discriminar a través de la palabra. Sin embargo, pareciese que no forman parte íntegra de su singularidad profesional. Continúa apareciendo aquel otro, aún desconocido, que determina deberes que el docente cuestiona en primera línea pero que continúa asumiendo como propios en su práctica.

Re-Elaboración de la propia experiencia

Aquello que el docente experimentó durante su propio proceso de formación retorna, a la luz de su experiencia actual, como un recuerdo con cierto tipo de potencial. Los recuerdos significativos, historias y experiencias de vida que el docente ha considerado para sí como relevantes son, ahora, acreedores de nuevos significados o nuevos usos.

Re-elaborar la propia experiencia hace las veces de eslabón, que une la experiencia del sujeto como alumno y del sujeto como docente. Así, el profesional dispone de la capacidad de evaluar su propia experiencia como alumno y llevar los aprendizajes que surgen a su práctica docente.

La experiencia de ejercicio profesional a lo largo de los años estimula la actitud comprensiva del docente. Como sí al pasar los años este fuera más capaz de entender los motivos por los cuales el colegio en el que estudiaron tenía tales características, o los motivos por los que algún docente actuaba de determinada manera. Un docente que Re-elabora es un docente que recoge su propia historia a voluntad, que asume la responsabilidad de pensarse y entenderse. Carla establece, por ejemplo, que su experiencia de vida profesional le permitió pensar las actitudes drásticas de sus maestras. Fue aquel recordar el que la llevó a priorizar ahora –como docente- la sensibilidad del niño y niña, cosa que no hicieron con ella. Pensar en la propia historia deviene en la posibilidad de decidir cómo se actuará en determinadas situaciones, en qué se colocará el principal foco de atención, qué será aquello que ha de ser priorizado en la relación Docente Alumno. Carla reconoce así que ha de priorizar la sensibilidad del niño o de la niña –de sus alumnos- en la relación, cosa que, desde su propia historia, no hicieron con ella.

Yo a través de mi experiencia todas mis experiencias que he tenido teniendo a lo largo de mi vida profesional he comprendido, he entendido que estas maestras asumían o juntaban o trabajaban su profesión con, con su temperamento (...) drástico que tenían. Entonces empecé a separar cuando yo empecé a trabajar,

priorice ese tema. (...) Priorice la sensibilidad del niño y de la niña para poder trabajar con ellos. Entonces cuando yo tenía que corregir, tenía primero que ponerme en el zapato o en el día del alumno (...). (Conversación con Carla)

Re-elaborar la propia experiencia surge de aquella conjugación entre la propia historia, lo pasado, y los elementos del presente. Andrea asocia la re-elaboración a la reflexión, pues surge en ella la actitud reflexiva en tanto sus docentes no manifestaron esa actitud con ella. Sus docentes, como lo recuerda, no la acompañaron como ella esperaba. No suplieron sus expectativas, no estuvieron presentes, proactivos. Esa experiencia y sentir sobre sus propios maestros es re-elaborada. Ahora ella ha de ser, como docente, todo lo contrario.

Preparamos la sesión y que tal a ver qué parte haces tú y qué parte hago yo lo dejas elegir a él, entonces vas llevando, cuando termina aplicamos sesión, reflexión que pasa, cómo podemos ir mejorando y ya tu llevas tu abanico de estrategias, de opciones (...) Cuando vi que no fue el acompañamiento que yo esperé, (...) ellos no me lo decían, no me proponían nada, no me traían nada, ninguna propuesta, por ejemplo ahora que yo estoy estudiando les estoy llevando una propuesta, yo esperaba esa propuesta pero nunca llegó, entonces eso me pareció una debilidad (...). (Conversación con Andrea)

Como puede verse, Re-elaborar la propia experiencia surge de la conjunción entre el sujeto como alumno y el sujeto como docente, bajo un universo histórico que se reconfigura desde el recuerdo. Así, funciona como manifestación de una identidad en constante construcción, que se moviliza a la luz de nuevas experiencias de vida y recuerdos que aparecen directamente asociados o que el docente asocia como tales. Re-elaborar la propia experiencia le sirve al docente, para pensarse a sí mismo y a su propia práctica, en una construcción subjetiva- individual de la identidad.

3.2 Según la lógica del fenómeno

El presente apartado se constituye con la finalidad de presentar la lógica de la Identidad Profesional de los docentes que participaron en el presente estudio. Para tal fin se estableció la necesidad de desarrollar un gráfico que ilustre la relación entre las dimensiones de identidad profesional (i.e. Construcción Colectiva y Construcción Individual de la identidad), según los núcleos de sentido relevantes.

Sin embargo, resulta prudente volver a hacer referencia al concepto de identidad profesional que surge del estado de la cuestión, la cual se define como:

Un conjunto heterogéneo de representaciones relacionadas con la docencia que el docente tiene de sí mismo (Monereo y Badía, 2011), que se presenta en dos partes (Vaillant, 2007; Prieto, 2004; Gonzáles, 2013). La primera, individual, ligada al sí mismo en función a los contextos de trabajo (Marcelo, 2009; Vaillant, 2007). Se entiende como una construcción individual referida a la historia del docente y sus características sociales (i.e. creencias, asunciones, percepciones e interpretaciones respecto a las propias experiencias de vida) (Bukor, 2011). La segunda parte, colectiva, está ligada a los contextos de trabajo comunes a todos los docentes. Se trata de una construcción vinculada al contexto (i.e. Institución Educativa), la que requiere un modelo de interacción interpretativa en la que el individuo resulta de distintos procesos de socialización que conjugan lo biográfico y relacional (i.e. relaciones interdepartamentales -según los equipos de trabajo de cada área o departamento didáctico- o Intradepartamentales -según el contexto organizacional- (Lopes, 2008)), siempre estando inscritos a un contexto social, histórico y profesional (Vaillant, 2007). Así, el docente elabora su accionar desde la reflexión respecto a lo que sucede en su área de labores (Lopes, 2008). La construcción es, entonces, dinámica y continua; social e individual.

La revisión de la literatura existente respecto al concepto de Identidad Profesional demuestra que existen distintos modos y perspectivas (i.e. Funcionalismo, cognitivismo, interaccionismo simbólico, post-estructuralismo) desde los que puede emerger el concepto, lo cual le otorga alta complejidad (Cardoso, Batista y Garça, 2014). Por lo tanto, la aproximación inicial al espacio de estudio supuso el establecimiento de una definición del concepto de Identidad Profesional, la cual se construye a base de los aportes conceptuales de distintas investigaciones asociadas al concepto. La definición resultó útil en tanto permitió organizar a modo preliminar las categorías que podrían orientar la construcción de los instrumentos de recojo de información y las primeras aproximaciones al campo de estudio.

