



**Construcciones Identitarias Profesionales de Cinco Casos de Docentes de Educación Básica
Secundaria de la Ciudad de Medellín.**

Giovanna Bedoya Velásquez

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Tutor

Andrés Klaus Runge Peña, PostDoctor (PostDoc) *en Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y
Juventud- CINDE*

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Medellín, Antioquia, Colombia

2022

Cita	(Bedoya Velásquez, 2022)
Referencia	Bedoya Velásquez, G. (2022). <i>Construcciones Identitarias Profesionales de los Docentes de Educación Básica Secundaria de la Ciudad de Medellín</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación, Cohorte **XIX**.

Grupo de Investigación **Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH)**.



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Mauricio Múnica Gómez.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Agradecimientos

A los docentes que amablemente compartieron conmigo sus relatos.

A mi familia y amigos, por su apoyo y comprensión durante este proceso atravesado por el estrés de una pandemia.

A mi asesor, por la confianza con la que me permitió construir con libertad mi tesis.

Del montón

Soy la que soy.
Casualidad inconcebible
como todas las casualidades.

Otros antepasados
...podrían haber sido los míos
y yo habría abandonado
otro nido,
o me habría arrastrado cubierta de escamas
de debajo de algún árbol.

En el vestuario de la naturaleza
hay muchos trajes.
Traje de araña, de gaviota, de ratón de monte.
Cada uno, como hecho a la medida,
se lleva dócilmente
hasta que se hace tiras.

Yo tampoco he elegido,
pero no me quejo.
Pude haber sido alguien
mucho menos individuo.
Parte de un banco de peces, de un hormiguero, de un enjambre,
partícula del paisaje sacudida por el viento.

Alguien mucho menos feliz,
criado para un abrigo de pieles
o para una mesa navideña,
algo que se mueve bajo un cristal de microscopio.

Árbol clavado en la tierra,
al que se aproxima un incendio.

Hierba arrollada
por el correr de incomprensibles sucesos.

Un tipo de mala estrella
que para algunos brilla.

¿Y si despertara miedo en la gente,
o sólo asco,
o sólo compasión?
¿Y si hubiera nacido
no en la tribu debida
y se cerraran ante mí los caminos?

El destino, hasta ahora,
ha sido benévolo conmigo.

Pudo no haberme sido dado
recordar buenos momentos.

Se me pudo haber privado
de la tendencia a comparar.

Pude haber sido yo misma, pero sin que me sorprendiera,
lo que habría significado
ser alguien completamente diferente

Wisława Szymborska, *traducción de Gerardo Beltrán. (1993).*

Contenido

Resumen.....	11
Abstract.....	12
Introducción	13
1 Planteamiento del problema.....	14
1.1 Antecedentes.....	18
2 Justificación.....	28
3 Objetivos	29
3.1 Objetivo general	29
3.2 Objetivos específicos	29
4 Marco teórico	30
4.1 Hacia una comprensión de la identidad	30
4.2 Sobre el discurso narrativo (auto) biográfico	33
4.3 El discurso narrativo como práctica social.....	35
4.4 Identidad profesional docente.....	40
5 Metodología	44
5.1 Población.....	45
5.2 Estrategias de Recolección de los Datos	48
5.3 Transcripción de las Entrevistas	49
5.4 Estrategias de análisis	50
5.4.1 Primer análisis	50
5.4.2 Segundo análisis	51
5.4.3 Tercer análisis.....	51
5.4.4 Cuarto análisis	52
5.5 Consideraciones Éticas	52

6 Resultados	54
6.1 Identidades profesionales docentes de la ciudad de Medellín: uniendo las piezas del rompecabezas	55
6.1.1 Los protagonistas	56
6.1.1.1 Loco.....	56
6.1.1.2 Lenoir.....	56
6.1.1.3 Amicum.	56
6.1.1.4 Gloria.....	57
6.1.1.5 Andy.	57
6.2 Autocomprensión de la identidad profesional docente	57
6.2.1 Primeros esbozos de la autocomprensión de la identidad profesional docente.....	58
6.2.2 Un vistazo a la docencia desde los lentes del docente.....	64
6.2.3 Sobre el primer trabajo y su papel en la autocomprensión profesional	66
6.2.4 Entre categorías y significados de una profesión	70
6.2.5 Reflexión de las identidades futuras en clave de presente	73
6.2.6 Consideraciones finales	77
6.3 Creencias sobre una buena enseñanza	79
6.3.1 La buena enseñanza, una discusión entre la calidad educativa y la interpretación de las necesidades de los estudiantes	80
6.3.2 Una reflexión sobre la transformación de la comprensión de la buena enseñanza	82
6.3.3 La buena enseñanza una comprensión docente más allá de las disciplinas	85
6.3.4 Consideraciones finales	88
6.4 Percepción de su contexto laboral	88
6.4.1 Viviendo las tensiones entre los estatutos de profesionalización docente	89
6.4.2 El lugar de los directivos docentes	92
6.4.3 Un vistazo al trabajo en instituciones educativas privadas	94

6.4.4 Consideraciones finales	99
6.5 Teorías subjetivas	100
6.5.1 La receta para permanecer en la profesión docente.....	101
6.5.2 La vida del docente, una vida de luchas	103
6.5.3 Consideraciones finales	104
6.6 Descripción de las construcciones identitarias profesionales docentes	105
6.6.1 Profesional de la educación.....	106
6.6.2 Docente progenitor	108
6.6.3 Docente frustrado	109
6.6.4 Consideraciones finales	110
7 Conclusiones	111
8 Recomendaciones	115
Referencias.....	116
Anexos	124

Lista de tablas

Tabla 1 Características generales de los docentes colaboradores	46
Tabla 2 Clasificación de las construcciones identitarias	105

Lista de figuras

Figura 1 Marco Interpretativo Personal.....	42
Figura 2 Construcción Discursiva del Relato	38
Figura 3 Triada del Posicionamiento.....	39

Resumen

Esta investigación estudia los relatos profesionales de cinco docentes de educación secundaria de la ciudad de Medellín. Combina el análisis del discurso, haciendo énfasis en la teoría de los posicionamientos, con el marco interpretativo personal para examinar las relaciones de los docentes con la comunidad educativa, sus posicionamientos y su quehacer docente. El análisis cualitativo de estos relatos relevó la clasificación de tres identidades: profesional de la educación, docente progenitor y docente frustrado. Cada construcción identitaria es una interpretación circunstancial de los sujetos descritos y posicionados en los relatos en los universos narrativos construidos por cada docente y se refiere a un patrón coherente entre las lecturas de los contextos laborales y las teorías subjetivas de los docentes sobre la buena enseñanza y el quehacer docente en general, por tanto, no responden a identidades estáticas o roles que los docentes deban cumplir.

Palabras clave: docentes, identidad profesional, marco interpretativo personal, posicionamiento, enfoque biográfico narrativo.

Abstract

This research studies the professional stories of five secondary education teachers from the city of Medellín. It combines discourse analysis, emphasizing the theory of positions, with the personal interpretive framework to examine the relationships of teachers with the educational community, their positions and their teaching work. The qualitative analysis of these reports revealed the classification of three identities: education professional, parent teacher and frustrated teacher. Each identity construction is a circumstantial interpretation of the subjects described and positioned in the stories in the narrative universes constructed by each teacher and refers to a coherent pattern between the readings of work contexts and the subjective theories of teachers about good teaching and teaching in general, therefore, does not respond to static identities or roles that teachers must fulfill.

Keywords: teachers, professional identity, personal interpretive framework, positioning, narrative biographical approach.

Introducción

Gracias a las dinámicas sociales complejas, la transformación constante del sentido de la educación y la lectura que de la formación y profesión docente se hace en la sociedad, en la actualidad el ser docente implica un amplio espectro de tareas y, así mismo, un amplio espectro de interpretaciones de las mismas, situación que somete cada vez a más presión a los docentes, haciendo su trabajo más complejo, no en cuanto a la duración de las clases o la cantidad de estudiantes o la naturaleza de las tareas, sino en las cuestiones emocionales y mentales, en tanto la comprensión de ser docente implica una lectura ambigua del reconocimiento de la importancia de la profesión en la sociedad y el desconocimiento de su profesionalidad y control de su quehacer.

Se pueden encontrar discusiones críticas respecto a los docentes, su formación y su quehacer; en los medios de comunicación, documentos normativos, redes sociales, investigaciones en diferentes áreas de conocimiento y desde diversas metodologías y enfoques investigativos, entre otros, lo que denota el interés en comprender el sentido de la profesión. Sin embargo, las lecturas e interpretaciones de la profesión por parte de investigadores ajenos a esta solo rozan la identidad profesional de los docentes, pues se limitan a discutir desde fuera lo que la profesión docente debería ser, no lo que es. A la luz de esto, las investigaciones desde la educación han venido proliferando en los últimos años, por lo que aquí se lograron identificar tres tendencias en los objetos de estudio de las investigaciones, que tienen que ver con las etapas del desarrollo profesional, sus saberes específicos, las tensiones en sus prácticas, implicaciones del contexto, entre otros. Así mismo se encontró que los diseños metodológicos propuestos incluían entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión en sus apuestas de recolección de los relatos para su posterior análisis, además, etnografía, siendo el enfoque biográfico narrativo en el más usado y descrito en estos estudios.

En esta investigación, particularmente, se indaga por las implicaciones del contexto social y laboral en la configuración de la identidad profesional de los docentes. No se encontraron investigaciones a nivel local que se pregunten específicamente por la identidad profesional de los docentes de educación básica y media, desde un enfoque biográfico narrativo, análisis secuencial del discurso narrativo con énfasis en el posicionamiento y marco interpretativo personal, de ahí que con esta investigación se buscara comprender las construcciones identitarias profesionales de los docentes de educación básica secundaria de la ciudad de Medellín, a través de sus relatos.

1 Planteamiento del problema

La discusión sobre la identidad profesional de los y las docentes no es nueva ni se ha dado exclusivamente en Colombia, pues se viene abordado por investigadores en diferentes países y desde múltiples construcciones teóricas que responden a los diversos intereses que se generan en torno a la educación, lo que conlleva a que se reconozcan varias formas de significar la profesión docente (Cantón & Tardif, 2018).

Particularmente, en esta investigación se concibe la noción de identidad como una construcción y reconstrucción cultural de significados del yo, que se refiere a los procesos de quiénes somos y qué podríamos ser; a saber, las identidades se construyen dentro de los discursos, por lo que deben considerarse producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos, por ello se puede modificar según las circunstancias en que se encuentren los sujetos; en este sentido, la noción de identidad no es esencialista, sino estratégica y posicional (Bruner, 2013; Hall, 2002).

Debido a su carácter constructivo y reconstructivo, la identidad se percibe como un producto de la narrativización del yo, esto sucede pues los relatos les permiten a las personas, en tanto narradores de un relato de vida, darle sentido a su experiencia, ayudados de las estrategias de la literatura de ficción para completar los espacios de la memoria; al respecto, Paul Ricoeur señala: “la persona entendida como personaje del relato, no es una identidad distinta de sus experiencias. Muy al contrario, comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada” (Ricoeur, 2006, p. 147). De ahí que, la realidad narrativa le dé forma a las cosas, sujetos y acciones del mundo real habitual, a través de un proceso de enraecimiento y construcción simbólica de la realidad. Cabe señalar en este punto, que los relatos son construcciones discursivas, es decir, tienen un objetivo comunicativo que responde a las situaciones, prácticas y sujetos, por ello los relatos no constituyen simples reflejos de la realidad.

De acuerdo con esto, se concibe aquí que la identidad profesional de los docentes es una construcción social que debe ser analizada en vínculo con los cambios sociales y el estatus de la educación, escenarios que pueden afectar de diferentes maneras, la situación de los y las docentes (LeVasseur & Tardif, 2018). Por ello, se puede decir que no existe una única forma de vivir y sentir el trabajo de docente; además, estas formas se pueden ver modificadas a lo largo de la experiencia laboral y son influenciadas por las culturas escolares de los diferentes contextos en donde los docentes desarrollan su quehacer.

Desde esta perspectiva, las definiciones de identidad profesional de los docentes, producidas por investigadores e investigadoras ajenos a la profesión, sólo rozan la identidad en sí, pues se limitan a discutir desde fuera lo que la profesión docente es o debería ser (LeVasseur & Tardif, 2018). A esto se le puede sumar que la identidad profesional docente se topa con los roles sociales que están limitados institucionalmente y fundamentados históricamente. Dichos roles limitan las identidades profesionales de los docentes a las expectativas generalizadas que tiene la sociedad en la que están insertos los docentes (Harré & van Lagenhove, 2003), estas situaciones cargan la identidad profesional docente con una comprensión esencialista de la misma, provocando con esto un desajuste e inseguridad en la profesión de los docentes, por ello "La crisis de identidad surge de la tensión entre el profesor ideal y el profesor real, entre lo que se espera que sea y realice y lo que efectivamente es y puede hacer" (Vaillant, 2007, p.12).

De ahí que, teniendo en cuenta que la identidad profesional es una construcción individual y colectiva, estratégica y posicional; a las numerosas propuestas de identidad producidas por los investigadores se le deben anexar las construcciones identitarias de los docentes mismos (LeVasseur & Tardif, 2018), pues estas producciones podrían actualizar la discusión, al permitir el reconocimiento de los discursos que permean y transforman la identidad profesional docente y con ello ayudar a comprender lo que es y podría ser la profesión, a la vez que esta actualización posibilitaría la redefinición y transformación de su trabajo en las diferentes instituciones educativas donde se desempeñen.

Particularmente en Colombia, es posible encontrar diferencias regulativas en las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad y ascenso de las personas que desempeñen la profesión docente en los diferentes niveles y modalidades que configuran el Sistema Educativo Nacional, tanto para instituciones oficiales como privadas. Asimismo, es posible rastrear diferencias en el sentido y significado de la educación.

Dichas diferencias se encuentran, en parte, en los dos estatutos que reglamentan actualmente el ingreso, ascenso y pertinencia al sector oficial o privado de los docentes. Estos son el decreto 2277 de 1979 y el decreto 1278 del 2002. Las diferencias más notables entre ambos estatutos docentes yacen en: su origen, la definición de las tareas de los docentes, la evaluación, su sentido en el ingreso, ascenso y permanencia de los docentes.

En el estatuto 2277 de 1979, con el cual por primera vez se concertaron las normas para ejercer la profesión docente entre la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación

(FECODE) y el Gobierno Nacional, “Se entiende por profesión docente el ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales y no oficiales de educación en los distintos niveles de que trata este decreto (básico primario, básico secundario, medio e intermedio)” (Ministerio de Educación Nacional, 1979), se destaca aquí que durante esta época este sindicato era bien visto por la sociedad en general, gracias a sus posiciones críticas frente a la realidad del país, lo que ubicaba a sus docentes afiliados como agentes de cambio social. No obstante, desde mediados de la década de 1980 este sindicato ha venido transformándose frente a la opinión pública, gracias a los cambios políticos, económicos y territoriales que han sucedido en la sociedad colombiana, dicha transformación se ve reflejada en las cifras de amenazas, desapariciones y asesinatos que han sufrido los docentes afiliados desde esa época hasta la actualidad, pues son considerados “adoctrinadores y auxiliares de las guerrillas, entre otras” (Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación, 2019, p.54).

Por su parte el estatuto 1278 de 2002 sólo cobija a los docentes de instituciones oficiales y surge de la ley 715 del 2001, en donde se establece que el Estado es el encargado de medir la adquisición de las competencias y los aprendizajes pertinentes a través de las pruebas de evaluación (competencias y aprendizajes definidos por ellos), que se han convertido en las nuevas formas de control referidas a la calidad de la enseñanza (Bolívar & Cadavid, 2009). En este último, se aclara que:

la función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza aprendizaje [...] además de la asignación académica comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo. (Ministerio de Educación Nacional, 2002)

En consecuencia, enseñar es sólo una de las muchas tareas que tienen un docente en aras del nuevo sentido de una buena educación, una educación de calidad. Por ello, las tareas de los

docentes van desde enseñar y se expanden a vigilar, disciplinar y, en algunos casos, alimentar; gracias a esto un docente no sólo se preocupa por enseñar, pues se reconoce que hay situaciones que trascienden sus aulas y los obligan a resignificar su quehacer y, al mismo tiempo, pueden afectar su identidad profesional, por las tensiones que existen entre las múltiples tareas que les son impuestos para ser considerados profesionales competentes y lo que en realidad pueden hacer (LeVasseur & Tardif, 2018).

Al mismo tiempo, ambos decretos presentan diferencias respecto a las evaluaciones que posibilitan el acceso, ascenso en los respectivos escalafones y permanencia en la profesión, específicamente del sector oficial, para ello se dispuso que:

- i. El antiguo estatuto permitía el acceso de personas sin educación superior a la carrera docente; por su parte el nuevo estatuto restringe el acceso a profesionales o normalistas.
- ii. El ingreso a la carrera docente con el antiguo estatuto no era claro; a su vez, el nuevo estatuto instauró criterios meritocráticos, regulados por una prueba escrita.
- iii. Las categorías del escalafón docente, así como la forma de ascender en este son diferentes y, también, la diferencia recae en la evaluación.
- iv. El nuevo estatuto admite profesionales no licenciados en la carrera docente, con formación en pedagogía.
- v. En el estatuto anterior no había periodo de prueba y la permanencia no se vinculaba al desempeño laboral de los docentes; en el nuevo estatuto se establece un periodo de prueba de 4 meses y una evaluación anual de desempeño desarrollada por el rector de la institución educativa en donde labore (Figuerola et al., 2018).

Esto ha generado división y competencia entre los docentes de básica primaria, básica secundaria y media, en las escuelas colombianas, debido a las diferencias que se gestan alrededor desde estas evaluaciones en las normas y obligaciones laborales para cada estatuto vigente.

Por otro lado, se hace necesario resaltar en este punto que, durante el proceso de nombramiento del Magisterio, desde el 2002, el resultado de cada concurso docente busca llenar las vacantes que existan hasta agotar las listas de candidatos elegibles, por lo que pueden existir vacantes que no alcancen un candidato, por ello se pueden hacer nombramientos provisionales, hasta que un docente sea nombrado en propiedad (Figuerola et al., 2018).