Considerando los alcances de la definición del concepto en términos de la formulación de dimensiones, pero especificando las categorías inductivas que surgen en el estudio, la Identidad Profesional puede entenderse de la siguiente manera:

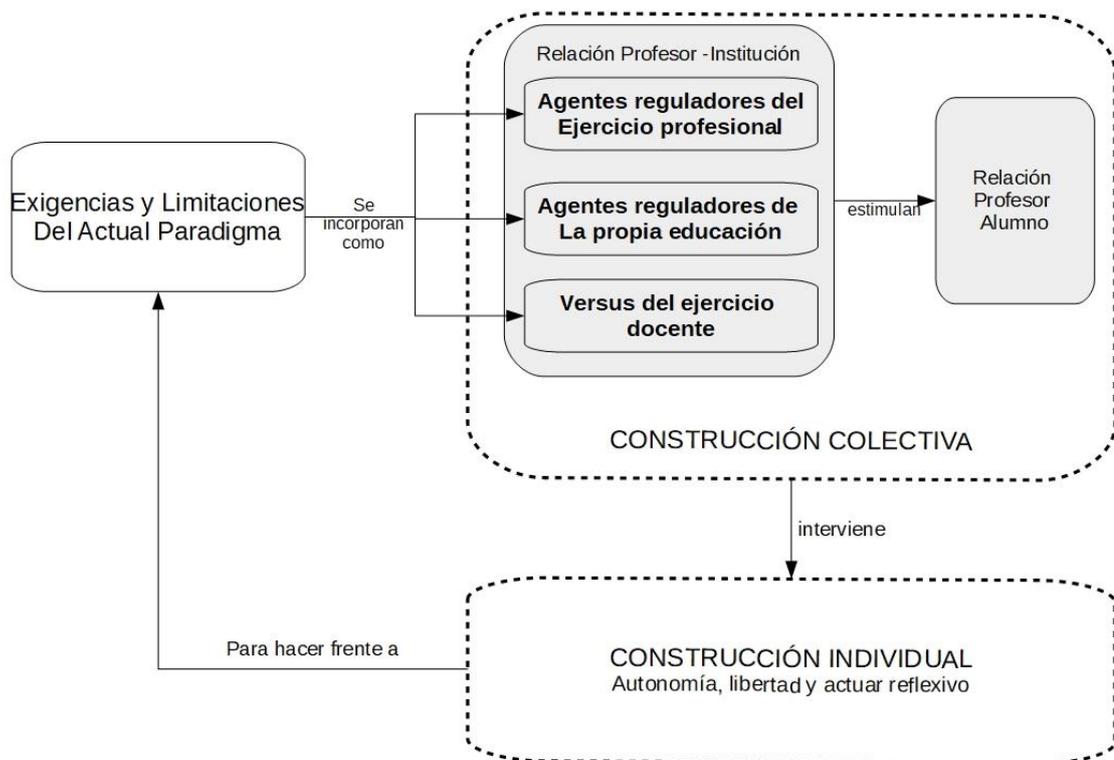


Figura 7. Lógica del Fenómeno de Identidad Profesional Docente

La figura anterior ilustra la Identidad Profesional Docente como dependiente de alguna manera de las Exigencias y Limitaciones del Actual Paradigma Educativo. Precisamente es por ese motivo que se denomina a las dimensiones Individuales y Colectivas como “Construcción”, en tanto implican una constante redefinición de sus contenidos.

Para tal fin es necesaria la incorporación de tales exigencias a través de una consideración particular que para el presente estudio asumen el nombre de agentes reguladores (del ejercicio profesional o de la propia educación) o versus (del ejercicio docente). La identificación de la inmanencia de estas exigencias determinará una serie de actitudes respecto a la relación que tiene el docente con la institución, pero además estimularán estilos particulares o posiciones en la relación que tiene el docente con sus alumnos. Ahora bien, la dimensión de construcción colectiva cobra especial importancia cuando los participantes relatan la intromisión percibida de las instituciones para con su propia práctica. En este sentido se trata de un proceso de construcción colectiva que de alguna manera no logra integrar de modo consecuente aquellos elementos del proceso de construcción individual (experiencias singulares del docente e individualidad). Por lo tanto la figura establece que la construcción colectiva interviene en la construcción individual, imponiendo contenidos y limitando espacios en los cuales los docentes puedan intervenir con libertad y autonomía para hacer frente a esas exigencias. En contraposición, Lopes, (2007) describe la relación entre la dimensión individual y la colectiva entendiendo a la primera como parte de la actividad independiente en el espacio del aula, pero mediada y uniformizada por las prácticas y situaciones del contexto de trabajo, de manera que coinciden individualismo y colectivismo en una coincidencia equivalente.

Bajo esta lógica Nuttman-Shwartz (2017) refiere que la identidad profesional implica la combinación de la definición de una profesión y la naturaleza de la identidad personal con

aquellos procesos involucrados en la adquisición de la identidad. El autor indica que este proceso se ejecuta a partir del individuo mismo y por los miembros del equipo profesional. En este sentido, la Identidad Profesional se establece, por un lado, para poder responder apropiadamente a las características y necesidades particulares de los contextos de trabajo y para atender al entorno y problemáticas globales (Nuttman-Shwartz, 2017). Lo referido por este autor es consecuente con los hallazgos del estudio, que dan cuenta de una identidad en la que se conjugan los intentos por definir el “sí mismo como docente” (Monereo y Badía, 2011) y la satisfacción de las necesidades de la escuela (enmarcada en un sistema educativo).

Es precisamente esta situación la que permite ilustrar las dinámicas subyacentes de lo que Bolívar, Fernández y Molina (2005), Vaillant (2007), Lopes (2007), Oliver (2007), Bolívar (2010) denominan Crisis de Identidad, la cual se entiende como una situación en la que la identidad profesional personal es afectada por la incidencia de los cambios que la reforma educativa exige que se realicen en la práctica desde una dimensión contextual (Bolívar, 2010). Más específicamente, Lopes (2007) explica que las crisis de identidad actuales surgen de la problemática generada de la desarticulación de las identidades individuales y colectivas. Las identidades colectivas resultan ser el principal elemento que genera cierta discordancia, en tanto han perdido su carácter tradicional y/o proliferan otras de carácter novedoso. Más específicamente, una Crisis de Identidad Profesional Docente da cuenta de una conflictiva que aparece en el núcleo de la identidad, en la que se conjugan significados tradicionales respecto a lo que es “ser docente” (i.e. transmitir conocimientos en un espacio de ejercicio profesional individual –el aula) y lo que “se espera que sea” (i.e. expectativas hacia el ejercicio profesional asociadas a las exigencias contextuales) (Lopes, 2008). El impacto de esta crisis se manifiesta en el surgimiento de emociones asociadas a la pérdida, incertidumbre, traición, falta de respeto, marginación y vulnerabilidad (Oliver, 2007).

Oliver (2007) establece que la crisis de identidad implica una reformulación del modelo de Identidad profesional, lo cual implica definirla como un fenómeno en transición, puesto que la influencia de los cambios de paradigma es innegable. Por lo tanto, resulta necesario pensar en una identidad profesional que es re-negociada constantemente, lo cual requiere el reconocimiento de los procesos subyacentes a estos cambios para poder manejar los procesos adaptativos.

Para Shubhashnee (2017), la identidad profesional puede caracterizarse como múltiple, discontinua y relacional, aunque ciertos aspectos de singularidad, continuidad e individualidad puedan existir. En este sentido las características resultan de lo que el docente aprende, con lo que interactúa mientras aprende y los cambios emocionales que surgen a partir de las experiencias de interacción y aprendizaje. Lo referido por el autor es de utilidad para comprender el motivo por el que la Identidad Profesional en este contexto pareciese otorgar prioridad a los procesos de construcción colectiva.

Ahora bien, el estudio demuestra lo referido por Cardoso, Batista, y Garça (2014), quienes explican que el constructo de Identidad Profesional posee un carácter múltiple, por lo que no puede ser entendido como un atributo rígido, y tampoco como un elemento con una naturaleza que sea únicamente dinámica, relacional y contextual. En este sentido el contraste entre la definición previa de Identidad Profesional y los hallazgos del estudio dan cuenta precisamente de la dificultad para definir específicamente una Identidad Profesional sin considerarla heterogénea y susceptible a modificaciones en función a las circunstancias. Este punto se contrapone a la idea de una Identidad Profesional estable en el tiempo y delimitada en cuanto a su contenido (siendo estos elementos considerados en la definición en la que se

enmarca el presente estudio) (Monereo y Badía, 2011). Por lo tanto, la Identidad profesional ha de ser interpretada según su multiplicidad, como un proceso en construcción constante y según su potencial para relacionar contextos y relaciones sociales (Akkerman y Meijer, 2011)

En este sentido Bolívar, Fernández y Molina (2005) proponen una identidad profesional docente que no puede ser singular (o determinada en el tiempo), sino que más bien es contingente a los contextos de trabajo y a la historia. Por lo tanto se trata de un fenómeno variable, que implica el interjuego entre la vida personal y la historia colectiva del cuerpo de profesionales. Por lo tanto, es “tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad” (Bolívar, 2010, pp. 5), que se configura en el espacio personal, el entorno profesional, social y la institución específica en la que se ejerce la profesión.

Capítulo 4. Consideraciones Finales

El presente estudio se constituye con el objetivo de comprender la identidad profesional de los docentes de una institución educativa pública de Lima. Se orientó el trabajo de investigación desde el paradigma cualitativo, bajo un diseño fenomenológico. Para tal fin se utilizó la conversación como instrumento (González Rey, 2006) en un grupo de 13 docentes de una institución educativa pública, en donde se exploró la historia del docente y su relación con la definición de la identidad como profesional.

Por lo tanto, los resultados sugieren que la identidad profesional docente puede entenderse desde la dimensión colectiva y dimensión individual. Tal y como lo refieren Alvez y Gazzola (2013), Burton, Boschman y Hoelson (2013), Crocetti, et.al (2014), Sutherland y Markauskaite (2012), los docentes de la escuela estudiada recorren en su discurso ambas manifestaciones de la Identidad, como una construcción simbólica que se ve determinada por un contexto (un colectivo y las relaciones que tiene el docente con tal) y por un elemento subjetivo (dependiente en gran medida de espacios propios e íntimos de reflexión). Al respecto, los hallazgos comprenden las siguientes conclusiones generales:

- I. La identidad se construye colectivamente en función a los significados que el docente le adjudica a las relaciones que tiene respecto a los distintos actores del sistema educativo.
 - a. Los elementos institucionales y las nuevas exigencias del paradigma educativo son incorporados por el docente, incidiendo en su actuación profesional.

- b. El vínculo entre el docente y sus alumnos se constituye bajo otros elementos que los académicos, lo cual permite la asunción de otras posturas o roles que difieren a las del profesional docente.
- II. La construcción individual de la identidad se sostiene en un espacio reflexivo en el que el docente se implica en su propia historia y experiencias.
- a. Las experiencias del docente antes de establecerse como profesional sientan las bases de la construcción de la identidad.
 - b. La actitud reflexiva de los docentes permite revisar y establecer nuevas actitudes y principios para responder a las nuevas demandas y requisitos del paradigma educativo.

Estas conclusiones serán organizadas en dos grandes apartados: “Construcción Colectiva” y “Construcción Individual”, y pueden concretarse como sigue:

Construcción Colectiva

El estudio logra identificar en los participantes una Identidad profesional constituida por los vínculos que el docente mantiene con la institución en la que labora –sus espacios de ejercicio- y los vínculos que tiene con sus alumnos, siendo estos últimos el resultado de un espacio colectivo que los permite. Por ejemplo, Carrinus, Helms-Lorez, Beijaard, Buitink, Hofman (2011) afirma que la identidad profesional resulta de la interacción entre la persona y su contexto. En este sentido, el discurso de los participantes no deja de hacer referencia a experiencias con otros que han resultado determinantes en las maneras de comportarse en la escuela o con los estudiantes. Estos relatos confirman lo que Akkerman & Meijer (2011) llaman “naturaleza social” de la identidad, entendida como el reconocimiento de las maneras en las que el contexto social impacta a una persona, motivándola a actuar de determinada manera o a desarrollar ciertas posturas en función a lo que le sucede.