Por su parte, la contratación de los docentes del sector no oficial se rigen, en principio, por el código sustantivo del trabajo (ley 115 de 1994, art. 196), en donde se dicta que los contratos de los docentes se hacen por 10 meses; no obstante, la Corte Suprema de Justicia estableció que los contratos pueden ser de un periodo mayor o menor, cuando las partes así lo acuerden; de igual forma, a los educadores privados les aplican las normas sobre el escalafón docente, capacitación y asimilaciones del estatuto 2277 de 1979 (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

Las diferencias señaladas en los estatutos y la educación oficial y privada se gestan gracias a las nuevas necesidades educativas de la sociedad, que se dan, en parte, por las nuevas dinámicas alrededor de la globalización y el neoliberalismo, teniendo en cuenta, además, que propenden por una educación de calidad. Si bien no es nuevo hablar de esta, es preciso señalar que ha generado nuevas dinámicas y relaciones entre el Estado, el mercado, la sociedad y el conocimiento, que son tangibles en las identidades profesionales de los docentes del país (Bolívar & Cadavid, 2009).

Al mismo tiempo, a pesar del aparente incremento en la inversión en educación durante los últimos años, los esfuerzos no son suficientes, por lo que Colombia se ubica por debajo de otros países de la región en este aspecto. La mayor parte de los dineros destinados para educación son utilizados para el pago de salarios de los docentes, lo que deja fondos limitados para la ampliación y renovación de la infraestructura, libros de texto, entre otros (Organización para la cooperación y el desarrollo económicos, 2018), esto denota un interés por los docentes en el desarrollo de las políticas públicas en educación, donde se les pide hacer más, pero con menos recursos, entonces ¿Cómo el contexto del sistema de educación colombiano forjan las construcciones de identidad docente?

1.1 Antecedentes

A propósito, se hizo un rastreo y análisis descriptivo de los antecedentes en esta línea de investigación, que permitió reconocer las tendencias de origen de las investigaciones, sus metodologías y los objetos de estudio. Dicho rastreo se desarrolló en bases de datos como EBSCO, Redalyc, Scielo y en diferentes repositorios institucionales a nivel nacional de universidades públicas y privadas, con los descriptores: identidad profesional docente, identidad docente e identidad narrativa. Se encontraron 46 documentos, entre tesis de doctorado, trabajos de maestría, trabajos de pregrado y artículos de resultados de investigaciones. Estos resultados se redujeron en un segundo filtro a 29 documentos, pues se centró la búsqueda de antecedentes en investigaciones

sobre la identidad profesional docente que tuvieran como población de estudio a docentes de escuela en ejercicio, debido a que los contrastes de los imaginarios de la profesión, las prácticas cotidianas en la escuela y las relaciones con la comunidad educativa difieren de otros espacios laborales en los que pueden ejercer su quehacer los docentes.

Se encontraron investigaciones publicadas entre el 2005 y el 2018; la mayoría de estas fueron divulgadas después del 2010; por lo que se puede inferir que hay un incremento de este tipo de estudios. Estos, específicamente, tuvieron lugar en Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, España, Estados Unidos, Israel, México y Perú; lo que denota un interés no centralizado por reconocer las concepciones de los docentes frente a su profesión, más aún, si se tiene en cuenta que las diferentes dinámicas de los contextos se convierten en los lentes con los cuales analizar y criticar la incidencia de estos en el desarrollo de la identidad de la profesión docente.

Conjuntamente, en estas investigaciones se identificaron diversas metodologías, la mayoría de estas dentro del vasto espectro del campo de la investigación cualitativa, pues importa reconocer el significado que dan los sujetos de su mundo y las experiencias que tienen en él (Bolívar et al., 2005). La mayoría de las investigaciones contaron con un enfoque biográfico narrativo, con el fin de reivindicar las voces de los docentes pues les permite

[...] analizar su propia vida, las decisiones que toman, cómo realizan las tareas, con quiénes y por quiénes están condicionados, así se pueden percibir a sí mismos en la realidad de la que son partícipes, e identificar las condiciones de producción del trabajo, no como un marco, sino como una parte constituyente de su identidad y su cultura. (Delgado et al., 2006, p.4)

Otros enfoques metodológicos aplicados, pero menos recurrentes fueron: investigación acción (pedagógica), análisis documental, investigación cuantitativa a través de encuestas y grupos de discusión; cabe señalar en este punto que varios de los diseños metodológicos propuestos en las investigaciones biográfico narrativas incluían entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión en sus apuestas de recolección de los relatos para su posterior análisis (Álvarez & López, 2016; Bolívar et al., 2005; Cabrera, 2015; Domínguez et al., 2017 y Quiceno, 2017), unos cuantos hacían, además, etnografía (Carvajal et al, 2015; Heyd-Metzuyanim, 2018; Larrain & Vidiella, 2015 y Pinilla, 2016).

Por otro lado, los criterios de selección de las poblaciones de estudio “se sustentan en su pertinencia para incluir componentes que reproduzcan, mediante su discurso, relaciones relevantes, facilitando la localización y saturación del espacio simbólico sobre el tema a investigar” (Bolívar, Cruz, & Molina, 2005, p. 15), es decir, la población se elige de acuerdo al propósito del estudio, en términos de su perfil, composición y número, y la saturación es representativa, pues no se pretende encontrar regularidades en las identidades de los docentes, sino describirlas.

De esta forma, las tendencias de la población, arrojadas por las investigaciones analizadas, señalan que los estudios se han diferenciado por grupos concretos de docentes, esto es, se encontraron investigaciones de docentes de educación secundaria, docentes de educación primaria, docentes de educación inicial y áreas específicas del saber. El número de participantes oscilaba entre 1 y 10, siendo la media 4, esto atendiendo a la especificidad de estudios que se desarrollaron, además, en la mayoría de los casos el sexo o raza de los participantes no fue relevante en la elección de la población.

Sumado a esto, a partir del análisis de los documentos se identificaron tres tendencias en los objetos de estudio de las investigaciones. En primer lugar, aquellos que se preguntan por las diferentes etapas del desarrollo profesional de los docentes, las tensiones de sus prácticas y las relaciones con sus saberes específicos. En segundo lugar, se encontraron estudios que indagan por las implicaciones del contexto social y laboral en la configuración de la identidad profesional. En tercer lugar, aquellas investigaciones que tienen como fin reconocer el valor de las experiencias y las que comprenden el reconocimiento de la identidad profesional como una práctica reflexiva beneficiosa para el buen desarrollo de su quehacer.

En la primera tendencia identificada, se destacan los estudios que tienen como objetivo reconocer los elementos de la formación inicial que les permiten, o no, explicar la imagen que portan de su profesión; comprender la identidad desde los saberes específicos y reconocer las necesidades actuales de formación de los docentes. Entre estos, se encuentra el estudio realizado por Jesús Granados Romero, Juan Fernández Sierra y Álex Miguel Tapia Ubillus (2017), titulado: *La construcción de la identidad de los docentes noveles: un análisis desde las teorías apriorísticas*¹. Esta investigación se desarrolló con 18 docentes noveles de la Facultad de Filosofía

¹ Estas teorías, según los autores de la investigación, “son el conjunto de concepciones y creencias forjadas por el profesor desde temprano en contacto con diferentes referentes culturales con los que interpretan y dan sentido a su tarea de educadores” (p.2).

de la Universidad Santiago de Guayaquil, en Ecuador. En ella se buscaba comprender cómo los docentes noveles recurren a estas teorías para activar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. En los resultados de esta investigación se resalta que la influencia de estas teorías, así como los aspectos culturales propios de las instituciones educativas en donde trabajan, son importantes en la construcción de la identidad profesional de los docentes.

Así mismo, se encuentra la investigación *História de vida de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e o ensino de geografia* del autor Antonio Carlos Pinheiro (2011). En esta investigación se esperaba comprender a través de las experiencias formativas y el proceso de alfabetización, la construcción de la identidad profesional y el contacto con la enseñanza de la geografía; en este sentido, gracias a la autobiografía de cuatro docentes graduados de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de São Paulo, que trabajan en los primeros años de la educación primaria pública, y su trayectoria escolar como referencia para la comprensión del periodo de socialización profesional; se reflexionó sobre sus prácticas docentes actuales, en particular la enseñanza sobre la geografía en los primeros años de la escuela primaria pública.

En esta misma tendencia, es notable el macroproyecto desarrollado a nivel nacional (Colombia) en las cuatro sedes de la Universidad de San Buenaventura (2014), donde se aborda la identidad de la educadora infantil desde lo profesional, social, cultural y político. De este macroproyecto emergen las investigaciones: *Factores para determinar la identidad de la educadora infantil desde las experiencias educativas (estudio de caso)* de las autoras Maribel Vergara Arboleda y Alice Marcela Gutiérrez Pérez (2016). Este estudio se centró en educadoras infantiles (EI) egresadas de la Universidad San Buenaventura sede Bogotá, y pretendía establecer la identidad profesional de las EI desde las experiencias de su profesión social, además, reconocer la influencia del proyecto franciscano² en ellas. Paralelamente, se desarrolló la investigación denominada: *Identidad profesional de la educadora infantil de la Universidad de San Buenaventura seccional Medellín*, de las autoras Daniela Gil Pavony, Sandra Milena Pineda Castaño y Estefanía Suarez Zapata (2016). Para esta investigación se consultaron estudiantes de últimos semestres, egresadas y empleadores. Se enfocaron en reconocer las identidades de las EI egresadas de la Universidad San Buenaventura seccional Medellín, desde las representaciones sociales de estas. Precisamente, ambas investigaciones establecen la pertinencia de la pregunta por lo identitario, pues es desde allí

² Según las autoras, en este se hace “[...] necesario que desde la formación se empiecen a elaborar modos de ser en un proceso de transformación, de perfeccionamiento y de realización personal” (p.52).

donde relacionan los elementos brindados por la universidad y cómo estos elementos se ven reflejados en su quehacer.

Por último, en esta misma línea, se ubican los estudios adelantados a nivel local por el grupo de investigación *PiEnCias* de la Universidad de Antioquia dirigido por las profesoras María Mercedes Jiménez Narváez y Yesenia Andrea Rojas Durango, en la línea de investigación *Formación de maestros/as de ciencias naturales*. Con esta,

[...] buscan aportar en la comprensión de las características del conocimiento profesional, sus saberes docentes y la influencia que estos tienen en el desarrollo profesional, en este sentido, la línea aborda temáticas [...] en donde los maestros/as construyen su saber e identidad y se reconocen como participantes de una cultura profesional (Jiménes & Rojas, 2019).

De aquí surgen las investigaciones: *Construyendo identidad profesional docente entre maestros de ciencias naturales*, de las autoras María Mercedes Jiménez Narváes, Yesenia Quiceno Serna, Adriana Torres Durán y Natalia Ramírez Agudelo, Adriana Villegas Otálvaro (2016). Este trabajo de investigación se desarrolló a través de grupos de discusión entre egresados y maestros en formación de la Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Naturales de la Universidad de Antioquia, en los que se esperaba identificar los elementos de la formación inicial que aportan a la identidad de estos como colectivo disciplinar, así como el reconocimiento de los saberes experienciales de los egresados que actúan como ejes de reflexión sobre su propia práctica. Estas discusiones se convirtieron en insumos de reflexión para el programa de la licenciatura en el marco de la transformación curricular.

Así mismo, se reconoció el trabajo *¿Cómo nos hacemos profesores de ciencias naturales? Una reflexión acerca de los saberes docentes en la constitución y (Re)constitución de la identidad profesional* de Yesenia Quiceno Serna (2017). En este estudio la investigadora tenía como objetivo principal reconocer la (Re)constitución de la identidad profesional del docente principiante de Ciencias Naturales y su relación con los saberes profesionales presentes en la etapa de inserción profesional. La investigación se llevó a cabo con cinco docentes de ciencias naturales con menos de 5 años en ejercicio. En sus hallazgos se comenta que los testimonios de estos docentes permiten intuir que:

“tal vez la solución no esté en dominar todos los saberes “necesarios” para el desempeño en la profesión, tal vez sea más beneficioso formar profesores que, aunque no tengan todos los elementos conceptuales y teóricos con los cuales hacer frente a las exigencias del medio, [...] tengan la confianza suficiente para sentirse “capaces” de afrontar con entereza la adversidad y buscar salidas mediáticas al caos y la desesperanza que ha rodeado históricamente esta labor” (Quiceno, 2017).

En vista de esto, si bien la formación de licenciados suele estar diferenciada por unos saberes disciplinares que hacen referencia a los conocimientos sobre la disciplina que se enseña, se hace necesario comprender hasta qué punto el saber disciplinar específico moldea la identidad profesional de los docentes o si, por el contrario, existen otros factores inherentes a la profesión que inciden en la constitución de las identidades profesionales de los docentes.

Por otro lado, en la segunda tendencia identificada se incluyen las investigaciones que tienen por objetivo comprender las implicaciones en la identidad de los docentes de las reformas educativas, fenómenos sociales o el desarrollo tecnológico desde las voces de estos. Entre estos se encuentra la investigación *Conceptualizing Teacher Professional Identity in Neoliberal times: Resistance, Compliance and Reform* de los autores David Hall y Ruth McGinity (2015). Esta investigación tiene como objeto examinar las implicaciones del giro hacia unas políticas educativas neoliberales sobre la identidad profesional de los docentes de secundaria en Inglaterra durante los años 2008 - 2015, en donde estos son vistos como administradores con un discurso dominado por el profesionalismo y el liderazgo.

En este mismo sentido se encuentran las investigaciones *El desarrollo de la identidad docente en el profesorado de educación secundaria en un nuevo contexto social. Un enfoque biográfico-narrativo* del autor Miltón Merino Guerrero (2016) que buscaba comprender los rasgos básicos de la configuración identitaria de docentes de secundaria españoles en el contexto de una nueva sociedad global; y la investigación: *El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente* de las autoras Verónica Larrain y Judit Vidiella (2015). Dicha investigación pretendía contribuir al debate sobre la identidad docente como categoría profesional desde la economía global y las transformaciones actuales del trabajo.

Precisamente estas investigaciones buscan comprender cómo los cambios neoliberales están influenciando y afectando las políticas educativas y laborales de los docentes. Dentro de sus

discusiones se invita a teorizar e investigar las políticas neoliberales, ya que el campo de la educación continúa siendo reconfigurado, haciendo más difusas las líneas que dividen lo privado de lo público.

Además, se destaca el proyecto *Vida y Trabajo de los Profesores de Enseñanza Secundaria. Institución y profesión docente desde una perspectiva intercultural* (2006), desarrollado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste en Argentina, por las investigadoras Patricia Delgado, Mariana Ojeda, Claudio Núñez y Delfina Veiravé. El propósito de esta investigación, vinculada a la Flacso Argentina, es “analizar el trabajo de los profesores desde el punto de vista de la actividad cotidiana que realizan en sus instituciones desde una triple dimensión: el trabajo docente, los contextos organizativos y las prescripciones legales”.

De este proyecto surge el estudio, titulado *La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores* (2006). En este se buscaba comprender la identidad de los docentes de enseñanza media, con especial énfasis en los aspectos que configuran la condición de profesional, gracias a que “En la intersección de lo público y lo privado, de lo personal y profesional, y de lo individual y colectivo de los sujetos, encontramos denominadores comunes que orientan sobre los rasgos que componen la cultura de los docentes” (p. 4).

En esta tendencia se encuentran, paralelamente, las investigaciones que se preguntan por los efectos de las reformas de ciertas políticas públicas en la identidad de los docentes y profesoras. En este punto se cuenta, especialmente, con la investigación desarrollada por los investigadores Antonio Bolívar Botía, Manuel Fernández Cruz y Enriqueta Molina Ruiz (2005), quienes pretendían analizar la crisis de la identidad profesional de diez docentes y profesoras de educación secundaria españoles generada por una reforma educativa que altera sus contextos laborales, así como los efectos de esta crisis en su ejercicio profesional. En sus conclusiones se resalta “[...] cómo el profesorado se siente "vulnerable" en su trabajo, como modo de vivenciar las relaciones con otros actores en la escuela y sociedad; lo que implica un sentimiento de que la identidad profesional y la integridad moral están siendo cuestionadas” (p. 22).

Así mismo, se encuentran a nivel local las investigaciones: *Reformas, relatos de vida e identidades profesionales en educación especial: una aproximación a partir de las voces de educadores especiales en Medellín (Colombia) 1965-2002* de Alexander Yarza de los Ríos, Myriam Ramírez Ramírez, Lina María Franco y Nancy Catalina Vásquez (2014), que tiene como

objeto comprender las reformas educativas a través de las voces de educadores especiales y la incidencia de estas en su identidad profesional, pues:

La pregunta por la identidad profesional y la tradición, [...] nos ubica en un horizonte de trabajo conjunto, en redes y colaborativo [...] en donde se pueda entender que una “identidad profesional docente especial” se erige como una condición de posibilidad para un pedagogo (político) especial. (p. 335-336)

Así como la investigación: *Identidad profesional de las madres comunitarias: entre biografías y narrativas. Una investigación sobre la profesionalización* de la investigadora Nora María Higueta Bedoya (2016), en donde se buscaba comprender el lugar de la profesionalización de las Madres Comunitarias desde sus voces. En esta, la investigadora señala que:

La identidad profesional es una identidad en transición. Su identidad no actúa en la lógica del deber ser, sino en la configuración y reconfiguración entre las demandas sociales y los posicionamientos personales, que vale la pena seguir escuchando [...] por lo que quedan abiertas las puertas para seguir pensando la identidad profesional de las Madres Comunitarias, así como de otros profesionales. (p. 225)

Particularmente, en estas investigaciones, se concibe que la identidad profesional docente presenta una parte común a todos los docentes, ya sean estos de secundaria, Madres Comunitarias o educadores especiales y una parte ligada a los contextos diferenciales de trabajo. Y, es el análisis, individual y colectivo, de los relatos lo que permite vincularlos en una historia común, en la comprensión de las identidades profesionales docentes.

Por último, en la tercera tendencia identificada, se ubican las investigaciones que tienen como objeto revisar las experiencias significativas que pueden haber marcado el desarrollo profesional de los docentes, generando con esto procesos de reflexión sobre los aspectos que los caracterizan a nivel profesional. Aquí se ubica la investigación *Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta* de las investigadoras María Dilia Míeles Barrera, Iliana Margarita Henríquez Linero y Ligia María Sánchez Castellón (2009). Esta investigación pretendía generar en los participantes procesos de reflexión y evaluación sistemática de su trabajo, preguntándose por los acontecimientos del aula, la institución educativa, procesos de enseñanza y aprendizaje, para que los niños puedan desarrollar plenamente todo su potencial

humano. También, se pretendía explorar la percepción que tienen sobre otros docentes, directivos y padres de familia e indagar las expectativas que tienen estos actores en lo que debería ser la educación de los niños preescolares.