Los espacios de ejercicio profesional en los que participa el docente son susceptibles de ser significados de determinada manera y, posteriormente, incorporados a la práctica. En este sentido, los docentes describen un universo institucional cargado de exigencias, procedimientos y normativas que se han de cumplir. Estos hallazgos confirman los resultados de Vähäsantanen et. al (2008) quienes describen que la definición que le da la organización a las políticas y otros elementos de la reforma educativa se constituyen como nuevos deberes para los docentes. Ante estas circunstancias los docentes incorporan las entidades que demandan un cambio como agentes que regulan la propia práctica y la formación continua, entendidos como agentes que fiscalizan y observan la labor docente. Así, se certifica lo presentado por Bodman, Taylor & Morris (2012), quienes identifican que el uso del control jerárquico y la vigilancia de la labor docente son parte de los mecanismos para garantizar correcta performance y responsabilidad para con los nuevos estándares de las reformas educativas. Como resultado, el desarrollo de la identidad profesional se ve disminuido en tanto los programas de cambio educativo se sostienen en políticas que limitan la flexibilidad a partir de la cual el docente puede interpretar libremente el currículo.

Así, los docentes se contraponen a las exigencias considerándolas complejas y limitantes para el normal ejercicio de su profesión o asumen ciertos roles para hacer frente a los nuevos requerimientos. Como indican Anagnostopoulos, Sykes, McCrory, Cannata, Frank (2010), los elementos normativos obligan y/o autorizan a los docentes a asumir roles particulares para el logro de objetivos ligados a las reformas. En este sentido, las experiencias del docente, los cambios de políticas educativas y particularidades de los contextos institucionales podrán facilitar o dificultar la participación íntegra de los docentes en la reforma educativa (Lee, J.; Huang, Y.; Law, E. & Wang, M., 2013). La sugerencia de Day (2011) para hacer frente a estas circunstancias es presentar el cuerpo docente oportunidades de desarrollo

profesional, orientadas a la satisfacción de sus necesidades de “salud intelectual”, “salud emocional” y “necesidades de la escuela”.

Además, se manifiesta una evidente variabilidad característica de las relaciones entre el docente y los otros grupos profesionales. El conflicto entre cuerpo docente y cuerpo administrativo en el contexto de estudio, resultado de los cambios y requisitos del sistema educativo, corroboran los hallazgos de Vähäsantanen et.al. (2008), quienes describen que los límites estructurales y administrativos de una organización suelen dificultar la colaboración entre los docentes para el logro de objetivos comunes, estimulando el trabajo solitario. En este sentido, se dificulta lo que Bolívar (2010) llama “compromiso con la escuela, como organización y lugar de trabajo”, descrito como un compromiso organizativo que crea un sentido de comunidad y de trabajo en colaboración influenciado por las creencias y aceptación de los objetivos de la organización.

Es a razón del componente contextual que los docentes se ven posibilitados de asumir ciertas posturas en relación a sus alumnos. En la investigación, las posturas que puede asumir un docente se ven determinadas por el tiempo de la relación y por las experiencias vividas con el alumno. Este proceso de asunción de posturas en función a las circunstancias y tipos de relación da cuenta de la condición discontinua de la identidad que proponen Akkerman & Meijer (2011), como una construcción siempre cambiante en la que el docente, como participante activo en la comunidad educativa, asume un rol particular.

La manera en la que los docentes perciban el resultado de esta interacción se refleja en la creación de vínculos cercanos, de confianza y cuidado. Pillen, M.; Beijjaard, D. y Brok, P. (2012) son enfáticos al referir que los docentes manifiestan la intención de cuidar de sus

estudiantes, hecho que entra en tensión con la función básica de la docencia: la enseñanza. En este sentido, las particularidades en el manejo de las dimensiones contextual e individual (control de clase vs. cuidado de los alumnos) podrían hacerse manifiestas desde la perspectiva de los alumnos. Por ejemplo, según refiere Casero (2010), los alumnos perciben que un buen docente mantiene buenas relaciones con su alumnado cuando se muestra empático, dispuesto a escuchar y manteniendo una relación informal, elemento que se relaciona con las posiciones de “Docente amigo”, “Docente Padre/madre” y “Docente Tutor” manifiestas en el estudio. Sin embargo, se destaca que en cierto momento de la relación se fijan límites que, para el alumno, implica el cuidado de la posición del docente.

Construcción Individual

Además, la Identidad Profesional entendida como construcción dinámica y continua, se re-interpreta en función a las experiencias pasadas y presentes del docente en la escuela (Pereira, F.; Lopez, A. & Margarida, M, 2015). En este estudio, los docentes explicitan la evidente disposición de retomar aquellas experiencias significativas de la vida, adjudicándoles un nuevo significado, el cual son retomados en la práctica profesional. Lo que este estudio denomina “re-elaboración de la propia experiencia” se corresponde con lo que Bukor (2011) llama proceso reflexivo autobiográfico, entendido como el proceso de reinterpretación y reconstrucción de las antiguas percepciones (experiencias de la infancia) para extraer de ellas nuevos significados que ejercen especial influencia en las maneras en las que los docentes se piensan a sí mismos como profesionales.

Los procesos de re-elaboración de la propia experiencia responden a momentos de discontinuidad (Baldich, R., 2014), a partir de los cuales el docente extraerá aprendizajes respecto a su práctica educativa y su aproximación hacia los alumnos y la escuela, haciendo

uso de herramientas reflexivas que le permitan componer conclusiones significativas. Así, la reflexión emerge como principal estrategia para darle sentido a la propia práctica profesional, en la que el docente se implica en un proceso de autoobservación y auto indagación constante (Ramírez & De la Herrán, 2012). La práctica reflexiva se hace evidente, por ejemplo, cuando los docentes refieren dedicarse a pensar en la efectividad de las clases dictadas, en los objetivos de la escuela y en las implicancias de sus enseñanzas en la vida de los estudiantes. A estas manifestaciones de la reflexión en docentes González (2013) denomina niveles de reflexión *técnica, práctica y crítica* como instrumentos valiosos para la enseñanza de calidad.

Además, la reflexión también implica un riguroso análisis de la propia experiencia como estudiante, contemplando los incidentes de la vida personal y profesional (Martin, A. & Storm, K., 2016). En este sentido, los docentes exploran situaciones de sus propias experiencias formativas, ya sea en la escuela o universidad, a partir de las cuales extraen conclusiones que rigen su actual práctica docente. Por ejemplo, el docente se dispone a tomar la decisión de repetir –o no– las estrategias pedagógicas que alguna vez tomó un docente descrito como importante. Así, se confirma lo hallado por Heish (2014) quien refiere que la identidad de uno de los docentes participantes de su estudio se basaba en la “imagen de la enseñanza” fundada en sus experiencias personales como estudiante. De esa manera, las percepciones asociadas a las experiencias como alumno construyen la imagen de “buen docente” o de “mal docente”, ante las cuales el profesional ha de decidir si asume como propias o no.

Las experiencias relatadas por los docentes en sus espacios de ejercicio evidencian situaciones de crisis sistémica (Lopes, 2008), que aparecen ante exigencias dirigidas hacia la práctica del profesional, asociadas a un contexto novedoso. Se constituyen entonces situaciones de tensión entre lo que el docente “es” y lo que “se espera que sea”, siendo esto último a lo que

el discurso común le presta más atención. El docente se percibe como circunscrito en una paradoja que bien explica Vaillant (2007), en la que las exigencias de habilidades, competencias y compromisos cada vez más complejos no se acompañan de una adecuada formación, motivación o salario que las promueva. Para hacer frente a las demandas del nuevo paradigma educativo, resulta de suma importancia la promoción de la reflexión (González, 2013), la colaboración en la comunidad educativa y el establecimiento de marcos conceptuales de trabajo y estrategias pedagógicas claras que puedan ser compartidas y exploradas por los miembros de la comunidad educativa (Heish, 2014). Además, requiere de una redefinición del trabajo del docente en el cual este se encuentre genuinamente implicado, en tanto el docente puede disponer de la reconstrucción y transformación de su identidad para hacer frente a nuevos retos (Vélez-Rendón, 2010).

Se trata, entonces, de contemplar a la Identidad profesional desde su construcción a partir de la participación del docente en la comunidad educativa y el establecimiento de las relaciones entre las propias creencias y la práctica en el aula (Fajardo, 2014). Para esto la reflexión crítica (González, 2013) se constituye como el compromiso del docente con la necesidad de razonar más allá de lo que hace en el aula, siendo necesario analizar también el contexto social e histórico si lo que se pretende es transformar su práctica educativa.

En conclusión, este estudio sugiere que en el Perú es necesaria la consideración e implementación de las propuestas arriba mencionadas, con el objeto de afrontar los cambios que supone el Plan Educativo Nacional a 2021 (MINEDU, 2010).

4.1 Limitaciones del estudio

La consigna de investigación incluyó como detalle que esta no suponía una situación de evaluación. Tal referencia se añadió en tanto los docentes explicitaron su preocupación a ser evaluados y observados en situación de dictado de clase. Sin embargo, el discurso de los docentes explicitó al aula de clase como espacio vital de construcción y manifestación de la Identidad, bajo su función limitadora de espacios de vínculo y potenciales de ejercicio. Siendo la Identidad Profesional un constructo de alta complejidad resulta importante que se contemplen la mayoría de espacios para su estudio.

Por otro lado, se establece como limitación la imposibilidad de la investigadora para realizar observaciones que impliquen la participación en otros espacios de desenvolvimiento dentro de la escuela (i.e. reuniones de trabajo, eventos de confraternidad institucional). En este sentido, un periodo de tiempo más prolongado para realizar el recojo de información (que para el presente estudio tuvo una duración de 4 meses) puede permitir la exploración de otros espacios institucionales y la emergencia de contenidos que añadan mayor robustez al estudio.

Además, el estudio se llevó a cabo con una muestra compuesta mayoritariamente por mujeres (9 participantes), de las cuales 6 son madres, lo cual podría sugerir una aproximación al fenómeno (específicamente en términos de la asunción de roles padre/madre) mediada por el género.

Finalmente, la identificación de una Crisis de Identidad (Bolívar, 2010) que privilegia la construcción colectiva a merced de la construcción individual da cuenta de la necesidad de explorar y describir a la Identidad Profesional Docente a partir de su dimensión narrativa. En

este sentido se priorizó la exploración de la dimensión de Construcción Colectiva, sustentándola en fuentes de información de carácter narrativo y observacional, lo cual limitó de cierta manera la aproximación más profunda de la dimensión de construcción individual de la identidad.

4.2 Recomendaciones

Se sugiere incluir también como sujetos de estudio al personal administrativo, los alumnos y padres de familia, en tanto se hace evidente en los resultados la fuerte influencia que tiene para el docente la asunción de posturas de vinculación con el alumno, como lo realiza Casero (2010). Por otro lado, algunos autores sugieren añadir el registro de la experiencia y percepciones del investigador como fuentes de información relevantes para el análisis cualitativo. Así por ejemplo, Cárcamo (2005) sugiere que el análisis hermenéutico debe incluir el estudio de tres contextos: (1) del sujeto investigado, (2) del investigador y (3) de las intenciones/motivos. Sin embargo, esta aproximación complejiza el análisis al punto que requiere la apertura de nuevas categorías provenientes de las experiencias personales del investigador.

Por otro lado, la asunción de roles padre/madre se constituye como una categoría esencial en términos de la Identidad Profesional de participantes del presente estudio. Por lo tanto, este tópico podría elaborarse más profundamente, explorando la identidad profesional en el marco de la maternidad o paternidad del profesional docente (Chambers, 2017). En este sentido, Chambers (2017) explora la identidad profesional en un grupo de docentes de género femenino, considerando en sus análisis si la docente tuvo hijos antes de ejercer la profesión o durante.

En sintonía con el tópico anterior se recomienda explorar la identidad profesional docente en función del rol del género en los procesos de negociación de la identidad profesional Shubhashnee (2017). Healey y Hays (2012) previenen que el desarrollo de la identidad profesional puede contribuir a la inequidad de género, manifiesta en la representación general de un género en un cuerpo profesional, o en posiciones administrativas y/o de liderazgo en determinada profesión. Por lo tanto, se sugiere establecer una muestra en la que se asegure una cantidad equitativa de participantes de ambos géneros.