En esta línea, además, se ubica la investigación *Experiencias docentes y su proyección en la identidad profesional: el caso de las maestras de Santa Marta y su entorno*, de los investigadores María Concepción Domínguez Garrido, Antonio Medina Rivilla y Adíela Ruiz Cabezas (2017). Aquí se pretendía recolectar relatos práctico-expresivos, con el objetivo de que cada maestra aprenda de su vida profesional, convirtiendo las prácticas innovadoras en objeto de reflexión y aprendizaje profesional. La población investigada fueron 10 maestras afrodescendientes de Santa Marta (Urbano) y Riohacha (Rural), con una media de 15 años de experiencia en ejercicio, todas licenciadas con estudios de posgrado. En sus conclusiones se destaca, que abordar los contextos rural y urbano aportó distintos matices sobre el trabajo y las prácticas docentes realizadas. Además, en los relatos de las profesoras estas consideran que:

[...] lo fundamental es aprender a ser docente, dentro de sus respectivos ámbitos de conocimiento y sobre todo a través de su práctica educativa, compartiendo con los colegas el reto y la satisfacción de ser una buena docente y como lo expresaban algunas de ellas descubrir el toque mágico de ser docente. (p. 131)

De igual forma, se identificaron en esta tendencia las investigaciones: *Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro*, desarrollada por Cristhian James Díaz Meza (2007) con 3 maestros de escuela en Bogotá, con el objetivo de comprender la experiencia de ser maestro desde las experiencias significativas para la mejora del mundo escolar. Y la investigación autobiográfica *Diario de campo. Campo de decisiones. Decisiones de vida. Reflexiones sobre el ser docente en espacios rurales de difícil acceso* del autor Daniel Alejandro Jiménez Gallego (2018), quien pretendía definir su identidad desde la práctica reflexiva de su quehacer consignadas en su diario de campo. Ambas investigaciones desarrolladas en la Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura.

Por otro lado, fue posible identificar la investigación desarrollada por Alexandra Catalina Pinilla Grajales (2016) titulada: *Los docentes de la institución educativa técnico industrial Santiago de Arma: una aproximación a la relación entre su identidad profesional y sus prácticas pedagógicas*. Esta investigación tenía por objetivo realizar una aproximación a las experiencias

significativas y a las nociones que los propios docentes tenían de su profesión en el transcurso del tiempo. La población del estudio estaba constituida por 4 docentes de una institución educativa entre licenciados y profesionales no licenciados; es importante comentar en este punto que en la conclusión de esta investigación se hace una invitación a estudiar las diferencias identitarias y profesionales que pueden, o no, tener los licenciados y profesionales no licenciados en su desarrollo profesional como maestros en el sistema educativo colombiano.

En este orden de ideas, la pregunta por la identidad profesional de los docentes en investigaciones en educación no es nueva, lo que demuestra que existe una necesidad por comprender las crisis identitarias que ha atravesado esta profesión en diferentes contextos, pues no se reconoce una única identidad profesional, sino que se comprende la posibilidad de transformación de esta de acuerdo a diversos factores, que van desde las transformaciones del contexto laboral por las reformas educativas, fenómenos sociales o los desarrollos tecnológicos; la formación inicial de los docentes principiantes, hasta las reflexiones de las experiencias de los docentes experimentados. De igual forma, desde los resultados de las diversas investigaciones descritas, se señala que existen problemáticas inherentes al quehacer de los docentes, que trascienden su formación disciplinar que deben ser estudiados y comprendidos, para buscar aliviar la crisis constante a la que está sometida la identidad de la profesión docente y las posibilidades de mejora que promete su comprensión desde las voces de los docentes, no sólo para la labor de estos en sus lugares de trabajo, sino, además, para los docentes mismos, su formación inicial y para la comprensión de las limitaciones de las políticas públicas en educación.

2 Justificación

Desde lo anteriormente planteado, esta investigación se ubica en la segunda tendencia descrita, ya que se indaga por las implicaciones del contexto social y laboral en la configuración de la identidad profesional de los docentes. En particular, no se encontraron investigaciones a nivel local que se pregunten específicamente por la identidad profesional de los docentes de educación básica y media, desde un enfoque biográfico narrativo, análisis secuencial del discurso narrativo con énfasis en el posicionamiento y marco interpretativo personal.

Este trabajo aporta a la comprensión de la construcción de la identidad docente, desde el reconocimiento de esta en sus propias historias, pues el análisis de sus producciones actualiza la discusión de la identidad profesional docente, al permitir el reconocimientos de los discursos, relaciones, contextos y acciones que las transformas y moldean y, con ello, ayuda a comprender lo que es y podría ser la profesión docente, a la vez que esta actualización posibilita la redefinición y transformación de nuestro trabajo en las diferentes instituciones educativas donde nos desempeñamos.

Por otro lado, atendiendo a que las identidades se deben a las dinámicas sociales, se escucharon los relatos de cinco docentes de educación básica y media de Medellín, y a través de las construcciones de sus relatos influenciadas por naturaleza dinámica de su cotidianidad en las escuelas y las múltiples visiones que se pueden generar de lo que significa ser docente, se resolvió la pregunta: *¿Cómo se construyen las identidades profesionales de los docentes de educación básica secundaria de la ciudad de Medellín?*

La resolución de esta pregunta ayudó a comprender las diversas dinámicas profesionales que se establecen en la profesión docente, desde el reconocimiento de las voces y las historias de los mismos docentes, lo que les permitió dotar de significado sus experiencias y comprender cómo estas dinámicas permean y configuran su identidad profesional.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Comprender las construcciones identitarias profesionales de cinco casos de docentes de educación básica secundaria de la ciudad de Medellín a través de sus relatos profesionales.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar los elementos que influyen las construcciones identitarias profesionales de cinco casos de docentes de educación básica secundaria de la ciudad de Medellín.
- Analizar los elementos en común y diferencias fundamentales en las construcciones identitarias de cinco casos de docentes de secundaria de la ciudad de Medellín, para su clasificación.

4 Marco teórico

4.1 Hacia una comprensión de la identidad

La literatura sobre identidad es vasta y fragmentada, pues este es uno de los conceptos más estudiados en las ciencias humanas gracias a las diversas perspectivas que comprenden los múltiples componentes de esta; esto es, múltiples aspectos de la identidad de un individuo coexisten, por ello un individuo puede identificarse a sí mismo como docente, madre, tía, cocinera experta, amiga, de izquierda, colombiana, lesbiana y muchos otros.; disciplinas como la antropología, sociología, psicología, lingüística, educación, salud pública, entre otras, se han ocupado de la comprensión de este concepto, aun así, incluso dentro de estas disciplinas, diferentes ramas de investigación han emergido, por lo que es complejo llegar a un consenso respecto a lo que significa la identidad. Por suerte, el concepto es lo suficientemente complejo como para posibilitar su análisis diversificado y, al estar en permanente construcción, no es concluyente.

Se destaca, además, que la comprensión de la identidad es una herramienta poderosa para las personas, pues los puede ayudar a construir sus caminos, a tomar decisiones y a fortalecer los lazos con los grupos o colectivos a los que pertenecen, además, los puede ayudar a comprender las posiciones negativas que algunos grupos de personas tienen contra otros (Schwartz, Luyckx, & Vignoles, 2011).

Particularmente, para esta investigación, se tuvieron en cuenta las perspectivas sociológicas, psicosociológicas y del discurso, pues tienden a enfocarse en aspectos de las identidades personales y colectivas y a verlas como construidas en procesos sociales. Desde aquí, se comprende la identidad como formas de pensar que adquieren importancia en un contexto social o histórico particular, independientemente de la perspectiva de cualquier sujeto, ya que la identidad no sólo compromete “quién crees que eres” (individual o colectivamente), sino también “cómo actúas ser” en diversas interacciones, así como el reconocimiento social que reciben los sujetos de otros individuos o grupos (Schwartz, Luyckx, & Vignoles, 2011).

A saber, Stuart Hall (2002) señala que, desde la sociología, el concepto de identidad cultural no es esencialista, sino estratégico y posicional, es decir, no existe una forma identitaria estática y replicable, que de principio a fin se desenvuelva sin cambios a través de todos los sucesos de la historia, sino que las identidades “son construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzadas y antagónicas” (p.17).

Conviene distinguir que este autor comprende que la identidad surge de la narrativización del yo, puesto que las identidades se construyen dentro del discurso, por lo que deben considerarse “producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas” (Hall, 2002, p. 18). Atendiendo a esto, la identidad surge de las construcciones narrativas del yo que producen los sujetos en determinados espacios y tiempos, lo que las permea con los discursos que se mueven en el contexto, de ahí que la identidad no sea estable a través del tiempo, sino que se modifique según las contingencias de las experiencias de los sujetos.

En suma, Stuart Hall (2002) usa la noción de identidad para referirse a dos aspectos, por un lado, al punto de encuentro entre los discursos y prácticas que interpelan a los sujetos como sujetos sociales de discursos particulares; por otro lado, los procesos que producen subjetividades que los construyen como sujetos susceptibles de decirse. Esto es, la identidad es una construcción individual que se comprende como estructurada desde unos discursos particulares que se mueven en las culturas específicas de los sujetos.

Por su parte, Jerome Bruner (2006, 2013) comenta que los actos narrativos dirigidos a crear el yo son guiados por modelos culturales implícitos y tácitos de lo que el yo debería ser y de lo que no debería ser, en este sentido el yo puede considerarse como producto de las situaciones históricas en las que opera; así pues, una narración creadora del yo es un acto de balance, entre crear una convicción de autonomía y ponernos en relación con un mundo de otras personas. O sea, las construcciones del yo enunciadas por los sujetos están permeadas por la cultura en la que se desenvuelven y muchas veces no son conscientes de ello.

Asimismo, el yo, desde este autor, no se reconoce como una cosa estática o una esencia, sino como una configuración de acontecimientos personales en una perspectiva histórica. Por ello:

[..] los estudios del yo deben centrarse sobre los significados en función de los cuales se define el yo, tanto por parte del individuo como por parte de la cultura en que este participa. Además, se debe prestar atención a las prácticas en que el significado del yo se alcanza y ponen en funcionamiento. (Bruner, 2006, p. 124)

Es decir, para Bruner, el análisis de las identidades debe incluir un estudio del relato como construcción simbólica de la realidad en relación con la cultura en la que está inmerso el sujeto, teniendo en cuenta, además, las prácticas enunciativas del discurso narrativo.

Llegados a este punto, se puede apreciar que tanto Stuart Hall como Jerome Bruner, describen la influencia de la cultura y los actos de enunciación en el discurso narrativo productor del yo, por lo que no conciben una identidad estática y universal, sino que señalan que las identidades se construyen y reconstruyen de acuerdo con las experiencias de los sujetos, a la cultura y la enunciación de sus discursos. Así, los individuos pueden crear una versión personalizada de lo que significa ser docente en la actualidad.

En consonancia con lo expuesto, y teniendo en cuenta que en principio se señaló que la identidad emerge de las construcciones narrativas del yo, es decir “creamos y recreamos la identidad mediante la narrativa, el yo es un producto de nuestros relatos y no una cierta esencia por descubrir cavando en los confines de la subjetividad” (Bruner, 2013, p.122), la noción de identidad narrativa cobra sentido; debido a esto, en esta investigación se tendrá en cuenta este concepto, tal y como la propuso Paul Ricoeur (2006).

En *Sí mismo como otro* (Ricoeur, 2006), el filósofo francés comprende lo que está en juego en relación con la noción de identidad narrativa aplicada a las personas o comunidades, por lo que confronta la noción de identidad narrativa con los problemas y paradojas de la identidad personal. Atendiendo a esto, establece que la noción de identidad personal constituye la confrontación entre los dos usos del concepto de identidad personal: mismidad (ídem), más objetiva (ontológica) e ipseidad (ipse), más subjetiva (personal) y que la identidad narrativa se ubica en medio de estas; de ahí que se señale que las soluciones que desconocen las diferencias entre los conceptos de la identidad fracasan al desconocer la dimensión narrativa (una visión pragmática o semántica de la identidad, por ejemplo).

Al ubicar la identidad narrativa en medio de la mismidad e ipseidad, el autor configura dicha noción como una construcción que sólo se revela en la dialéctica de los dos usos del concepto de identidad, dicha dialéctica se pone en funcionamiento durante la construcción de la trama del relato. Concretamente, para Ricoeur:

El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa [...] en consecuencia, la persona entendida como personaje del relato no es una identidad distinta de sus experiencias, sino que comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. (Ricoeur, 2006, p. 147)

Vale decir, entonces que la identidad narrativa de los sujetos es una noción que se ubica entre una identidad más formal y estable en el tiempo (mismidad) y una identidad más subjetiva y mutable en el tiempo (ipseidad), por lo que puede ser coherente con las experiencias de una vida a la vez que incluye las obras de la cultura en sí mismo, esto es la identidad narrativa explica lo que la vida de una persona significa para la persona y para el mundo de la persona, en un tiempo y una cultura particulares.

Es preciso aclarar en este punto que tradicionalmente la identidad personal es concebida como una identidad desde una perspectiva más cognitivista en relación intrínseca con la mismidad, por lo que es más estable y se construye dentro de los sujetos; no obstante, desde la perspectiva presentada por Paul Ricoeur, se critica esta posición, por lo que se comprende que la identidad personal se construye en relación a una noción más estable y otra mutable, lo que permite reconocer la emergencia de una identidad narrativa de la identidad personal, pues la identidad narrativa surge de las experiencias de los sujetos que no están exentas de las prácticas sociales. Para mejor entender, se reconocen aquí dos formas de ver la identidad: la identidad narrativa y la identidad cultural, que a la vez se compone por la mismidad y la ipseidad. Desde ambas perspectivas se precisó que las identidades de los sujetos se construyen en coautoría con los discursos que hacen parte de su cultura y que emergen en las construcciones narrativas del yo que estos producen; a su vez, los relatos, como construcciones narrativas, responden a unas intenciones comunicativas que van más allá de simplemente contar, por ello es posible rastrear la identidad de los sujetos en estas, la incidencia de la cultura y su carácter enunciativo en ellos.

En consecuencia, con el problema de investigación expuesto es este proyecto, esta perspectiva permitirá reconocer desde las construcciones narrativas del yo, de los y las docentes, los significados de la identidad profesional docente y la cultura en los que se construye, así como las prácticas de enunciación en las que se pone en funcionamiento, atendiendo a que los yoes profesionales de los y las docentes dependen de su existencia en cooperación con los otros en su contexto social.

4.2 Sobre el discurso narrativo (auto) biográfico

Jerome Bruner (2013), señala que la facultad de relatar parece “casi natural”, similar a la adquisición del lenguaje en las personas, pues desde que se empieza a hablar o hacer intentos de comunicación a través del habla se tiene la posibilidad de moldear los relatos de experiencia sin

esfuerzo, con el objetivo de adaptarlos a sus fines comunicativos que van más allá de simplemente contar, ya que las narraciones siempre tienen un mensaje, la mayoría del tiempo implícito, tan bien oculto que ni el narrador sabe qué interés persigue; esto es, la identidad narrativa nunca emerge del realismo literal de los relatos, pues durante la construcción de estos hay actos de imaginación en los que, creativamente, las personas seleccionan, embellecen, dan forma y distorsionan los acontecimientos del pasado para que se conecten con el futuro con la intención de darles sentido, pues, particularmente en los relatos (auto) biográficos “el yo cuando narra también justifica y siempre está apuntando al futuro” (Bruner, 2006, p. 129).

En relación con esto, Paul Ricoeur (2006) propone que debido al carácter evasivo de la vida real necesitamos la ayuda de la ficción para organizar esta última retrospectivamente en el después, a condición de considerar como revisable y provisional toda figura de construcción de la trama tomada de la ficción o la historia.

Paralelamente, haciendo una crítica a las teorías de la identidad que anquilosan la identidad en el idem o mismidad, que configuraban una visión más ontológica u objetiva de la misma, le antepone la ipse o ipseidad que es una identidad apropiada, subjetiva, personal o interpersonalmente realizada que puede ser asumida por un sujeto dotado de capacidad de autorreferencia (Broncano, 2013). Con esto Ricoeur establece que: “la identidad, entendida narrativamente, puede llamarse la identidad del personaje [...] esta identidad se construye en unión con la de la trama” (Ricoeur, 2006, p.139).

Para el autor, la identidad del personaje o identidad personal del personaje sólo puede ser comprendido bajo el signo de la dialéctica entre concordancia y discordancia, así:

Según la línea de concordancia el personaje saca su singularidad de la unidad de su vida considerada como la totalidad temporal singular que lo distingue de cualquier otro. Según la discordancia, esta totalidad está amenazada por el efecto de ruptura de los acontecimientos imprevisibles que la van señalando. (Ricoeur, 2006, p. 147)

Es decir, los relatos (auto)biográficos son reportes de las vicisitudes de la acción humana organizados en un tiempo y espacio. En este sentido, al construir sus relatos de vida, las personas se apoyan en las normas culturales dominantes y en las imágenes, metáforas y temas que corren desde las diversas narrativas que se pueden encontrar en la sociedad, por ello los relatos biográficos de una persona pueden decir mucho sobre la cultura en la que la persona está inserta, sus

significados, así como lo que hace la persona misma (Bamberg, De Fina, & Schiffrin, 2011). Sin embargo, al modelar la experiencia, las personas no están buscando simplemente darle sentido al mundo; sino que, al referirse a las cosas, personas y acontecimientos en sus relatos, los ubican ya no en un mundo indiferente sino en un mundo narrativo, una realidad narrativa que le da forma a las cosas del mundo real y le confiere, además, una lista de derechos en la realidad. A saber, se da el proceso de construcción de una versión de la realidad, de ahí que la misión de las narrativas sea conferir extrañeza a la familiaridad al simbolizar el mundo real (Bruner, 2013).

En suma, en esta investigación se comprende que la narrativa es el género principal para el análisis de la identidad, porque es a través de esta que las personas tienen la posibilidad de construir un sentido continuo del yo, uno que combina la orientación del pasado y el futuro en una identidad presente. Es por ello que el relato es una reconstrucción selectiva del pasado autobiográfico y una anticipación narrativa del futuro imaginado, que sirve para explicarse a sí mismo y a los demás cómo se llegó a ser y a dónde su vida puede estar yendo (Bamberg, De Fina, & Schiffrin, 2011). Esto es posible, en especial, si tenemos en cuenta que los relatos nunca se escriben en piedra, pues las transformaciones se dan a lo largo del transcurso de la vida de los sujetos.

4.3 El discurso narrativo como práctica social

En nuestra cultura es posible encontrar diversas formas de narración que se construyen con diferentes signos, por lo que se pueden encontrar textos narrativos escritos, visuales, audiovisuales y orales; todos encaminados en una intención comunicativa primaria: contar una historia. Las tres primeras formas narrativas tienen en común, además de su fin comunicativo, algunas características como el almacenamiento del discurso y que aparentan ser procesos acabados, en tanto su proceso de producción no es inmediato, sino que es concienzudo y permite una relectura para el ordenamiento de los signos y así evitar incoherencias; no hay un equivalente en los textos orales, una palabra dicha nunca puede ser borrada, esto no quiere decir que los textos orales no puedan ser retrospectivamente revisados o redefinidos (Harré & van Lagenhove, 2003).