El presente estudio se enmarcó en una revisión bibliográfica que denota distintas acepciones para el fenómeno de la Identidad Profesional, por lo que se estableció una definición que permita una aproximación inicial deductiva hacia el espacio de estudio. Sin embargo, se otorgó prioridad a la emergencia natural de temas y contenidos, por lo que constitución teórica de los hallazgos se realizó de manera inductiva. Por lo tanto, se recomienda para otras investigaciones el estudio de la identidad profesional a partir de la guía de un marco teórico particular, como lo es la teoría de la identidad (Stryker, 2007) o la teoría del Self Dialógico (Hermans, 2001).

Por otra parte, Aristizábal & García (2012) destacan que la profesión docente se encuentra marcada por “una historia, unos códigos, unos lenguajes, símbolos, representaciones, actuaciones y conceptualizaciones que orientan las formas de pensar, sentir y actuar de los docentes, que le son propias y únicas de la comunidad que la conforman” (Aristizábal & García, 2012). Como puede verse, la Identidad Profesional se desarrolla en el marco de aquellas características peculiares de la profesión. En este sentido, es recomendable orientar la exploración cualitativa de la identidad profesional teniendo en cuenta los elementos característicos de la profesión que se desee estudiar, de modo que se establezca un marco común de entendimiento que pueda diferenciar una profesión de otra.

Finalmente, las dimensiones de identidad pueden entenderse como dos facetas íntimamente relacionadas, con cierto grado de interdependencia (Crocetti et al., 2014). Por lo tanto, se sugiere la realización de estudios longitudinales que realicen un recorrido exploratorio respecto a los efectos que tiene la promoción del desarrollo de las dimensiones de identidad profesional docente en el logro de los objetivos de la reforma educativa (Subhashnee, 2018).

Referencias

- Alberca la Torre, R., & Frisancho, S. (2011). Percepción de la reflexión docente en un grupo de maestros de una escuela pública. *Revista Educación, XX*, 25–44.
- Alvez, S., & Gazzola, N. (2013). Perceived Professional Identity among Experienced Canadian Counsellors: A Qualitative Investigation. *International Journal for the Advancement of Counselling, 35*(4), 298–316.
- Alvez, S., & Gazzola. (2011). Professional Identity: A Qualitative Inquiry of Experienced Counsellors. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy, 45*(3), 189–207.
- Anagnostopoulos, D., Sykes, G., McCrory, R., Cannata, M., & Frank, K. (2010). Dollars, Distinction, or Duty? The Meaning of the National Board for Professional Teaching Standards for Teachers' Work and Collegial Relations. *American Journal of Education, 116*(3), 337–369.
- Aristizábal, A., & García, A. (2012). Construcción de la identidad profesional docente: ¿Posibilidad o Utopía? *R. Educaty, 126–138*.
- Baldich, R. (2014). La identidad profesional docente: Concepto en constante (re)novación y (re)configuración. Estudio de caso en el Recinto educativo Llars Mundet (Barcelona). *Aprender a Ser Docente En Un Mundo En Cambio. Simposio Internacional*, (Bourdieu), 295–303.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 308–319.
- Andreú, J. (2002). Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro de Estudios Andaluces*, 1–34.
- Barbosa Macedo Pereira, A., Gandolfo Conceição, M. I., & Mitjans Martínez, A. (2016). Epistemología cualitativa de González Rey: una forma diferente de análisis de “datos.” *Revista Técnica, 1*(1), 17–31.
- Bodman, S., Taylor, S., & Morris, H. (2012). Politics, policy and professional identity. *English Teaching: Practice & Critique (University of Waikato), 11*(3), 14–25.
- Bolívar, A. (2010). La Lógica Del Compromiso Del Maestro Y La Responsabilidad Del Centro Escolar. Una Revisión Actual. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 8*(2), 10–33.
- Bukor, E. (2011). Exploring Teacher Identity: Teachers' Transformative Experiences of Re-Constructing and Re-Connecting Personal and Professional Selves. *ProQuest Dissertations and Theses*.

- Branda, S., & Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Maestro, Revista de Currículum Y Formación Del Maestro*, 16(3).
- Burkholder, D. (2012). A model of professional identity expression for mental health counselors. *Journal of Mental Health Counseling*, 34(4), 295–307. <https://doi.org/10.17744/mehc.34.4.u204038832qrq131>
- Burton, S., Boschmans, S. A., & Hoelson, C. (2013). Self-perceived professional identity of pharmacy educators in South Africa. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(10), 210.
- Callan, V. J., Gallois, C., Mayhew, M. G., Grice, T. I. M. A., Tluchowska, M., Boyce, R. (2007). Staff restructuring the multi-professional organization: Professional Identity and adjustment to change in a public hospital. *Journal of Health and Human Services Administration*, 29(4), 448–477.
- Cárcamo Vásquez, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta Moebio*, (23), 204–216.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2014). Professional Identity in Analysis: A Systematic Review of the Literature. *The Open Sports Sciences Journal*, 7(1), 83–97. <https://doi.org/10.2174/1875399X01407010083>
- Carlile, P., & Christensen, C. (2005). *Ciclos de la construcción de teorías en la investigación sobre gerencia. Harvard Business School Paper* (Vol. 2005).
- Canrinus, E. T., Helms- Lorenz, M., Beijgaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593–608.
- Casero, A. (2010). ¿Cómo es el buen docente universitario según el alumnado? *Revista Española de Pedagogía*, 223–242.
- CEPAL, OEI, & Secretaría General Iberoamericana. (2010). *Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Igarss 2014*. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Chambers, J. (2017). *The Professional Identity of Teacher Educators in Higher Education: the Experience of Motherhood*. Nottingham Trent University.
- Cingel Bodinet, J. (2016). Pedagogies of the futures: Shifting the educational paradigms. *European Journal of Futures Research*, 4(1), 21. <https://doi.org/10.1007/s40309-016-0106-0>
- Colmer, K. (2017). Collaborative professional learning: contributing to the growth of leadership, professional identity and professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 436–449. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1308167>

- Correa Gorospe, J. M., Martínez-Arbeláiz, A., & Fernández-Olaskoaga, L. (2018). Professional identity and engagement among newly qualified teachers in times of uncertainty. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 26–36. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412013>
- Crocetti, E., Avanzi, L., Hawk, S. T., Fraccaroli, F., & Meeus, W. (2014). Personal and Social Facets of Job Identity: A Person-Centered Approach. *Journal of Business and Psychology*, 29(2), 281–300.
- Cuenca R, & Stojnic L. (2008). *La cuestión docente. Perú: Carrera pública magisterial y el discurso del desarrollo profesional*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.
- Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Dimensión (2017). Diccionario de la Lengua Española. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=Dn3VM1z>
- Eliot, M., & Turns, J. (2011). Constructing Professional Portfolios: Sense-Making and Professional Identity Development for Engineering Undergraduates. *Journal of Engineering Education*, 100(4), 630–654.
- Fajardo Castañeda, J. A. (2014). Learning to Teach and Professional Identity: Images of Personal and Professional Recognition. *Profile*, 16(2), 49–65.
- González, F. (2008). *Investigación Cualitativa y Subjetividad*. Guatemala: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.
- González, G. (2013). *Evolución de la identidad profesional de un docente novel de educación física: Análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica*. Universidad de Valladolid.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*.
- Healey, A., & Hays, D. (2012). A Discriminant Analysis of Gender and Counselor Professional Identity Development. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 55–62.
- Hermans, H. J. M. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243–281. <https://doi.org/10.1177/1354067X0173001>
- Holden, M., Buck, E., Clark, M., Szauter, K., & Trumble, J. (2012). Professional identity formation in medical education: The convergence of multiple domains. *HEC Forum*, 24(4), 245–255.
- Heish, B. (2014). The Importance of Orientation: Implications of Professional Identity on Classroom Practice and for Professional Learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(2), 178–190.

- Hughes-Bise, W. (2012). Supervision: Perceptions of attachment and professional identity. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 73(6-B), 3936.
- Joyce, A. (2007). Professional Identity and Perceived Congruence with the Work Environment as Predictors of Intent to Continue Working in Juvenile Corrections: A test of Person-Environment fit. *University of Nevada*.
- King, N. (2003). Professional identities and interprofessional relations: evaluation of collaborative community schemes. *Researchgate*, 51-71.
- Lee, J. C., Huang, Y. X., & Law, E. H., Wang, M. (2013). Professional identities and emotions of teachers in the context of curriculum reform: a Chinese perspective. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 271-287.
- Lopes, A. (2008). The construction of teaching identities as a construct of a systemic structure and dynamic: arguments and theoretical and practical virtues. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 11(3), 25.
- Luehmann, A. (2007). Identity Development as a Lens to Science Teacher Preparation. *Science Education*, 91(1), 36-74. <https://doi.org/10.1002/sce>
- Marcelo, C. (2009). La identidad docente: constantes y desafíos Teacher identity: constant and challenges. *Investigación Educativa Y Pedagogía*, S/n, 15-42.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of Ego-Identity Status 1. *Social Psychology*, 3(5), 551-558.
- Martínez, A. B. (2000). Malestar docente y profesionalización en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, 6(6), 87-112
- Martin, A. D., & Strom, K. J. (2016). Toward a Linguistically Responsive Teacher Identity: An Empirical Review of the Literature. *International Multilingual Research Journal*, 3152(June), 1-15.
- Minedu. (2010). Propuesta de metas educativas e Indicadores al 2021. *Consejo Nacional de Educación*, 2-70.
- Minedu, & ESCALE. (2017). *Presentación del Proceso Censal 2017-Minedu*. Lima.
- Minedu. (2017). *El Perú en PISA 2015 Informe Nacional de Resultados*. Umc. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

- Monereo, C., & Badia, A. (2011). Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza. *La Identidad En Psicología de La Educación: Necesidad, Utilidad Y Límites*, (2011), 57–75.
- Muñoz-Repiso, M. (2010). Educar desde la Compasión Apasionada. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 8, 22–27.
- Oliver, B. (2007). *Connected Professional Identities Identity in Transition*. University of Sussex.
- Pratt, M. G., Rockmann, K. W. & Kaufmann, J. B. (2013). Constructing Professional Identity : The Role of Work and Identity Learning Cycles in the Customization of Identity among Medical Residents, *49(2)*, 235–262.
- Prieto Parra, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29–49.
- Pereira, F., Lopes, A., & Margarida, M. (2015). Being a teacher educator: Professional identities and conceptions of professional education. *Educational Research*, 57(December), 451–469.
- Pillen, M., Beijaard, D., & Brok, P. Den. (2012). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 9768(September 2014), 1–21.
- Ramírez, M., & De la Herrán, A. (2012). La Madurez Personal en el Desarrollo Profesional Docente. *Revista Iberoamericana Sobre La Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 10(3), 25–44.
- Rege Colet, N. M. (2017). From content-centred to learning-centred approaches: shifting educational paradigm in higher education. *Journal of Educational Administration and History*, 49(1), 72–86. <https://doi.org/10.1080/00220620.2017.1252737>
- Reigeluth, C. M., Aslan, S., Chen, Z., Dutta, P., Huh, Y., Lee, D., Watson, W. R. (2015). Personalized integrated educational system: Technology functions for the learner-centered paradigm of education. *Journal of Educational Computing Research*, 53(3), 459–496. <https://doi.org/10.1177/0735633115603998>
- Ruvalcaba-Coyaso, J., Uribe Alvarado, I., & Gutiérrez García, R. (2011). Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *Revista CES Psicología*, 4, 82–102.
- Ruvalcaba-coyaso, J., & Herrera, J. (2013). La Identidad Profesional en Psicólogos, Explicada desde la Teoría de la Identidad. *Revista de Psicología GEPU*, 4(1), 89–108.
- Sarasola, M. R. (2004). An Approach to the Study of Organizational Culture Educational Centers. *Education Policy Analysis Archives*, 12, 57.
- Shaffer, C. E. (2011). *In their own voices: Faculty developers' perceptions of their professional identity and knowledge acquisition strategies*. Widener University.