Característicamente en nuestra cultura, los textos escritos tienen poder por encima de los textos orales, pues lo que las personas experimentan y lo que necesitan recordar es a menudo transformado en texto escrito y poder revisar lo escrito da la sensación de que un texto, en este caso narrativo (auto)biográfico, ha encontrado su forma final, esta posibilidad de producción ha alterado la forma en que se conocen las cosas (Harré & van Lagenhove, 2003).

Dado el poder de la palabra escrita en las culturas modernas, el género literario (auto)biográfico sirve, desde diversas perspectivas teóricas, como plantilla para los relatos (auto)biográficos orales, de hecho, en esta investigación se considera que los textos escritos y orales pueden interactuar y apoyarse, pues la vida de las personas, al ser recordada será organizada en forma de historia. Aunque esto no quiere decir que la única forma de conocer las identidades de los sujetos sea a través de las historias modeladas en alguna forma literaria (Harré & van Lagenhove, 2003).

Mientras que las personas raramente completan una narración biográfica, estas están constantemente comprometidas en todo tipo de auto posicionamientos en las que las narrativas del yo ocurren y no están moldeadas por ninguna trama literaria. Por ello, el yo no está igualado, necesariamente, con una historia con una trama literaria. Pues las identidades pueden emerger de cuerpos complejos de conocimiento que están organizados en historias orales (Harré & van Langenhove, 2003, p. 70).

Al respecto Jerome Bruner (2006), comenta que una narración no es solamente una trama, sino también una forma de contar, por ello resalta la importancia de analizar el discurso. Atendiendo a esto, el yo solo puede revelarse mediante una transacción entre alguien que habla y alguien que escucha y cualquier tema abordado en una conversación/entrevista, debe evaluarse a la luz de esta transacción.

Partiendo de lo anteriormente expresado, se tomarán aquí las teorías de Jonathan Potter (1998), Teoría de la Construcción Discursiva y Rom Harré (2003), Teoría Posicionamiento, para comprender y analizar los relatos (auto)biógrafos comprendidos como historias de vida con trama literaria y pequeñas historias que no necesariamente cuenta con una trama literaria y en las que se incluyen una gama de actividades narrativas que van desde fragmentos de los relatos, narraciones de eventos en curso, eventos compartidos, también alusiones a narraciones previas, aplazamientos de narraciones o rechazos para contar que pueden reflejar indirectamente algo sobre el posicionamiento interactivo de los colaboradores (Davis & Harré, 1999).

Cabe señalar, que los teóricos como Habermas, Foucault y Lyotard están de acuerdo en la importancia del discurso para la constitución de las prácticas discursivas que establecen las características particulares de las diferentes comunidades discursivas que son tomadas como verdaderas. Dentro de estas teorías del discurso, existe la tendencia de ver las identidades individuales y colectivas como altamente limitadas por las normas y tradiciones sociales, es decir,

ven la identidad como fundamentalmente determinada por las macrocondiciones de la sociedad (Bamberg, De Fina, & Schiffrin, 2011).

Por su parte, los teóricos que han trabajado con las condiciones lingüísticas han tratado de comprender e investigar empíricamente la relación entre lo que se dice, cómo es dicho y las funciones que dichas declaraciones tienen en su contexto. Para estos, las acciones tomadas en forma de declaraciones en vivo constituyen el centro de interés y análisis, porque a través de estas se revelan aspectos sobre cómo los hablantes comprenden su contexto (Bamberg, De Fina, & Schiffrin, 2011).

A su vez, desde la perspectiva de la psicología social existen algunos intentos por unir estas dos perspectivas en una forma sintética de análisis que rastrea las perspectivas normativas como trascendentales en los procesos de formación de la identidad, mientras que, simultáneamente, se les presta atención a las prácticas conversacionales. Este es el caso de Jonathan Potter, quien propone desde su teoría comprender el discurso desde la metáfora de la construcción, pues esta metáfora le permite comprender las descripciones como prácticas humanas y, en este sentido, podrían ser diferentes. Ya que el mundo se construye de una u otra manera a medida que las personas hablan, escriben y discuten sobre él.

Partiendo de esta metáfora establece que la factualidad del discurso se construye desde tres tipos de construcciones, a saber: lingüística, posestructuralista y análisis conversacional. Esta visión le permite crear un modelo general de construccionismo:

Las palabras y las posibilidades sintácticas son como los ladrillos y las vigas. Los discursos y códigos postestructuralistas se pueden concebir como piezas prefabricadas de paredes y techos. Los mecanismos y los procedimientos, que son como el grano molino para el análisis conversacional, constituyen los pernos y el cemento que mantiene unida toda la estructura. (Potter, 1998, p. 136)

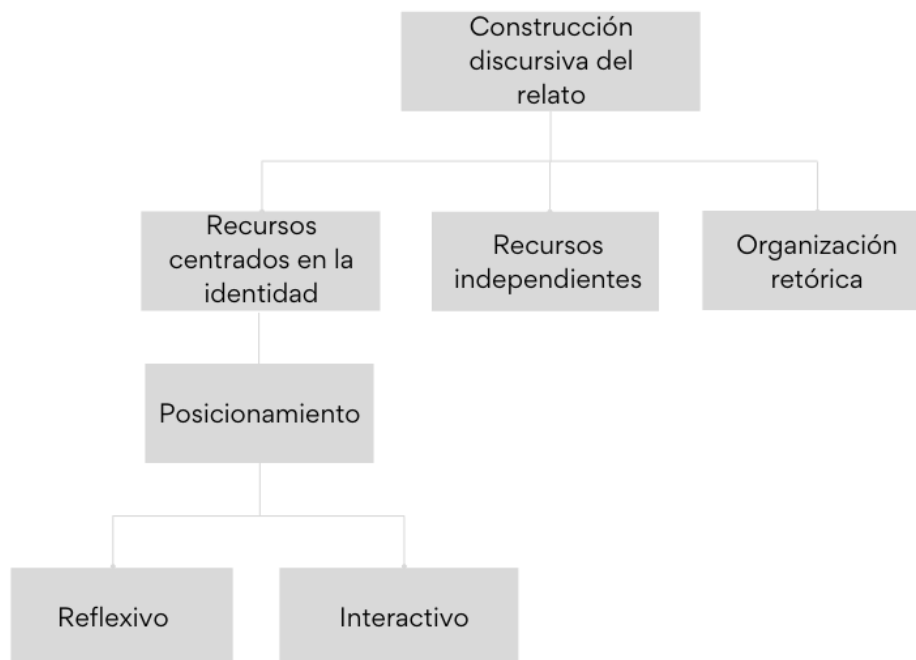
Este modelo construccionista tiene una perspectiva anticognitivistista, pues su interés no es comprender la construcción de los discursos como procesos mentales, pues esto aparta la atención de lo que se hace con las representaciones y las descripciones en los contextos en los que se producen, impidiendo así la exploración analítica de sus propiedades reflexivas e indicativas (Potter, 1998, p. 137-138). De igual forma, se centra en el habla y los textos escritos como prácticas sociales en las que el discurso y la construcción de los hechos presentada en este se organizan

retóricamente. Aquí se comprende por retórica la relación antagónica entre dos versiones, es decir, las personas cuando están produciendo un discurso tienen la posibilidad de elegir, la mayoría de las veces de forma inconsciente, una versión de la realidad y desde ahí puede construir los hechos que constituirán su discurso (cosificar) y a la vez puede deconstruir otra versión de los hechos (ironizar) (Potter, 1998, p. 140-142).

En suma, estudiar la construcción de los hechos, como lo propone Jonathan Potter (1998), implica reconocer que las personas no producen descripciones de su realidad a la ligera, las producen por lo que pueden hacer en su contexto. Desde esta perspectiva, la verdad se comprende como una mercancía que se elabora, se transforma, se puede fortalecer o debilitar a través de las diferentes prácticas comunicativas que tienen lugar durante la narración de los relatos, tal como se resume en la figura 2.

Figura 1

Construcción Discursiva del Relato



Nota. Diseño propio

A respecto, Rom Harré (2003), establece que si los actos sociales, incluyendo los actos discursivos, son tomados como el asunto central de la realidad social, se puede construir una red en la que las personas sean vistas como locaciones para actos sociales. Dentro de tales redes de

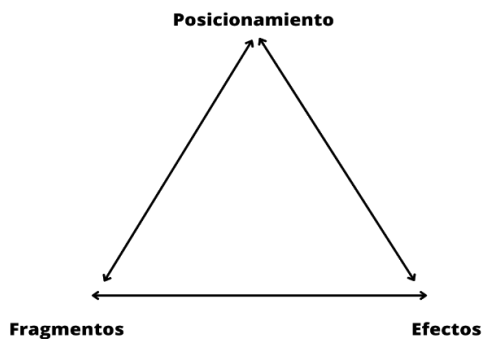
personas/actos referenciales, el reino social puede ser visto como compuesto por tres procesos básicos: conversaciones y otros intercambios simbólicos de primer orden, prácticas institucionales y el uso de retóricas sociales; todas formas de prácticas discursivas (Harré & van Lagenhove, 2003).

Dentro de la red de personas/actos referenciales (conversaciones), el posicionamiento puede ser entendido como la construcción discursiva de historias personales que hacen que las acciones de las personas sean inteligibles y relativamente determinadas como actos sociales, dentro de los cuales los miembros de la conversación tienen ubicaciones específicas (Harré & van Lagenhove, 2003). Dicho de otro modo, los posicionamientos se pueden identificar, en parte, al reconocer los aspectos (auto)biográficos de una conversación, pues allí es posible encontrar la forma usada por cada persona para comprenderse a sí mismo y a los demás.

Las conversaciones pueden ser analizadas para descubrir sus estructuras episódicas desde la triada: posiciones, argumentos y actos de habla, particularmente en esta investigación la triada se ajustará al discurso narrativo, en este sentido estará conformada por posiciones, fragmentos y efectos, ya que las narraciones no necesariamente incluyen conversaciones entre el entrevista y entrevistador, tal como se muestra en la gráfica 3. Se aclara aquí que ni los argumentos, ni las posiciones son construidas libremente, pues la conversación tiene un aire de familiaridad al reflejar formas narrativas preexistentes en la cultura, que son parte del repertorio de sus miembros competentes (Harré & van Lagenhove, 2003). Además, se comprende aquí que, en la teoría del posicionamiento, las personas pueden tener varias posiciones a la vez, por ejemplo, el docente y el estudiante, el tirano y el rebelde.

Figura 2

Triada del Posicionamiento



Nota. Adaptación Harré y van Langehove (2003)

El posicionamiento siempre toma lugar dentro del contexto de un orden moral específico de discusión, no todos estos contextos permiten un posicionamiento intencional, no obstante, por efectos del objeto de esta investigación nos centraremos en las formas de posicionamiento reconocidas como auto posicionamiento deliberado o posicionamiento reflexivo, atendiendo a que este ocurre en cada conversación en donde las personas quieren expresar su identidad y el posicionamiento interactivo, que sucede cuando lo dicho por una persona posiciona a otra. Además, cuando una persona está comprometida en un proceso de auto posicionamiento deliberado, a menudo implica que está buscando lograr algunos cometidos con dicho proceso. Por ello, las historias que las personas cuentan sobre ellos mismos se definirán de acuerdo con cómo se quieran presentar (Harré & van Lagenhove, 2003).

En este sentido, se comprende aquí que el significado social de lo dicho en los relatos depende del posicionamiento de los relatores, lo cual es, en sí mismo, el producto de la fuerza social de la acción de conversación. Es decir, cuando una persona se apropia de una posición particular en medio de su relato, percibe la realidad del mundo desde esa perspectiva privilegiada.

Es así como, teniendo en cuenta que el yo se posiciona en el discurso, se puede topor con otras posiciones que están limitadas institucionalmente y fundamentadas históricamente. Estas posiciones se identifican como roles sociales, dichos roles limitan el yo a las expectativas generalizadas que tiene la sociedad en la que están insertas las personas (Harré & Lagenhove, 2003).

En conclusión, las perspectivas teóricas presentadas en este marco teórico posibilitaron el reconocimiento de varias formas discursivas narrativas, así como las construcciones discursivas que forman estos discursos y la influencia de los momentos de enunciación. Con esto se buscó comprender algunas formas de ser docente, con el afán de actualizar la discusión sobre identidad profesional docente para, con suerte, posibilitar la redefinición y transformación de nuestro trabajo en las diferentes instituciones educativas donde nos desempeñamos, motivando a la vez una redefinición más libre de nuestra identidad profesional.

4.4 Identidad profesional docente

Llegados a este punto, después de señalar los lentes a través de los cuales se comprende la identidad, su construcción y transformación se hace necesario preguntarnos: ¿Qué significa ser docente? Esta es una de las preguntas que dirige el sentido de esta investigación, para poder

responderla debemos acercarla a nuestro contexto, porque los docentes no son mano de obra intercambiable de un país a otro; me atrevería a decir, incluso, que no son intercambiables a nivel local, ¿qué tan bien preparado está un docente urbano para dictar clases en un contexto rural?, por ejemplo. Esto sucede puesto que el sentido del yo docente está estrechamente relacionado con el enraizamiento histórico y sociocultural de la escuela de cada país y nuestro país es diverso (Cantón & Tardif, 2018).

En Colombia, particularmente, la formación y ejercicio de los docentes han estado atravesados por debates políticos, ideológicos, científicos, morales y éticos (Álvarez A. , 2010), que responden a la historia y crisis de nuestra sociedad, a la vez que reconocen las tendencias internacionales. Desde este punto señalan Isabel Cantón y Maurice Tardif (2018):

Desde mediados de los ochenta se observa en las sociedades occidentales la transformación de la organización del trabajo de los docentes, así como proyectos políticos que persiguen el control más estricto y directo de los docentes. Esto a la luz de la puesta en marcha de un mercado mundial de la educación y con la estandarización de las prácticas y los productos escolares. Esto ha llevado a una reorganización profunda de sus tareas e identidades. (p.8)

Así pues, no es gratuito que en Colombia los docentes sean trabajadores con funciones altamente reguladas y, además, supervisadas por agentes especializados externos a su labor formativa que tienden a favorecer sus funciones disciplinarias sobre sus funciones intelectuales, acentuando su papel de vigilar e instruir (Álvarez et al, 1988; Tenti, 2007).

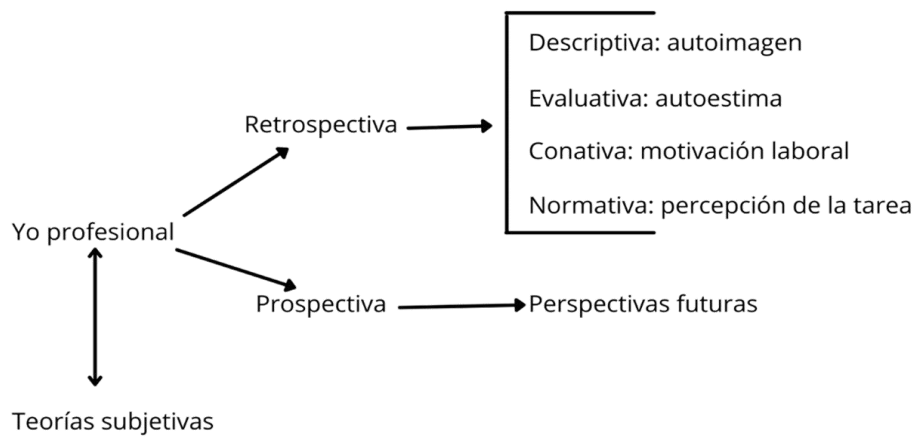
Desde las normativas nacionales, se comprende que un docente es aquel profesional, no necesariamente licenciado, que ejerce la enseñanza; sin embargo, si se le da la palabra a cada uno de estos profesionales, sus visiones sobre su identidad serán numerosas, mucho más si tenemos en cuenta que dichas respuestas evolucionarán y es que el yo, en todos sus sentidos y aristas, es un producto que evoluciona con el tiempo.

Obedeciendo a la evolución del yo profesional, se entiende aquí que la construcción de la identidad profesional se inicia desde la formación inicial del docente, se prolonga a lo largo de su ejercicio y se nutre y transforma en las acciones cotidianas del oficio, la formación, los ideales sociales y las normativas, esto sin dejar de lado, además, sus experiencias y percepciones personales respecto a la profesión de la enseñanza (Vaillant, 2007; Tardif & LeVasseur, 2018).

A luz de lo enunciado aquí, se tuvo en cuenta en esta investigación la teoría del Marco Interpretativo Personal desarrollada por Geert Kelchtermans (1993;1997; 2014), puesto que este reconoce la idea central del tejido del presente, pasado y futuro en las perspectivas biográficas, así como la multidimensionalidad del concepto del yo en las diferentes teorías sobre la identidad, con lo que el autor desarrolló dos dimensiones y cinco componentes, para el análisis de los yoes profesionales construidos en los relatos de sus carreras, en la figura 1 se resume este proceso:

Figura 3

Marco Interpretativo Personal



Nota. Traducción de Vanassche y Kelchtermans (2014)

El contenido del marco interpretativo personal se comprende desde la interrelación de sus componentes, a continuación, se describen las categorías según lo propuesto por Eline Vannasche y Geert Kelchtermans (2014):

- i. El Yo profesional: que incluye la auto comprensión profesional desde una comprensión de las experiencias y una lectura en prospectivas a través de las identidades posibles.

Este componente lo integran las siguientes categorías:

- a. Autoimagen: se refiere a la forma en que los docentes se describen a sí mismos.
- b. Autoestima: es el componente evaluativo de la autocomprensión Yo profesional.

- c. Percepción de la tarea: concepciones personales sobre su tarea profesional.
 - d. Motivación laboral: se refiere a los motivos que hacen que un docente llegue a la profesión y permanezca en ella.
 - e. Perspectiva del futuro: revela las expectativas sobre el futuro en la profesión.
- ii. Las teorías subjetivas educativas: comprendidas como el sistema personal de conocimiento sobre la enseñanza.

Para los propósitos de esta investigación el segundo componente del marco interpretativo persona se cambió por teorías subjetivas para permitirle el acceso a todas las teorías que tengan los docentes, puesto que sus tareas y accionar en las instituciones educativas no se reduce a las aulas.

Para Kelchtermans (1997), enseñar es un proceso complejo que es influenciado, además del conocimiento específico técnico y habilidades, por las percepciones y juicios de los docentes, los cuales son delimitados por sus comprensiones, creencias, preocupaciones, opiniones y significados. La complejidad de este proceso se comprende en el “Marco Interpretativo Personal”, ya que este se convierte en los lentes que comprenden las formas en que los docentes perciben, dan significado y actúan en sus situaciones laborales.

Todo esto confirma que la construcción de la identidad docente se da en las situaciones de la vida cotidiana y la forma de enfrentarse a ella presentes en los relatos que los docentes cuentan de su vida profesional (Vaillant, 2007), lo que gracias a las especificidades del contexto cercano y experiencias personales de cada docente genera múltiples significados de lo que implica ser docente hoy en Colombia. Con todo, el carácter polisémico de este ejercicio revela la experiencia que hoy tienen los docentes de su trabajo en las instituciones escolares y es que no existe una única forma de ser un profesional de la enseñanza (Cantón & Tardif, 2018).

5 Metodología

Esta investigación surgió con el interés de comprender qué significa ser docente hoy, de reconocer aquellas situaciones que moldean sus identidades profesionales y aquellos elementos que buscan contener las transformaciones de estas. Dicho rastreo de significados tuvo lugar en las historias de un grupo de docentes de la ciudad de Medellín, pues como decía Paul Ricoeur “sólo se comprende la vida a través de las historias que contamos sobre ella” (2006, p. 20). Por ello, esta investigación se sitúa en el enfoque biográfico narrativo, ya que este permitió la comprensión de las voces de los docentes, de sus motivaciones, sentimientos, deseos, propósitos, entre otros; que, desde su perspectiva, han influido en lo que hacen, quiénes son y quiénes pueden ser, siempre desde una posición contextualmente situada en relación con los otros. En este sentido, el enfoque biográfico-narrativo media la experiencia y configura la construcción social de la realidad (Bolívar & Domingo, 2006)

Atendiendo a esto, esta investigación es, además, de corte cualitativo y se sitúa en el paradigma interpretativo social constructivista, puesto que en este se asume que los individuos buscan comprender el mundo en el que viven y trabajan, al hacer esto construyen los significados subjetivos de sus experiencias (Creswell & Poth, 2018). De ahí que, las formas en que los docentes narran sus experiencias son un intento de explicarse la realidad en la que viven, lo que posibilita la comprensión de la interpretación del panorama profesional de estos y en qué medida ellos pueden cambiar y reconstruir dicho panorama (Feixa, 2018).

Particularmente, aquí se comprende que los relatos son una colección de historias construidas discursivamente en las que está suspendida la identidad, por lo que esta debe considerarse como producida en ámbitos históricos y culturales. En este sentido, y teniendo en cuenta que la pregunta de investigación busca comprender la identidad profesional de los docentes de la ciudad de Medellín, se hizo una exploración discursiva de las narrativas personales profesionales de un grupo de docentes a través de un estudio de casos múltiples, ya que la intención es mostrar diferentes perspectivas de las construcciones identitarias profesionales de los docentes de la ciudad de Medellín y obtener una comprensión profunda de cada uno de los casos (Yin, 2018).

5.1 Población

En Colombia, constitucionalmente, la educación es un derecho y un servicio público, regulado e inspeccionado por el Estado; de ahí que varias de las investigaciones en educación, en sus diferentes vertientes, tengan lugar en instituciones educativas de carácter público; sin embargo, en la ciudad de Medellín, de las 566 instituciones de educación básica y media, 337 son instituciones privadas, lo que equivale al 60% de las instituciones educativas para estos niveles de la ciudad y 229 instituciones públicas, lo que equivale al 40% restante de las instituciones educativas para estos niveles de la ciudad.

Por otro lado, al hacer el rastreo de los antecedentes, se encontró que en Colombia, las investigaciones sobre identidad docente, se centraban en docentes nóveles, docentes de educación inicial o primaria y que pocos tenían en cuenta los docentes de educación secundaria y media; asimismo se reconoció que las investigaciones se organizaban en grupos poblacionales que respondían a las formaciones disciplinares de los docentes, de ahí que se encontraran investigaciones sobre la identidad docente de los maestros de ciencias naturales, madres comunitarias, pedagogos infantiles, entre otros; se destaca en este punto que en los resultados de estas investigaciones los docentes comentaban que había algo que era transversal a los saberes disciplinares y esto es lo que implica ser docente.

Así pues, los docentes colaboradores en esta investigación no corresponden a una voluntad representativa estadística, pues no se pretendía reflejar cuantitativamente las historias de los docentes, sino acceder desde sus narrativas a la pluralidad de los contextos profesionales, históricos y culturales en los que han desarrollado su vida profesional y cómo estos pueden o no incidir en los significados de la profesión docente en la ciudad de Medellín en la actualidad (Feixa, 2018), esto teniendo en cuenta que el objetivo general de esta investigación busca comprender la construcción de la identidad profesional docente; teniendo en cuenta que, desde las perspectivas teóricas que aquí se abordan, dicha identidad se gesta en los discursos culturales. En consecuencia, fueron seleccionados una muestra de docentes que representaran la diversidad de los entornos institucionales de la ciudad de Medellín, tal y como se describe en la tabla 1.

Tabla 1*Características generales de los docentes colaboradores*

Pseudónimo	Tipo de I.E. actual	Formación	Experiencia y antecedentes
Loco	Oficial	Licenciado en Matemáticas y Física de la Universidad de Antioquia. Especialista en Didáctica de las Ciencias de la Universidad Pontificia Bolivariana. Maestría en Física Aplicada de la Universidad Eafit.	13 años de experiencia profesional docente Auxiliar de investigación en programas de extensión universitaria. Profesor de cátedra en instituciones de educación superior públicas. Docente de educación secundaria y media en I.E. privadas. Docente de educación secundaria y media en I.E. oficial.
Lenoir	Oficial	Licenciado en Filosofía de la Universidad de Antioquia. Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia (en proceso).	7 años de experiencia profesional docente. Docente de educación primaria, secundaria y media en I.E. privadas. Tutor privado de idiomas (francés). Docente de educación secundaria y media en I.E. oficial.
Andy	Desempleado	Licenciado en Educación básica, con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia.	6 años de experiencia profesional docente. Tutor privado área de lenguaje. Docente de educación media y secundaria en I.E. de cobertura. Docente de educación secundaria y media en I.E. privadas.
Amicum	Oficial	Licenciado en Educación, con énfasis en Inglés de la Universidad de Córdoba.	10 años de experiencia profesional docente.

			<p>Docente provisional de educación media en I.E. oficial.</p> <p>Docente de educación primaria, secundaria y media en I.E. privadas.</p> <p>Profesor de cátedra en institución de educación superior privada.</p> <p>Tutor privado idiomas (inglés).</p> <p>Docente de educación secundaria y media en I.E. oficial.</p>
Gloria	<i>Privada</i>	Licenciada en Educación Básica, Con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana del Tecnológico de Antioquia.	<p>15 años de experiencia profesional docente.</p> <p>Docente de población carcelaria (nivel secundaria y media).</p> <p>Docente de población en situación se calle (modelo escuela nueva).</p> <p>Docente provisional de educación secundaria en I.E. oficial.</p> <p>Docente de educación primaria, secundaria y media en I.E. privadas.</p>

Nota. Diseño propio.

Concretamente, esta investigación se centró en los docentes de educación básica y media, no nóveles, que ejercen en escuelas, debido a que los contrastes de los imaginarios de la profesión, las prácticas cotidianas en la escuela y las relaciones entre la comunidad educativa difieren de otros espacios laborales en los que pueden ejercer su quehacer. Estos criterios surgieron con el afán de tener acceso a una amplia variedad de narrativas y, de este modo, a diversas construcciones identitarias profesionales.

5.2 Estrategias de Recolección de los Datos

En esta investigación se muestran y analizan las voces de los docentes buscando comprender, en lugar de explicar, sus relatos biográficos y las construcciones identitarias profesionales suspendidas en estos. Para lograr este propósito se hizo uso de un enfoque de casos múltiple (Creswell & Poth, 2018 y Yin, 2018) y para la recolección de datos se hicieron entrevistas en profundidad semiestructuradas aprovechando su naturaleza interaccional, dado que estas favorecen el establecimiento de relaciones de humano a humano entre el entrevistador y los entrevistados, además, posibilitan la exigencia del método biográfico narrativo de no favorecer una única visión de la realidad (Sandoval, 2002; Valles, 1999; Vasilachis de Gialdino, 2015), puesto que desde esta perspectiva, las entrevistas semiestructuradas se configuran como entrevistas biográficas, pues se pretende que los docentes colaboradores reconstruyan el curso de su vida, enfocándose en cómo han la construido profesionalmente (Bolívar, 1999).

Para emplear las entrevistas en profundidad semiestructuradas, se propuso un protocolo de entrevistas con tres focos de interés, el cual es una adaptación del protocolo propuesto por Antonio Bolívar (1999) y, además, se realizaron dos sesiones con cada uno de los docentes colaboradores, con la intención de clarificar y hacer seguimiento de las preguntas y respuestas; se destaca en este punto que las entrevistas se hicieron de forma virtual atendiendo a que tuvieron lugar entre octubre del 2020 y marzo del 2021, fechas que coinciden con la emergencia sanitaria generada por el COVID-19.

La primera entrevista se configuró en tres partes. Durante la parte A se recolectaron los datos personales, de forma oral, de los docentes haciendo uso de un cuestionario como guía. En dicho cuestionario se solicitaron: sus nombres, pseudónimos, lugar y fecha de nacimiento, lugar de residencia, lugar de estudios, años de ejercicio docente y lugar de trabajo actual, esto con el interés de comprender el biograma, a grandes rasgos, de los docentes.

Con la parte B, se buscaba abrir el relato a través de una pregunta generadora amplia que permitieran la emergencia de un relato no sesgado, por ello en esta parte a los docentes se les dijo: “Podemos empezar hablando sobre tu historia como docente. Se trata de que me narres la historia de cómo llegaste a ser el/la docente que eres hoy. Puedes empezar por donde quieras, por los recuerdos que consideres más importantes”. El relato generado durante esta primera intervención se constituyó en la base para las profundizaciones posteriores.

La parte C se enfocó en profundizar en la historia de los docentes, de acuerdo con los focos de interés propuestos en el protocolo:

I. Elección de la carrera

- Fecha de inicio del pregrado.
- Lugar de estudio.
- Valoración de la formación recibida.

II. Inicio del ejercicio docente

- Cómo llegó a ser docente.
- Lugar de inicio del ejercicio profesional.
- Socialización profesional.
- Momentos críticos a lo largo de la carrera.

III. Institución actual

- Llegada al centro actual.
- Experiencias significativas agradables o desagradables y cuáles son las más recurrentes.
- Cumplimiento de las expectativas personales/profesionales.

Durante la segunda entrevista, se buscaba profundizar en el relato, por lo que, según las narraciones de los docentes, se construyeron algunas preguntas que posibilitaran la aclaración de dudas y seguimiento de las respuestas. Se aclara en este punto, que durante las entrevistas las preguntas fueron emergiendo, teniendo en cuenta los relatos que iban construyendo los docentes, para tratar de respetar el orden y sentido de estos.

5.3 Transcripción de las Entrevistas

En esta investigación la transcripción no es literal, sino que se tuvo una distancia media, que permitió ordenar la lógica del discurso, desde la ortografía y puntuación para no obstaculizar la lectura; lo que fue pertinente para esta investigación que pretendió rescatar las historias de los docentes y en ellas comprender sus construcciones identitarias profesionales (Feixa, 2018).

En consecuencia, las entrevistas se transcribieron en detalle, haciendo comentarios sobre los aspectos no verbales entre corchetes; de igual forma, al inicio de cada intervención se escribieron en mayúsculas las iniciales de quien habla, tanto del entrevistador como de los docentes

colaboradores. Además, los fragmentos de audio que no se lograron reconocer en la grabación se transcribieron de forma aproximada o se aclaró que no se comprendían. Tanto las grabaciones como las transcripciones se nombraron: Año de la entrevista. Mes de la entrevista. Nombre del docente colaborador (Feixa, 2018).

5.4 Estrategias de análisis

En un intento por comprender las construcciones identitarias profesionales presentes en las historias de los docentes, se planteó aquí un estudio biográfico y análisis del discurso de estas, haciendo una interpretación y adaptación de la propuesta metodológica hecha por Eline Vanassche y Geert Kelchtermans (2014). Por ello, se analizaron e interpretaron las transcripciones de las dos sesiones de entrevistas, a la luz del marco teórico combinado propuesto:

- Marco interpretativo personal de Geert Kelchtermans.
- Construcción discursiva de Jonathan Potter.
- Teoría del posicionamiento de Rom Harré.

Estas teorías permitieron explorar las construcciones identitarias desde el nivel de lo *qué* se dice y *cómo* se dice, tanto desde la narración misma, como desde el contexto cultural en el que lo enunciaron, así como desde el momento y espacio durante la narración de sus historias y su relación con los demás personajes presentes en estas. Se aclara en este punto que el análisis pretende ser ilustrativo, no exhaustivo o representativo de todos los discursos que constituyen el contexto laboral de los casos estudiados.

Por otro lado, los análisis se concibieron como construcciones secuenciales que permitieron reconocer las diversas construcciones identitarias profesionales de los docentes de Educación Básica y Media de la ciudad de Medellín. Estos fueron:

5.4.1 Primer análisis

Después de transcribir las entrevistas estas se leyeron varias veces, con la intención de reconocer y comprender la estructura particular de cada una de las historias. Más adelante, cada transcripción fue fragmentada para su codificación con la ayuda del programa ATLAS.ti en su versión web, usando códigos descriptivos, que resumían el contenido del fragmento (estos se

crearon desde los focos de interés del protocolo de entrevistas) y usando códigos interpretativos que respondían al marco teórico combinado (Ver anexo1).

5.4.2 Segundo análisis

Al terminar esta codificación se generaron los perfiles de los docentes, estos son comprendidos como tabulaciones que sintetizan las entrevistas de los casos de los docentes colaboradores, a la luz de las siguientes macrocategorías que responde al Marco Interpretativo Personal y recoge las categorías de análisis descriptivo e interpretativo según su relación:

- Autocomprensión de la identidad profesional docente: incluye las categorías autoimagen y autoestima.
- Creencias sobre la buena enseñanza: incluye las categorías percepción de la tarea y prácticas profesionales.
- Percepción del contexto laboral: incluye las categorías percepción del contexto, grado de satisfacción en la institución actual, cumplimiento de las expectativas y comunidades educativas.
- Teorías subjetivas: incluye las categorías teorías subjetivas, motivación laboral y prácticas profesionales.

Estas síntesis de los perfiles son una primera interpretación de los datos que permitió organizarlos en una estructura manejable.

5.4.3 Tercer análisis

En este análisis se tuvo en cuenta la síntesis de los perfiles de los docentes generada en el análisis anterior. En este punto se hizo una lectura transversal de los perfiles de los docentes buscando elementos en común y diferencias fundamentales, para esto fueron necesarias varias rondas de lectura que permitieran categorizar los perfiles a la luz de las teorías propuestas en el marco teórico combinado, para crear conjuntos de información relativamente similares que dieran cuenta de los diferentes posicionamientos de los docentes en la presentación de sus trabajos como recursos de la construcción narrativa de las identidades profesionales, para definir las posibles identidades construidas en el proceso de posicionamiento.

Atendiendo a esto se construyeron unas tablas de análisis (ver anexos 2, 3, 4 y 5), por cada macrocategoría siguiendo la triada del posicionamiento y las nociones de normalización y extraordinario descritas en la teoría de la construcción discursiva como elementos cercanos a las construcciones identitarias, de la siguiente manera:

- División temática: esta posibilitó el tejido de los relatos desde sus semejanzas y diferencias.
- Fragmento: unidades de significación extraídas de los relatos de los docentes colaboradores y organizadas según las macrocategorías propuestas desde el marco interpretativo personal.
- Posicionamientos: posiciones dadas por los docentes a los actores en sus relatos durante sus narraciones.
- Efecto: efecto de la narración en la construcción del discurso y las identidades profesionales docentes.
- Normalización/extraordinario: de las acciones o declaraciones dadas por los docentes que permite reconocer lo que comprenden por sentido común o común a las comunidades de docentes y desde allí lo bueno y lo malo.

Al finalizar, cada análisis se consideró como una pieza del rompecabezas de las construcciones de los roles profesionales, desde allí se ensamblaron los relatos de los docentes en una estructura común definida por las macrocategorías del marco interpretativo personal.

5.4.4 Cuarto análisis

Para este análisis se tuvo en cuenta lo construido en las macrocategorías, con ello se elaboró, por cada docente, un biograma que permitió comprender a nivel individual aquellos hitos en sus relatos (anexos 6, 7, 8, 9 y 10) y con esto proponer una clasificación de sus identidades profesionales a la luz de la serie de análisis aquí desarrollados (anexos 11, 12, 13, 14 y 15).

5.5 Consideraciones Éticas

Antes de iniciar las entrevistas, a los docentes colaboradores se les explicó ampliamente el objeto del estudio y cada uno firmó un consentimiento en donde se les aseguro que:

- i. La información aportada será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de la investigación.

- ii. La información aportada quedará registrada en una grabación de la vídeo llamada para facilitar su transcripción, respetando la intención y contexto de la información aportada. La transcripción de la información se identificará con un pseudónimo y, por tanto, será anónima.
- iii. En cualquier momento, previo a la redacción de las conclusiones de la investigación, los colaboradores tienen el derecho de solicitar que la información aportada en el curso de sus entrevistas no sea tenida en cuenta durante la redacción del informe de la investigación.

6 Resultados

El propósito de esta investigación se centró en comprender las identidades profesionales en los relatos de cinco casos de docentes de educación básica secundaria de la ciudad de Medellín, desde la perspectiva de cómo estas se construyen y transforman. Desde el análisis de estos relatos, se pudieron estudiar sus percepciones, creencias, sueños, emociones, juicios y posicionamientos, todo esto en relación con lo que significa la profesión de la enseñanza para ellos.

Para la recolección de los relatos a cada uno de los docentes colaboradores se le hizo una entrevista a profundidad semiestructurada en dos sesiones; se destaca en este punto que las entrevistas tuvieron lugar durante la contingencia generada por el COVID 19, por lo que se realizaron de forma virtual, lo que permitió, entre otras cosas, la grabación de las sesiones en video para su posterior análisis. Se seleccionaron siete docentes, entre hombres y mujeres, pero por la transformación de las dinámicas profesionales durante el 2020, se logró completar la recolección e interpretación de los relatos de cinco docentes de instituciones privadas u oficiales que tienen experiencia dictando clases en educación básica secundaria o media en la ciudad de Medellín.