- Shubhashnee, S. (2017). *Exploring Secondary School Science Teacher Professional Identity: Can it be influenced and reshaped by experiences of professional development programmes?* University of Derby. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10545/621337>
- Shuler, M., & Keller-Dupree, E. A. (2015). The impact of transformational learning experiences on personal and professional counselor-in-training identity development. *The Professional Counselor*, 5(1), 152–162. <https://doi.org/10.15241/mks.5.1.152>
- Stryker, S. (2007). Identity Theory and Personality Theory: Mutual Relevance. *Journal of Personality*, 75(6), 1083–1102. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00468.x>
- Sutherland, L., & Markauskaite, L. (2012). Examining the role of authenticity in supporting the development of professional identity: An example from teacher education. *Higher Education*, 64(6), 747–766.
- Tahull Fort, J., & Montero Plaza, Y. (2015). Malestar en la escuela. Conflictos entre profesores. *Educar*, 51(1), 169–188.
- Tedesco, J., & Tenti, E. (2006). Nuevos tiempos y nuevos docentes. En *IV CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN. Tomo 2* (p. 57). México: SNTE.
- Tracey, M. W., Hutchinson, A., & Grzebyk, T. Q. (2014). Instructional designers as reflective practitioners: Developing professional identity through reflection. *Educational Technology Research and Development*, 62(3), 315–334. <https://doi.org/10.1007/s11423-014-9334-9>
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., Rasku-Puttonen, H., & Littleton, K. (2008). Teachers' professional identity negotiations in two different work organisations. *Vocations and Learning*, 1(2), 131–148.
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. La importancia del Maestro. *Nuevas Tendencias En La Formación Permanente Del Maestro*, 1–17.
- Vélez-Rendón, G. (2010). From Social Identity to Professional Identity: Issues of Language and Gender. *Foreign Language Annals*, 43(4), 635–649.
- Vega Gil, L. (1999). El docente del siglo XXI: Formación y retos pedagógicos. *Revista Española de Educación Comparada*.
- Williams, A., Guglietti, M. V., & Haney, S. (2017). Journalism students' professional identity in the making: Implications for education and practice. *Journalism*, 146488491769234. <https://doi.org/10.1177/1464884917692344>
- Yamada, G., & Castro, F. (2011). Educación: Dos propuestas concretas para mejorar la calidad. Lima: Universidad del Pacífico.

Apéndices

Apéndice A: Tabla 1

Tabla 1

Datos generales de los participantes

Código	Seudónimo	Edad	Hijos	Grado de Instrucción	Años como docente	Tiempo en la institución	Condición Laboral
01	Carla	50	Si	Superior-Post Grado	15	2 meses	Contratado
02	Lucía	42	Si	Superior-Post Grado	10	2 meses	Contratado
03	Andrea	50	Si	Superior-Post Grado	20	20 años	Nombrado
04	Josué	42	Si	Superior-Post Grado	16	15 años	Nombrado
05	Evelyn	52	No	Superior-Post Grado	22	20 años	Nombrado
06	Vanessa	36	Si	Superior-Post Grado	9	8 años	Nombrado
07	Lizbeth	51	Si	Superior-Post Grado	25	10 años	Nombrado
08	Michelle	46	No	Superior-Post Grado	20	2 años	Nombrado
09	Pablo	38	No	Superior-Post Grado	3	4 meses	Contratado
10	Cristel	38	Si	Universitaria Completa	16	16 años	Nombrado
11	Juan	45	Si	Universitaria Completa	14	4 meses	Contratado
12	Estefany	33	No	Universitaria Completa	7	4 meses	Contratado
13	Alberto	62	Si	Universitaria Completa	26	26 años	Nombrado

Apéndice B: Guía Conversación

Guía de Conversación

Inicio: Agradecimiento por participación voluntaria

Desarrollo:

1. Presentación de Investigadora e Investigación
2. Revisión de conjunta de Consentimiento Informado
 - 2.1. Ficha de datos
3. Inductor Inicial: *“Cuéntame tu Historia como Docente”*
4. Desarrollo de ejes temáticos
 - 4.1. Construcción Individual de la Identidad
 - 4.1.1. Experiencias tempranas:
 - 4.1.2. Formación en docencia
 - 4.1.3. Creencias ligadas a la docencia
 - 4.2. Construcción Colectiva de la Identidad
 - 4.2.1. Institución Educativa
 - 4.2.2. Relaciones intradepartamentales
 - 4.2.3. Relaciones interdepartamentales
 - 4.2.4. Contexto

Apéndice B: Guía de Observación

Guía de Observación

1. Descripción de Espacios de observación

Orientaciones Temáticas

1. Espacios físicos y su uso
2. Formas de relación con el investigador
3. Relación Docente-Alumno
4. Relación Docente – Personal Administrativo
5. Reflexiones y prejuicios del investigador

Estrategia para registrar y almacenar información

- Utilización de cuaderno de campo
- Registro de experiencias, sensaciones del investigador
- Registro de acontecimientos y acciones

Apéndice C: Formato de Consentimiento Informado

Consentimiento Informado para participantes de Investigación

Yo _____ identificado/a con DNI N° _____

he decidido participar de manera voluntaria en la investigación que realiza Nicole Oré Kovacs, alumna de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), identificada con DNI N° 73093294, con el objetivo de recoger las percepciones respecto a la Identidad Profesional de los Docentes pertenecientes a una Institución Educativa Pública de Lima.

Tengo entendido que mi participación consiste en una serie de entrevistas con la investigadora, de aproximadamente una hora de duración. La información será registrada a partir del uso de una grabadora de audio durante las entrevistas. Los datos recogidos no serán utilizados para ningún otro fin que no se contemple en este documento.

La participación es totalmente confidencial. La investigadora se compromete a no revelar la identidad de el/la participante en ningún momento durante el proceso de investigación ni al finalizar con la misma. Asimismo, el/la participante tiene la posibilidad de retirarse en cualquier momento durante de realización de la investigación, por lo que la información recabada será automáticamente eliminada del estudio.

La investigadora se encuentra dispuesta a responder a cualquier duda o cuestionamiento que surja durante el proceso de investigación. De poseer alguna consulta contactarse a la siguiente dirección de correo electrónico: n.orekovacs@gmail.com.

Lima, _____ de _____

Investigadora

Participante

Apéndice D: Consigna de presentación de la Investigadora

Hola. Mi nombre es Nicole Oré, soy estudiante de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, de la facultad de Psicología. En estos momentos me encuentro realizando mi tesis de Licenciatura en materia de Identidad Profesional Docente. El estudio comprende una o más reuniones conmigo en las que conversaremos respecto a usted como docente/docente. Estas reuniones pueden ser realizadas donde usted mejor lo prefiera, ya sea en sus horas libres o fuera del horario de clases. ¿Quisiera participar?

* Más adelante se agregó a la consigna como detalle que los docentes no serían evaluados a través de pruebas o tests psicológicos ni expuestos a una situación de observación de clase. Esta información se agregó en tanto se hicieron manifiestas dudas respecto a la investigación, pues se cuestionaba a la investigadora respecto al carácter de la investigación como situación de evaluación.