El acercamiento a los docentes colaboradores fue desde la perspectiva de par, puesto que soy docente en ejercicio en estos niveles de escolaridad en una institución privada de la ciudad. Desde algunas perspectivas teóricas soy una docente novel, pues apenas estoy ingresando a mi quinto año de ejercicio docente, por lo que cuento con más dudas que certezas respecto a la profesión que elegí ejercer, sin embargo, a lo largo de mi formación y durante mi carrera profesional he logrado conocer diferentes docentes, por tanto, diferentes formas de significar la profesión. Atendiendo a esto, reconozco que esta investigación surge desde mi necesidad de comprender el origen de los múltiples significados que implica la profesión docente en esta sociedad, reconociendo el valor de las experiencias de mis pares para comprender las construcciones identitarias de la profesión docente, porque ¿quiénes más adecuados para definir sus roles profesionales que los mismos docentes?

Los docentes colaboradores llegados a este ejercicio investigativo son personas cercanas, abiertas a develar su historia, y posibilitar una comprensión de sus experiencias y lo que estas implican en la construcción de sus identidades profesionales. Por el carácter íntimo de este ejercicio, se buscaron docentes con los que se tuviera una relación de cercanía y estos a su vez

convocaron unos otros, para al final limitar el ejercicio a cinco docentes de educación básica secundaria y media de instituciones privadas u oficiales de la ciudad de Medellín.

Desde aquí, la siguiente información da cuenta de los resultados de los análisis de los relatos recolectados durante las entrevistas a los docentes colaboradores, las cuales no son otra cosa que conversaciones de experiencias sostenidas entre pares que permitieron darle orden a la experiencia y, en este sentido, a las identidades profesionales docentes.

6.1 Identidades profesionales docentes de la ciudad de Medellín: uniendo las piezas del rompecabezas

Soy licenciada, profesional de la enseñanza en la ciudad de Medellín, al momento de escribir este texto estoy culminando mi quinto año de experiencia profesional, pero tengo experiencia en las aulas desde que era una niña. A lo largo de mi vida escolar he conocido diferentes docentes, diferentes formas de ejercer y significar la profesión, sin embargo, solo después de hacer parte de las dinámicas cotidianas de una institución educativa como docente en ejercicio logré ver las diferentes tensiones que se gestan dentro de las redes de estos profesionales.

Gracias a mi experiencia, las entrevistas entre los docentes colaboradores y yo no fueron otra cosa que una conversación entre pares, por lo que los chistes, molestias y celebraciones fueron compartidas en un ambiente de intimidad y de comprensión; en las grabaciones de estos encuentros virtuales reposan nuestras carcajadas, rostros de angustia y molestia en medio de los relatos que tejimos a la luz de nuestras experiencias profesionales en medio de una pandemia que, para el momento, poco comprendíamos.

Las conversaciones con estos docentes me permitieron comprender la forma en que sus identidades se construyen individualmente, como cada experiencia vital, formativa y profesional va moldeando cada identidad a su gusto y como cada pieza del rompecabezas que somos encaja a la perfección con todas las demás piezas que implica un yo, por lo que es posible reconocer múltiples formas de significar la profesión, no obstante, dentro de esa misma disparidad de significados es posible encontrar elementos comunes que nos identifican como grupo profesional, puesto que la docencia no se limita a la enseñanza dentro de las aulas, nuestro ejercicio profesional se escapa ellas, en algunas ocasiones incluso de las instituciones y se camufla en el contexto; nuestras relaciones profesionales no se limitan a nuestros estudiantes, ser docente implica mucho más que enseñar una materia determinada.

6.1.1 Los protagonistas

6.1.1.1 Loco. Nuestro encuentro se dio justo después de la primera entrega de notas en medio de la contingencia generada por la pandemia aún cobijados por el miedo de la incertidumbre; por lo que, a pesar de que nuestros relatos se han cruzado varias veces gracias al azar, la entrevista se dio en la virtualidad. Al encontrarnos lo primero que discutimos fue cómo la pandemia había complicado nuestras rutinas, puesto que la curva de aprendizaje para adaptarnos a la educación remota y, en ese momento un posible regreso, se movían aún a través del miedo.

Él, un docente con trece años de experiencia profesional en diferentes niveles de formación, de cabello largo, amante del rock, de la física y la investigación, decidió nombrarse Loco en la presentación de este relato pues es así como lo llaman sus compañeros y estudiantes por su cabello, gustos musicales y ardua defensa de la educación.

6.1.1.2 Lenoir. A Lenoir lo conocí en la maestría; es un docente de filosofía y francés con siete años de experiencia profesional, ha dictado en clase en diferentes instituciones privadas y oficiales de la ciudad en los diferentes ciclos de la educación básica.

Él, un hombre de 30 años, nacido en el seno de una familia humilde, destacado académicamente, de cabello largo y rizado, lentes, amante de la salsa, las cervezas compartidas entre amigos y de opiniones afiladas sobre la educación y el sentido de la filosofía. Durante nuestras conversaciones la risa y reflexión de la propia experiencia nos acompañaron, desde este punto la comprensión de los elementos que constituyen su identidad profesional nutrió el análisis de esta investigación.

6.1.1.3 Amicum. Oriundo de la ciudad de las golondrinas, hijo menor de una familia humilde, licenciado en Educación, con énfasis en Inglés de la Universidad de Córdoba, con diez años de experiencia profesional docente en instituciones públicas y privadas en los diferentes ciclos de la educación básica.

Él, un hombre amante del animé y de rock and roll, con una visión de la educación muy orientada a la educación, asistió a los encuentros virtuales conmigo convocado

por Loco. En medio de nuestras conversaciones me contó la historia de su vida escolar, recorrimos juntos las polvorientas ciudades de la costa caribe de nuestro país, nos quejamos de las injusticias y las diferencias de las ciudades mientras en su discurso se percibía un dejo de nostalgia, una intención de regresar a su tierra cargado de todas las experiencias para formar al siguiente relevo generacional de licenciados.

6.1.1.4 Gloria. A lo largo de su vida ella ha ejercido diferentes laborales, fue secretaria, vendedora, vigilante antes de ser madre y ser una de estas mujeres que ayudaba a la docente de su hijo en el jardín infantil. Gracias al encuentro con la docente de su hijo y la confianza y apoyo que ella le brindó, Gloria se decidió presentar a la Universidad e iniciar su formación como Licenciada en Educación Básica, Con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana.

Cuenta con quince años de experiencia profesional docente, en los diferentes ciclos de la educación básica y con diferentes tipos de poblaciones, es una docente de ideas claras respecto al sentido de la educación y lo que necesita para permanecer en la profesión.

6.1.1.5 Andy. El gran contador de historias, un hombre con un muy buen sentido del humor, reflexivo y tranquilo. Al momento de construir su relato se encontraba desempleado y enfrentando una enfermedad recién diagnosticada en medio de una pandemia.

Licenciado en Educación básica, con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, con seis años de experiencia profesional docente en diferentes niveles de la educación básico y con diferentes poblaciones.

6.2 Autocomprensión de la identidad profesional docente

En esta macrocategoría se aborda la autocomprensión profesional, por ello recoge los datos de análisis de las categorías de autoimagen, autoestima y perspectiva del futuro, pues se busca resaltar las representaciones profesionales en los relatos de los docentes, así como el componente evaluativo de la autocomprensión profesional, describiendo, además, las expectativas de los docentes respecto al desarrollo futuro de su situación laboral y las formas en que se sienten respecto a esto. Esto pues, se comprende que las acciones de los docentes y la interpretación de estas en el

presente están influenciadas por las experiencias significativas de su pasado, así como sus expectativas sobre el futuro (Kelchtermans & Vanassche, 2014).

Como se enunció con antelación en este informe, aquí se busca comprender aquellos elementos que identifican la profesión docente más allá de las cuestiones disciplinares, comprendiendo que la construcción y transformación identitaria está fuertemente relacionada con el contexto social en el que se desarrolla. Atendiendo a esto, se hizo una división temática desde la cual se tejen los relatos de los docentes a la luz de los lentes teóricos y metodológicos propuestos, para develar la autocomprensión profesional como primera parte del marco interpretativo personal de los docentes aquí estudiados. Estos son:

- Primeros esbozos de la autocomprensión de la identidad profesional docente.
- Un vistazo a la docencia desde los lentes del docente en formación.
- Sobre el primer trabajo y su papel en la autocomprensión profesional.
- Entre categorías y significados de una profesión.
- Reflexión de las identidades futuras en clave de presente.

6.2.1 Primeros esbozos de la autocomprensión de la identidad profesional docente

Vaillant (2007), discute que la comprensión de la identidad profesional se inicia en la formación pregraduada de los docentes y se prolonga a lo largo de su ejercicio profesional. Sin embargo, en algunos de los relatos de los docentes colaboradores, la autocomprensión de la identidad profesional docente inició su gestación desde antes de elegir la profesión, pues estas se vieron permeadas por los significados que la profesión adquiere en la sociedad, atendiendo a que una identidad profesional depende de la interpretación que de sus rasgos característicos hagan los otros miembros de la sociedad.

A la luz de esto, Loco aclara en diferentes momentos de su relato que su intención no era ser docente, aunque en su familia había algunos referentes de la profesión.

Cuando estaba en el colegio no quería ser profesor, quería ser arqueólogo [...] Llegué a décimo y había modalidades [...] pero había una nueva de humanidades en el colegio, entonces me fui para humanidades porque era lo más parecido. Fui a un taller de introducción a humanidades y era pura política y democracia y yo: “no, eso no me gusta” y dije: “no, yo soy bueno para las ciencias, para la matemática, para la biología” [...].

Cuando ¡oh sorpresa!, un curso de física y se me empezó a cambiar el gusto y dije: “yo voy a estudiar física, no antropología”, entonces fue por esa modalidad que escogí, porque no me encantó la modalidad de humanidades que había en el colegio y me metí a física. Loco (comunicación personal, 5 de octubre, 2020)

En este caso, Loco se posiciona a sí mismo como un sujeto indeciso a la hora de elegir qué estudiar como carrera profesional, sin embargo, la forma en que construye y presenta la acción en su discurso da cuenta de una normalización de la situación, en tanto justifica su posición indecisa como algo normal a la etapa de desarrollo en la que se encontraba. A su vez, la elección de su profesión se dio desde una perspectiva disciplinar, desde un tratar de comprender qué le gustaba y para qué era bueno desde su formación básica, lo que inició su construcción de la identidad profesional con la física, marcando de esta forma la construcción de identidad con la profesión docente y las elecciones profesionales y formativas que tomaría más adelante.

En el 97’ un cuñado me dijo: “no estudie eso, va a quedar como profesor...qué es un físico: da clases, en un colegio o en una universidad. Lo que está de moda es ingeniería de sistemas”. Entonces tiré de primera opción ingeniería de sistemas y segunda opción física, no pasé. Loco (comunicación personal, 5 de octubre, 2020)

En este pasaje del relato de Loco, él se posiciona como un inexperto a la hora de elegir lo que estudiaría en el pregrado, por lo que entra en acción su cuñado, a quien ubica como un experto, desde la perspectiva de Loco, la intención del fragmento responde a la acusación, puesto que su cuñado no tenía los elementos necesarios para aconsejarlo lo que retrasaría en acceso a la educación superior de Loco, por su parte desde la perspectiva del cuñado este buscaba aconsejarlo. Esta acción se presenta desde la normalización la acción, lo que denota regularidad en este tipo de situaciones.

Algo semejante ocurre en el caso de Amicum, para él la elección de lo que podría ser su profesión también la toma pensando en una de las asignaturas en las que más destaca en el colegio, la química; sin embargo, desde su contexto, el acceso a la Universidad se regía por las pruebas estatales:

En realidad, yo recuerdo que cuando estábamos en esos grados noveno o décimo y once, era muy bueno en química y se me metió la idea de que quería estudiar química, aaahhh....

lastimosamente no me fue muy bien en las pruebas, en los ICFES, no pude estudiar química [...] Amicum (comunicación personal, 5 de octubre, 2020)

En este fragmento, Amicum se posiciona desde sus emociones, en este caso, la tristeza y desde aquí busca acusar una injusticia normalizada en el sistema de educación colombiano para el acceso a la educación superior de los estudiantes de bajos recursos al medirlos a través de las pruebas estatales (Pruebas Saber, antes ICFES).

Estos impases en el acceso a la educación superior para Loco y Amicum revela el valor de la profesión docente en nuestra sociedad. En Colombia, así como en otros países de la región, existen brechas que dificultan el acceso equitativo a la educación para los diferentes niveles sociales, paralelamente las licenciaturas son algunos de los programas de estudios superiores que cuentan con los puntajes de pruebas de admisión más bajos; es en parte por ello que las carreras culturalmente están estratificadas, por lo que es común que los docentes provengan de familias de bajos ingresos, lo que acentúa la crisis de la identidad docente (Jurado, 2016), provocando esto que la profesión sea valorada de forma ambigua en nuestra sociedad. Este contexto implicó para ambos docentes una curva en el acceso a la educación superior y una desviación de su intención inicial, todo para tratar de no caer en una profesión con una identidad estigmatizada socialmente.

Sin embargo, la llegada a la educación para ambos docentes se dio desde la recomendación, en parte con la promesa de la posibilidad de hacer el salto desde las licenciaturas a los programas que tenían presupuestados en principio.

Para Loco la recomendación llegó de la mano de su hermana:

Mi hermana estudiaba licenciatura en pedagogía en la Universidad de Antioquia [...] entonces ella me dijo: “haz la carrera que modificaron se llama licenciatura en física y matemáticas. Es como nueva, unieron dos carreras, mire a ver y después se pasa a física pura si es que le parece muy duro” y yo: “ah bueno”. Me presenté a licenciatura, pasé, comencé y me pareció chévere, buen grupo de amigos y todavía pensaba en pasarme para física pura, entonces cogía allá algunos cursos para comparar con la facultad mía y ver la diferencia entre un curso acá y un curso allá. Loco (comunicación personal, 5 de octubre, 2020)

En este fragmento, Loco se vuelve a posicionar como inexperto y en esta ocasión la experta es su hermana, en este caso la hermana al hacer parte de la Facultad que le sugiere provoca que el efecto de su discurso sea comprendido por Loco como un consejo que busca alentarle a ingresar a la Universidad a pesar de las dificultades presentadas.

En el caso de Amicum, la recomendación llegó de la mano de un amigo de la familia, puesto que para su familia la formación era algo importante y el tiempo apremiaba:

Fueron seis meses, a los seis meses ingresé, pero no a estudiar química, tuve que estudiar otra cosa para poder... la idea era tres semestres, pedir el traslado y entrar a química, entonces me dijeron: “escoge la más fácil”. Amicum (comunicación personal, 5 de octubre, 2020)

En este fragmento Amicum se ubica como un inexperto después de no haber logrado ingresar a la Universidad la primera vez, por lo que estaba buscando alternativas, en este punto ubica a un amigo de la familia que trabajaba en la Universidad como experto en la materia, sin embargo, lo acusa de haberlo aconsejado mal, porque él podría haber esperado una carrera con la que sintiera más cómodo para ingresar a la Universidad y no perder, en sus palabras, el tiempo. Por su parte, el experto comprende la situación como un consejo y la acción se describe desde la normalización de la situación.

La normalización de las acciones hasta aquí narradas da cuenta de las dificultades que tienen los estudiantes al elegir la carrera y lo que provocan los consejos de las personas de su círculo cercano al influenciar las acciones sin tener la formación adecuada. A esto se le suma, como se muestra en los casos de Loco y Amicum, que la crisis identitaria que genera la valoración social de la profesión hace que muchos de los que ingresan a las licenciaturas por las dificultades al acceso a otras carreras aspiren a cambiarse de carrera (Jurado, 2016).

Tanto Loco como Amicum relataron que no fueron estudiantes destacados en el colegio y que llegaron a la licenciatura por los azares de la vida; mientras tanto, Lenoir, fue un estudiante destacado en su colegio y se ganó una beca para estudiar en una reconocida institución privada de la ciudad, sin embargo, el contraste entre sus compañeros de la Universidad privada y él lo hizo sentir incómodo y, a pesar de ser muy bueno en matemáticas, decidió presentarse a la Licenciatura en Filosofía:

Cuando estando en el colegio yo decía que iba a estudiar ingeniería, pues que lo mío era la ingeniería, sin embargo, ese efecto de leer a los filósofos y de estar encarretado con esas preguntas todas existenciales, tuvo efecto [...] incluso el profesor de matemáticas, Pitágoras, me decía que yo había desviado el camino, que por qué estaba estudiando eso si lo mío eran las ciencias exactas, que esa era mi salsa, que a mí me iba muy bien ahí, pero yo siempre quedé con ese sin sabor. Lenoir (comunicación personal, 30 de septiembre 2020)

En este fragmento Lenoir se posiciona como un sujeto transformado, pero inexperto; el efecto de su discurso denota seguridad pues se percibe muy convencido de su decisión a pesar de que Pitágoras, como consejero experto buscaba desalentar su elección ya que veía a Lenoir más como ingeniero que como licenciado en filosofía, esta situación anormal en la elección de la carrera se puede comprender desde el trabajo de Graciela De Vita (2005), pues ella allí comprende que la construcción de la identidad profesional docente inicia en el curso de la biografía escolar, ya que “la trayectoria de los docentes a través de diferentes instituciones educativas a lo largo de su vida y su experiencia de aprender junto a diversos docentes les proporciona un saber de base sobre el cual se fundan sus identificaciones” (De Vita, 2005, p. 79). Lo que, en cierta medida, también explica las interacciones de Lenoir con sus compañeros del colegio:

cuando yo hablaba con los compañeros del colegio me decían que qué iba a estudiar o qué estaba estudiando, y yo les decía que filosofía, ellos me decían que “uy, cómo Javier, como el profe de filosofía y ¿usted va a ser igual de gonorra que ese man?”, y yo les decía que no, que yo voy a ser es todo lo contrario; quiero ser profe de filosofía porque eso es un saber que libera el pensamiento y lo que hacía el profe era todo lo contrario. Lenoir (comunicación personal, 30 de septiembre, 2020)

Los posicionamientos en este fragmento dan cuenta las formas de comprender la labor docente que los implicados construyeron a lo largo de su biografía escolar. Las diferencias en estas posiciones se pueden comprender desde lo explicado por Claude Dubar (2001), desde una perspectiva sociológica la identidad profesional se mueve en dos sentidos, desde una identidad individual que define lo que somos o queremos ser, con una clasificación más cognitiva, y una identidad colectiva que define un nosotros hecha por otros que nos une a una categoría principal,

en este caso docentes, con una clasificación más social. De ahí que, aunque los docentes colaboradores, los compañeros de Lenoir y los consejeros en cada caso compartan situaciones similares en sus experiencias familiares, todos pertenecen a familias de estratos bajos; de formación, todos estudiaron licenciaturas; y laborales, todos son docentes en ejercicio en educación básica y media y han tenido experiencias tanto en el sector privado como en el oficial; no implique que todos tengan la misma relación subjetiva con el trabajo, o, en el caso de Lenoir, la misma interpretación de los rasgos característicos de la profesión antes de hacer parte de ella.

Todo esto se relaciona también con el relato de Gloria, para ella la docencia llegó después de la maternidad. En su relato no se menciona sus años escolares previos, sin embargo, expresa que fue secretaria, vigilante y vendedora antes de llegar a ser ayudante en el jardín donde inscribió a su hijo.

hasta que ella me dijo [la docente de su hijo]: “Póngase a estudiar, usted tiene temple para esto” y yo “Ay no, es que uno suda tanto con estos muchachos, lo ponen a uno a correr y no...” me daba susto, claro, a mí me daba miedo y yo decía “¿Y cuando esos papas se enojen qué?, ahora los papás no me dicen nada porque le dicen a usted, pero cuando me digan alguna cosa yo cómo hago, cómo los voy a atender, qué les voy a decir” Y ella “Por eso tienes que estudiar”; entonces ella fue la que tuvo más influencia en mí para meterme como en todo este campo y empezar a desarrollarme este gremio. Gloria (comunicación personal, 23 de octubre, 2020)

En este fragmento Gloria se posiciona a sí misma como inexperta y, por tanto, insegura y ubica a la docente de su hijo como experta y por tanto segura; esta comprensión del posicionamiento de ambas genera en efecto de la interacción comunicativa una sensación de influencia positiva en la elección de la carrera de Gloria, a la vez que la situación construida en el discurso es extraordinaria, ya que la el relato de ella contrasta con la seguridad presentada en los demás relatos a la hora de elegir una profesión. Para ella el paso por una universidad no fue premeditado desde que estaba en el colegio, sino que se dio gracias a su relación con la docente de su hijo, en donde encontró los recursos conceptuales y teóricos para interpretar y comprender el mundo de una forma diferente, además se destaca que su mayor temor no era la relación con sus estudiantes y el desgaste con estos, sino la relación con los padres, lo que da cuenta, también, de

una construcción identitaria profesional docente empírica previa a la formación inicial, marcada por las concepciones sociales de la profesión y su experiencia como ayudante, en un país en donde el título de licenciado no es fundamental para enseñar.

6.2.2 Un vistazo a la docencia desde los lentes del docente en formación

En Colombia, los programas de formación de licenciados deben contar con prácticas pedagógicas, estas son comprendidas por el Ministerio de Educación Nacional (s.f.) como un “proceso de autorreflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante aborda saberes de manera articulada que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo” , no obstante, para algunos docentes en formación son comprendidas en un momento crítico que devela el descontento con la carrera.

Cuando en el periodo tres o cuatro, en didáctica con la doctora... se me olvida el nombre de la profesora, hicimos una micropráctica, [...], salía aburrido: “¿esto es dar clase? yo no quiero dar clase en colegios. Yo, no, no, no, esto no, esto no es para mí, esto no es para mí” [...] y eso que iba allá nada más dos veces, no todos los días y desde eso busqué por otros lados, traté de comenzar en física pura más cursos [...] y eso duró un semestre la micropráctica, aunque me fue bien yo sentí que era un trabajo duro, que no iba a tener la paciencia que ahora tengo ni la dedicación para estar en un salón de clases y eso que iba allá nada más dos veces, no todos los días. Loco (comunicación personal, 5 de octubre. 2020)

En este fragmento Loco narra en principio, y desde una posición como inexperto, como las micro prácticas y prácticas pedagógicas se convirtieron en un aliciente para tratar de hacer el tan anhelado cambio de carrera, sin embargo, desde una posición como experto que denota una transformación en su comprensión de identidad profesional acusa que el desconocimiento de la tarea es lo que le generaba la dificultad, situación que comprende como normal para los maestros en formación.

Cosa parecida sucede con Amicum, quien no tuvo prácticas pedagógicas hasta el final de la carrera, por lo que cambiarse de carrera no era tan viable, pero sí le dio fuerza a otra posibilidad profesional:

Durante toda la carrera nunca pensé en el trabajo como docente, pues el énfasis al principio de la carrera todo era de...para aprender el idioma [...]; más o menos en el séptimo semestre empieza a hacer uno el énfasis en la pedagogía, entonces empiezan las prácticas y todo el cuento. En el noveno semestre, a uno de mis profesores le dije que no me veía como docente: “la verdad es que con esos últimos énfasis que hemos estado viendo en la pedagogía lo veo difícil, no sé vamos a ver si puedo de pronto desarrollarme en otro campo, traductor o cosas así”. Amicum (comunicación personal, 5 de octubre del 2020)

En este fragmento, Amicum se posiciona como inexperto y construye la acción desde una perspectiva normalizadora, puesto que para él acceso tardío a las prácticas profesionales le significaron un desconocimiento en lo que implicaba la tarea y por tanto la identidad profesional docente.

Mientras tanto, para Gloria las prácticas fueron una ventaja, pues le permitieron reconocer a ella y a varios de sus compañeros si tenían las competencias necesarias para desarrollarse en la profesión, tales como paciencia y tolerancia; y tomar decisiones tempranas respecto a su formación profesional, por lo que varios de sus compañeros tomaron la decisión de no terminar su formación:

[...] en el primer semestre las prácticas son allá mismo, en la universidad; entonces bueno listo, ya con los padres uno dice: “bueno, no es tan duro”; pero ya uno en el segundo semestre empieza uno a salir a los colegios, a conocer esos ambientes, a conocer esos chicos y empiezan a decir: “bueno esto es lo mío o no es lo mío”, comienza uno como a ver la balanza si está equilibrada o no y, en mi caso, obviamente se dio que, si estaba equilibrada, por eso logramos pues el cometido, aquí el título. Gloria (comunicación personal, 10 de octubre, 2020)

En el caso de Gloria, ella se posiciona a sí misma como evaluadora de la situación, por lo que el efecto de su experiencia acusa exploración, ella construye esta acción desde la normalización puesto que para ella las prácticas se erigen como estos espacios en los que los maestros en formación tienen la oportunidad de darle un vistazo a la tarea e identidad de los docentes desde los lentes de la formación.

Para los muchos docentes en formación, como se describe en esta investigación, el periodo de prácticas es considerado como el estadio con mayor trascendencia de los programas de

formación profesional, pues es allí donde logran reconocer algunas de las características reales de la profesión y algunos comprueban si tienen las competencias para desarrollarse en la profesión y si esta misma les satisface, marcando un hito en su biografía escolar. Sin embargo, como se narra en los casos de Loco y Amicum, estas no logran recoger toda la experiencia de la docencia, pues los docentes no logran comprender la profesión hasta que hacen parte y reconocen la cultura escolar de las instituciones en las que inician sus labores, en este sentido las prácticas y micro prácticas pedagógicas se erigen como simulacros que les posibilitan un vistazo a la docencia.

6.2.3 Sobre el primer trabajo y su papel en la autocomprensión profesional

Los docentes colaboradores en sus relatos describen sus primeras experiencias profesionales, las dificultades que atravesaron y lo que implicó obtener el título para su comprensión profesional, pues si bien algunos de ellos tuvieron trabajos como docentes antes de culminar su formación, no se sintieron parte de la comunidad profesional hasta terminar su pregrado, esto pues los contextos moldean las autocomprensiones de los docentes, al dejar de verse como individuos y reconocerse como miembros de una comunidad educativa (Schwartz, Luyckx, & Vignoles, 2011). Tal es el caso de Amicum:

Al principio nunca entraba a la sala de profes, me daba como cosa, si en realidad yo todavía no era un profe, yo me quedaba afuera en el descanso con los niños.

En este fragmento Amicum se posiciona como un agente externo a la comunidad educativa porque aún no contaba con el título de pregrado que lo validaba y reconocía como docente, aunque asistía varias veces a la semana a apoyar a los docentes con las clases de inglés, situación por la que estos le pagaban. La forma en que Amicum construye esta acción da cuenta de una normalización en el sentimiento, es decir, sin el título no se es oficialmente un docente.

A la luz de lo enunciado, en esta investigación se comprende la etapa del primer trabajo como un periodo de transición entre la formación pregraduada y el inicio de su carrera profesional, esto pues, a diferencia de lo vivido en las prácticas profesionales en donde los docentes en formación le dan un vistazo a la enseñanza desde el simulacro, durante su primer trabajo son incluidos dentro del espacio diverso de la cultura escolar (Jiménez M. , 2016). Es durante esta etapa de transición entre la teoría y la práctica en donde las preguntas por lo que somos como docentes, lo que queremos ser y lo que los otros quieren que seamos (Dubar, 2001) conciben un

replanteamiento frente los saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos que un licenciado debe ostentar para sortear la realidad de las instituciones en las que ejerce su labor.

Para Loco la experiencia profesional inició como auxiliar de investigación en programas de extensión universitaria, en esta primera experiencia logró acercarse a otra forma de comprender la enseñanza, pues no solo aprendió sobre la simulación y desarrolló un gusto especial por las tecnologías de la información y la comunicación y la investigación educativa, sino que además logró confrontarse con otras formas de ser docente al ser asignado para capacitar a docentes en diferentes regiones de nuestro país, permitiéndose así, en cierta medida, reconciliarse con la identidad profesional docente.

Por su parte, su experiencia profesional en secundaria inició en un colegio privado católico con grupos de hasta 50 estudiantes en la modalidad de mixto paralelo y con pocos materiales más allá de unas copias para dictar sus clases; sin embargo, gracias a su relación con la investigación, para él es importante experimentar con sus estudiantes, mostrarles en la práctica lo que implica realmente la física, a pesar de las dificultades que se pueden presentar por la falta de instrumentos.

Realmente no busqué otros apoyos o medios para las clases, pero a mí me faltó porque con los de décimo sí hacía con ellos simulaciones, pero yo decidí que llevarme a 50 pelaos al salón para simulaciones, qué despelote, el profe de sociales que no recuerdo el nombre de él, él daba supuestamente, él daba con Google parte de historia y me contaron que yo a la semana dos días me encontraba con los de décimo a hacer simulaciones, no lo podía aplicar con todos, sí, yo decía que buscar un espacio para 50 personas, o sea, yo creo que también me faltó ahí, pero sí lo logré con el grupito de décimo, yo creo que logré ahí cosas positivas. Loco (comunicación personal, 26 de octubre, 2020)

En este fragmento, Loco se posiciona a sí mismo como aprendiz y como evaluador de la experiencia, la intención de él en este fragmento responde a la necesidad de alertar la etapa de aprendizaje en la que aún se encontraba, a pesar de contar con el título que lo reconocía como profesional, sin embargo, desde su autoevaluación se puede leer que la experiencia le ha enseñado a ser recursivo con los pocos materiales que tiene, para defender lo que para él se necesita en la educación. Desde su discurso se construyen estas acciones como normales a la experiencia de los docentes.

En el caso de Amicum, su experiencia profesional inició brevemente como docente provisional en Caucasia, gracias al papel imprevisto de su llegada y salida de este lugar y las dificultades del contexto social, tuvo que dictar materias que nada tenían que ver con su formación disciplinar de base y cometió, de acuerdo con él, algunos errores:

cometí un error y al mismo tiempo no, porque les dije a ellos, pues esta es mi primera vez como docente; yo creo que conté con suerte también porque no se aprovecharon de eso, aunque hubo uno que otro que de pronto que trataba como de pasarse. Amicum (comunicación personal, 5 de octubre, 2020)

En este fragmento Amicum, así como Loco, se posiciona como aprendiz y evaluador de la experiencia y ubica a sus estudiantes como pícaros expectantes para hacerle bromas al docente inexperto, desde su autoevaluación él considera que corrió con suerte, por lo que se infiere que para él es mejor no revelar muchas cosas respecto a la condición. Con este fragmento Amicum buscaba alertar que continuaba en una etapa de aprendizaje y, así como Loco, la construye desde una perspectiva normalizadora, lo que implica que puede ser experimentada por otros maestros en formación o docentes en etapa de socialización profesional.

Por su parte Lenoir inició en la educación privada con contratos por prestación de servicios en una institución poco reconocida, gracias a la falta de oportunidades laborales, lo que lo llevó a aceptar varias tareas y normas durante esta etapa de inserción para tratar de zanjar sus gastos:

[...] cuando yo llegué a la entrevista el coordinador me dijo: “ah, bueno, nosotros lo contratamos, nos interesa su perfil, no sé qué, necesitamos gente joven que está empezando, justamente para darle la oportunidad”, lo que no dicen es que, sin experiencia para poderlos explotar, “pero entonces no, te tenés que cortar el cabello y las aretas” y yo: “no hágale, no hay ningún problema, lo que yo necesito es trabajar”. Lenoir (comunicación personal, 23 de octubre, 2020)

[...] yo sentía que eso no estaba funcionando, porque yo trabajaba un montón de tiempo y mucha de esa plata se iba para pensión y cesantías y salud y eso, y yo no esto no tiene sentido y yo sentía que tenía como potencial, que me quería ver como vinculado a una institución. Lenoir (comunicación personal, 23 de octubre, 2020)

En el primer fragmento Lenoir se posiciona a sí mismo como sujeto en apuros y ubica al entrevistador como un sujeto que, en apariencia, es comprensivo de la situación; sin embargo, al ubicarse como evaluador de la acción Lenoir explica el sentido de apariencia en la interacción comunicativa puesto que lo que buscaba el entrevistador era aprovecharse de la necesidad de Lenoir para asignarle tareas por poco dinero. Por ello, en el segundo fragmento Lenoir se posiciona como un sujeto desilusionado, pues las condiciones laborales no le permitían desarrollar todo el potencial que sentía que tenía. Ambos fragmentos se construyen desde la normalización, lo que denota regularidad en estas acciones e interpretaciones de estas por parte de la comunidad educativa.

Algo semejante ocurre en el caso de Andy, él también inició su experiencia profesional en instituciones poco reconocidas, en las que muchas veces no tenía la posibilidad de ingresar a las salas de profesores, con contratos por prestación de servicios y con la tarea de dictar materias para las que no tenía la formación necesaria:

El pago era muy poco, las horas de trabajo eran 9 horas para el pago, que era muy poco, pero como uno tan animado, empezando “Yo quiero, yo soy portador de luz y voy a cambiar al mundo”, y uno salía todo cambiado, me cambiaron el mundo fue a mí “Ah, qué pereza esos pelados”. [...] esa experiencia fue muy frustrante como docente, sentí que estaba fracasando, que estaba engañando por este lado y sentí que no lo estaba logrando por este otro. Como que preferí renunciar y esperar estar más capacitado para enfrentarme a ese tipo de población, a pesar de que me di cuenta de que nunca voy a estar capacitado para eso porque siempre van a ser diferentes, pero ya uno tiene la madurez y la viveza de identificar casos más rápidamente [...]. Andy (comunicación personal, 22 de octubre, 2020)

En este fragmento Andy se posiciona como un sujeto transformado y desilusionado, puesto que las ilusiones que tenía al terminar su pregrado se vieron transformadas por las complejas condiciones laborales a las que se vio expuesto al principio de su experiencia profesional, más adelante se reconoce como un sujeto evaluador puesto que se permite reconocer que las ilusiones que tenía en principio de debían a su condición de aprendiz, puesto que la madurez y la viveza que le aporta la experiencia le posibilita identificar las situaciones más rápidamente. La construcción de su discurso se erige desde la normalización de la acción, pues guarda relación las experiencias de los demás docentes.

Por su parte Gloria, a pesar de tener experiencia con estudiantes de preescolar, tomó la decisión de buscar puestos que le posibilitaran estar con poblaciones en secundaria y poder desarrollarse como licenciada en humanidades desde allí, no obstante, no llegó a un colegio sino a una institución que trabajaba con poblaciones de características especiales, en su caso población carcelaria y mujeres en situación de calle, lo que le generó en principio varias crisis, respecto a la dificultad de atender a estas poblaciones con la formación que recibió en su pregrado.

Con ellos fue muy bonito porque empecé con la cárcel, si fue entrada de una a la cárcel, mejor dicho, inaugurada; entonces fue una experiencia bien, bien fuerte, un choque... Un choque porque, pues, yo nunca había entrado a una cárcel, yo no sabía que era trabajar con adultos, siempre había trabajado con niños, con adolescentes [...] yo recuerdo que el primer día yo llegué acá a la casa enferma, yo me senté a llorar, vomité y yo decía ¿¡Qué es esto!? Gloria (comunicación personal, 23 de octubre, 2020)

Aquí Gloria se posiciona como Aprendiz, lo que alerta una etapa de aprendizaje a pesar de su experiencia y título, según su discurso regresó a esta posición puesto que no tenía experiencia en este tipo de contextos y con este tipo de población, pues no son tradicionalmente incluidas en el plan de formación de docentes, a la luz de esto Gloria construye en su discurso esta acción desde una perspectiva extraordinaria, puesto que no todos los docentes tendrán acceso a este tipo de experiencias.

En estos fragmentos se pueden leer algunas de las dificultades por las que atraviesan los docentes al culminar su formación pregraduada y enfrentarse a un mercado laboral complejo desde el tipo de obligaciones que les asignan, pasando por la relación con sus compañeros, hasta los pagos y tipos de contratos. Vale la pena decir que ninguno enunció ser acompañado durante este periodo, al contrario, en ocasiones se sintieron dejados de lado y segregados por los docentes o directivos docentes con más experiencia.

6.2.4 Entre categorías y significados de una profesión

Según Vivian L. Vignole, Seth J. Schwartz y Koen Luykx, (2011), el rango de categorías disponibles de identidad en un contexto social y los significados que le son dados son construidos a través de la confluencia de procesos en un tiempo histórico. Esto es, la identidad profesional

docente se comprende entre las categorías de la profesión construidas socialmente y los significados que adquieren a través del tiempo.

Para los casos estudiados en esta investigación, las diferencias en el reconocimiento de la complejidad de las tareas de los docentes y los perfiles sociales de quienes optan por la educación generan la ambigüedad en las valoraciones de la profesión, lo que señala el cuadro complejo de la condición de esta. Por un lado, importante para la constitución de la sociedad, pero por el otro, acorralada por las diferentes demandas y presiones externas que constantemente exceden la capacidad de los docentes para responder. En cierta medida, esto afecta la forma como los docentes se ven a sí mismos y cómo interpretan y desarrollan su trabajo (Tenti E. , 2007). A la luz de esto, narra Loco:

Mucha gente cree que el profesor sale del colegio y se va a dormir a la casa, pero el voleo que uno tiene cuando toca calificar... y toca llevarse el trabajo para la casa y a veces es difícil y la gente no ve eso: “trabaja no más seis horitas” y claro en el colegio, pero uno a veces se lleva un montón de trabajo para la casa. Loco (comunicación personal, 5 de octubre, 2020)

En este fragmento Loco posiciona a la gente como incrédula de las dificultades que implican ser docente, por lo que él desde una posición de profesional busca como fuerza social representar la realidad a través de la descripción de su visión de mundo, pues que con jornadas laborales de seis horas en las que deben planear sus clases, calificar las tareas y exámenes, hacer acompañamiento durante los descansos, responder por la gestión administrativa y dictar clase; ser docente no siempre es fácil. Esta acción se construye desde la normalización, puesto que es una situación comprendida socialmente y reconocida por los docentes. Tal es el caso de Amicum:

[...] además del paperwork, para todo había un reporte, creo que por cada periodo había que presentar un plan de estudios [...] los descansos había que cuidar a los muchachos y no era un colegio pequeño, era un colegio enorme e incluso era en una loma. Amicum (comunicación personal, 29 de octubre, 2020)

En este fragmento Amicum se posiciona como profesional y su intención con esto es representar la realidad del contexto laboral en una institución privada, dicha construcción la hace

desde la normalización de la acción en este contexto laboral desde maximización de las tareas, lo que connota la dificultad de la tarea, que no solo implica dictar clase.

Por su parte, Lenoir reconoce en su relato las presiones y diferentes demandas que son ejercidas en su práctica profesional, en este sentido, la docencia se llega a comprender como una receta que debe ser seguida al pie de la letra:

[...] uno llegaba, saludaba, escribía la fecha, el orden del día en el tablero, organizaba las filas, uno se daba un recorrido...pues él tenía como una rutina que uno debía hacer y yo no sé si es que yo tiendo a ser muy desobediente, yo creo que sí, entonces a mí se me olvidaba hacer la rutina y el cucho me llamaba después por la tarde: “hoy no hiciste esto, no hiciste esto”, el señor vivía vigilándome, me vigilaba las clases, pues lo que hacía y lo que no hacía. Lenoir (comunicación personal, 23 de octubre, 2020)

En este fragmento Lenoir explícitamente posiciona al coordinador, de una institución privada, como vigilante del quehacer de los docentes y se posiciona a sí mismo como desobediente de la fórmula para dictar clases, el efecto en este fragmento acusa desconfianza por parte de la dirección de la intuición hacia la labor de los docentes, arrebatándoles su calidad de profesionales puesto que deben seguir lo dictado por la institución. Este fragmento se construye en el discurso desde la normalización, puesto que es una situación que Lenoir ha experimentado en diferentes contextos. A su vez, la desobediencia de Lenoir responde a que las identidades colectivas, en este caso las identidades profesionales docentes comprendidas como son individuales y sociales, no solo en su composición sino en los procesos en los que se forman, mantienen y transforman en el tiempo (Schwartz, Luyckx, & Vignoles, 2011). Desde aquí los ideales de la profesión y los sentidos que adquiere para cada integrante bajo la cultura escolar, contrastan con la interpretación de los significados de esta que hace cada docente. Al respecto agrega Lenoir:

los maestros somos un simulacro, los maestros hacemos [...], si yo sé que la rectora a las 8:30 hace su ruta, hace su paseo por los salones de clase a mirar si los profesores están, pues yo de 8:30 a 9:00 soy el profesor que ella quiere. Entonces ella me puede ver y yo parada en el tablero explicando, escribiendo y los pelaos funcionando, pero de 9:30 a 10:30, los pelaos pueden estar en una dinámica muy diferente, cierto, que puede ser la dinámica de clase ...eehh..., esa idea de que los maestros cierran la puerta y ahí está su

mundo pues educativo yo creo eso, el maestro es un profesional y sabe cómo hace sus cosas. Lenoir (comunicación personal, 30 de septiembre, 2020)

En este fragmento Lenoir posiciona a la rectora, de una institución oficial, como vigilante del quehacer del docente y se posiciona a sí mismo como un simulacro de las fórmulas obligatorias en la institución de dicho quehacer docente, esta situación, así como la anterior, acusa desconfianza en la labor de los docentes por parte de los directivos que desconocen la figura de los docentes como profesionales de la enseñanza.

Con la posición de simulacro Lenoir destaca la forma en que los docentes se adaptan a sus contextos laborales, pero se siguen pensando su profesión y actuando desde sus ideales, así lo aclara además en el siguiente fragmento:

[...]yo creo que al final el maestro termina acostumbrándose a cualquier dinámica, uno se adapta y le coge el tiritito a todo pues y se vuelve más práctico en llenar ciertos formatos, y muy bacano. Lenoir (comunicación personal, 23 de octubre)

Esto es posible gracias a que los docentes pueden crear una versión personalizada de lo que significa la profesión a través de sus construcciones individuales y, tal vez, podrían incluso ampliar el rango de los significados aceptados dentro de su comunidad educativa o la sociedad, pero no pueden escapar a los significados y categorías construidas simplemente (Schwartz, Luyckx, & Vignoles, 2011). Es decir, la identidad profesional docente no puede comprenderse fuera de los significados aceptados socialmente, por lo que bajo un contexto en el que los docentes deben estar constantemente capacitados para afrontar diversas situaciones, las transformaciones educativas no cesan y la educación está en el centro del interés de las sociedades, todos tienen una opinión respecto a lo que es mejor para esta.

6.2.5 Reflexión de las identidades futuras en clave de presente

La identidad profesional, tal y como es comprendida y como se ha tratado de mostrar en esta investigación, se transforma con el tiempo y gracias a la influencia del contexto, sin embargo, los docentes no son simplemente sujetos pasivos de sus contextos sociales y pueden elegir, en algunas ocasiones qué contextos habitar, es decir cambian de trabajo según sus expectativas profesionales o identidades posibles.

Las identidades posibles, tal y como son comprendidas por Daphna Oyserman y Leah James (2011), son las identidades positivas o negativas que cada individuo podría tener en el futuro, estas proporcionan una meta de acción en el presente y los lentes interpretativos para dar sentido a la experiencia, con lo que se puede influir tanto en el bienestar como en la motivación de los docentes.

En los relatos de los docentes colaboradores es posible hacer una lectura de la reflexión de sus experiencias en clave de futuro desde el presente, es decir, al relatar sus experiencias las evalúan en función de lo que ha aprendido y proyectan lo que para ellos sería la transformación orgánica de su profesión, lo que permite dar un vistazo de lo que consideran implica ser un profesional en la enseñanza. Esto es posible gracias a que el relato permite ordenar el conjunto de sucesos pasados en prospectiva a la luz de un hilo conductor que establece las relaciones necesarias entre lo que cada docente era como profesional, lo que son ahora y lo que pueden llegar a ser (Bolívar, Fernández, & Molina, 2005).

Esto es posible rastrearlo en el relato de Loco, el inició su experiencia profesional capacitando docentes en diferentes regiones del país y dictando clases de cátedra en algunas universidades, en principio se sentía muy cómodo en este nivel formación, más teniendo en cuenta que en principio no quería ser docente, sin embargo los contratos por prestación de servicios lo llevaron a cubrir algunos puestos en educación básica a tiempo parcial y al final dándose la oportunidad de hacer parte del magisterio, en donde notó que no tiene interés en volver a dictar clase en una universidad si esta no le permite la libertad que ha encontrado y defiende en la educación pública. Él cuenta un poco sobre sus expectativas y cómo ha cambiado su visión en el siguiente fragmento:

[...] yo escuchado de amigos en colegios públicos un contexto que yo digo que yo no trabajo allá; yo pensaba cambiar cada cinco años de colegio o cada diez para experimentar, cuando cierto amigo de la universidad que trabaja en otros colegios... y yo: “no, no, aquí me quedo” (se persigna); yo no sería capaz de llegar a un colegio con muchachos que portan armas, que le disparen a un profesor, que lleguen con una cuchilla... ¡no!, en el colegio sí hemos cogido a pelaos con navajas y el rumor de alguien con armas, con drogas, pero eso es normal, se llama a la policía, los requisan y se los llevan si tienen algo, pero el colegio es excelente. Loco (comunicación personal, 5 de octubre, 2020)

En este fragmento, Loco se posiciona frente a su contexto como a gusto, esto con lo contrasta con los contextos de otras instituciones y señala que lo complejo de estos otros lugares responde a la figura de los estudiantes, desde aquí considera que su posicionamiento se debe a la estabilidad y tranquilidad que siente en su lugar de trabajo, en este sentido la construcción de esta descripción de la realidad es extraordinaria, en tanto, su contexto laboral contrasta positivamente con las historias que ha escuchado de los demás contextos.

Esta visión positiva de su contexto laboral le permite proyectarse a futuro como docente de forma positiva, lo que lo lleva a seguir trabajando por la defensa de su visión de la educación, pues ha encontrado en lugar de trabajo un contexto en el que quiere echar raíces.

En el caso de Amicum, él quisiera regresar a la educación universitaria antes de finalizar su carrera profesional, pero ya no dictando inglés como lo hizo durante su estadía en Sincelejo, sino formando nuevos licenciados en idiomas y que estos puedan aprender de sus relatos y experiencias como docente:

[...] entonces la última fase sería me gustaría llevar a la universidad todo eso que he aprendido a esos futuros licenciados de idiomas, como que: vea yo me acuerdo...así contándoles en anécdotas, una vez que se arma mera masacre y si no es por mi paciencia eso pasa a mayores, cosas así. Dónde, no sé, eso es lo que estoy todavía pensando, aquí o en Montería, eso me tiene todavía pensando. Amicum (comunicación personal, 5 de octubre)

En este fragmento Amicum se posiciona en prospectiva como experto en la enseñanza, el efecto de este posicionamiento recae en su deseo de ser formador de formadores y llevar a sus futuros estudiantes todas sus anécdotas y experiencias.

Cosa parecida sucede en el caso de Lenoir, en el transcurso de su relato él se ha mostrado crítico y deseoso de cambiar de contexto, de llegar a otros espacios que le posibiliten no solo mejorar y transformar su práctica pedagógica a través de nuevos retos, sino que además le permitan acceder a mejores condiciones laborales:

Yo a veces soy muy ambicioso, yo me veo como profe de colegio, pero mis aspiraciones son otras pues también, no quisiera quedarme solamente en el aula de clase del bachillerato, sino que me gustaría mirar otras dinámicas, no sé un grupo de investigación, dar clases en

la U, pues no sé en universidad, dar cátedra, dar seminarios, no sé lo que sea, no quedarme solamente como profe de bachillerato. Lenoir (comunicación personal, 23 de octubre, 2020)

En este fragmento Lenoir se posiciona explícitamente como ambicioso él se reconoce como docente de colegio, pero aclara que quisiera dictar clase en la Universidad, explorar otras posibilidades para las que se siente capacitado, atendiendo a esto, él construye su descripción desde una perspectiva extraordinaria, puesto que de su discurso se infiere que la ambición no es una de las características de los docentes de secundaria. En este sentido, el relato de Lenoir es consistente en el reconocimiento de la motivación que lo lleva a actuar de formas que son congruentes con la identidad futura, en tanto para él positiva, por lo que se motiva a trabajar por aquello que él considera puede obtener gracias a sus habilidades (Oyserman & Jamén, 2011).

El caso de Gloria también refleja sus expectativas laborales, sin embargo, en el caso de ella sus anhelos están centrados en hacer parte del magisterio, pues para ella la transformación de su identidad está marcada por la posibilidad de estabilidad y mejores prestaciones que le promete dictar clases en el sector oficial, pues a diferencia de Loco, Amicum y Lenoir, la experiencia de ella en este sector solo ha sido provisional.

Si se diera la oportunidad de que se abriera una convocatoria yo creo que me volvería a presentar, me daría mucha tristeza por el colegio pero me volvería a presentar, [...] pero es algo incierto porque es demasiada la gente que se presenta y hay profesionales muy, muy buenos, entonces no sé... y aparte de eso que no son profesionales en el área, pero que nos están dando, se quieren meter al Magisterio así sea por escampadero y son gente también muy, muy buena, entonces son los que nos mueven un poquito la cobija, [...], pero yo sí me daría la oportunidad, sobre todo porque hay una muy buena estabilidad económica, hay una buena estabilidad, entonces ya uno al menos se le acabaría ese sufrimiento de que cada año ¿Será que me van a llamar? ¿Será que no me van a llamar? ¿Será que me toca buscar por otro lado? Entonces eso siempre es un sufrimiento. Gloria (comunicación personal, 23 de octubre, 2020)

En este fragmento Gloria se posiciona como insegura en el sentido de que, si bien se ve en perspectiva en una institución oficial para lograr la tan anhelada estabilidad laboral y económica,

considera que con los profesionales no licenciados el ingreso no será fácil, desde aquí construye esta acción en su discurso con una perspectiva normalizadora pues este posicionamiento le es común a varios docentes que han intentado ingresar al Magisterio por un par de años, esto hace que no vea muy cercana la consecución de su identidad posible, sin embargo esta guarda una visión positiva pues Gloria no pierdes las esperanzas de alcanzarla.

Esta perspectiva en prospectiva de las identidades provee un contexto evaluativo que posibilita darle sentido al presente y motivar acciones orientadas hacia el futuro, puesto que es más posible que los docentes traten de trabajar en estas expectativas profesionales si las sientes conectadas o posibles con su yo actual (Oyserman & Jamen, 2011). En este sentido, las identidades posibles de los docentes enuncian una necesidad de seguir mejorando a través de los retos en sus prácticas profesionales, además revelan las dificultades por las que los docentes deben pasar por las pocas garantías que tienen en sus trabajos y de ahí su anhelo y mirada en prospectiva en principio siempre esta mediada por la búsqueda de la estabilidad, solo esta les posibilita imaginarse en otros contextos.

6.2.6 Consideraciones finales

Esta lectura de los relatos de los docentes posibilitó comprender la transformación de sus identidades a través de las diferentes etapas de su biografía escolar y profesional, la implicación del contexto local y social en esta transformación, la autocomprensión de la profesión, así como la evaluación que cada uno hace de la misma. Con esto se logró hacer un recorrido desde sus relatos experienciales, reconociendo sus deseos, sueños y derrotas y todas aquellas situaciones particulares que los llevaron a ser docentes en las diferentes asignaturas que dictan; gracias a esto, además, se encontraron relaciones en la profesión a pesar de las diferentes disciplinas o contextos de formación, revelando con esto algunos detalles de la comunidad profesional docente de la ciudad de Medellín.

En vista de esto, la autocomprensión profesional presente el casos estudiados en esta investigación demuestran que la construcción de la identidad profesional docente comienza a gestarse durante la educación básica gracias a los docentes de los estudiantes y la comprensión de su identidad a nivel social, en cuanto comprensión ambigua de la profesión puesto que por un lado es considerada una profesión necesaria para el desarrollo de la sociedad, pero por otro lado los

profesionales no son tenidos en cuenta en la construcción de las propuestas de su trabajo, en parte por la estratificación de las profesiones en nuestra sociedad.

A su vez, la autocomprensión se ve regulada por las prácticas pedagógicas que se dan en medio de la formación de los docentes, pero que en algunos casos no cumplen con el objetivo de insertar a los docentes en las dinámicas de una institución educativa pues los lleva a experimentar desde aula, cuando la educación excede este ambiente y los docentes se ven permeados por la cultura escolar, cultura que los maestros en formación no logran reconocer con sus cortas intervenciones. Lo que genera durante su primer trabajo una etapa de transición entre la teoría y la práctica que en algunas ocasiones provoca rupturas entre lo que quieren ser y lo que pueden ser en el mercado laboral docente, mucho más si se tiene en cuenta que no tienen con acompañamiento y las condiciones laborales pocas veces son ideales, considerando que se les asignan cursos para los que no están preparados, con horarios extendidos, salarios bajos y contratos por prestación de servicios o términos definidos. Estas situaciones incitan en los docentes la necesidad de encontrar estabilidad laboral como desarrollo de su profesión, antes de pensar en diferentes espacios de formación o innovación en sus prácticas.

Asimismo, gracias a la teoría del posicionamiento fue posible revelar los significados sutiles sobre la autocomprensión de la identidad profesional docente escondidos en los relatos de los docentes, así como los lentes comprensivos con los que asumen e interpretan las situaciones complejas en las instituciones educativas en las que han trabajado. Además, definir la normalización y extraordinario en la construcción de sus descripciones en sus discursos devela lo que es considerado sentido común o experimentado por las comunidades docentes y desde allí evaluado como bueno o malo para la profesión.

En suma, los docentes como trabajadores de la enseñanza viven y comprenden la dualidad de los significados de su profesión en la sociedad a través de la inestabilidad de sus puestos, la regulación de su profesión, los retos en sus contextos laborales, así como la carga laboral de sus puestos; sin embargo, a pesar de las dificultades que complejizan sus situaciones laborales estos comprenden la necesidad de seguir defendiendo y trabajando por la educación desde la experiencia y responder a las necesidades formativas de sus estudiantes. Por otro lado, se recomienda ahondar en esfuerzos en comprender sus visiones en perspectiva de la profesión, pues esto permite comprender y actuar en el presente a la luz del futuro.

6.3 Creencias sobre una buena enseñanza

En esta macrocategoría se describen los hallazgos alrededor de las creencias sobre una buena enseñanza en los relatos de los docentes colaboradores, por ello recoge los datos de análisis de las categorías percepción de la tarea y prácticas profesionales. Esto con el afán de comprender desde sus marcos interpretativos las concepciones sobre su tarea y desempeño profesional, lo que resalta el hecho de que la enseñanza siempre implica consideraciones y elecciones que develan profundas creencias sobre lo que constituye una buena enseñanza y las responsabilidades morales de los docentes (Kelchtermans & Vanassche, *Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework*, 2014).

Es tal vez en esta macrocategoría en donde se logra comprender el sentido de la educación para los docentes, pues es gracias a los juicios que emiten en los fragmentos aquí recogidos que se logra comprender el conjunto de recursos teóricos y conceptuales que tienen los docentes para interpretar, comprender y evaluar la realidad de sus instituciones educativas y actuar en ellas, en una sociedad en donde enseñar es solo una de las tareas a las que debe responder un docente.

Al comprender la identidad profesional como una identidad individual y colectiva, se entiende que el marco interpretativo personal se construye desde un proceso de aprendizaje a través de las experiencias de sus carreras, que posibilita la comprensión de lo que son como docentes y un sistema de conocimiento y creencias sobre la enseñanza como una actividad profesional (Kelchtermans & Vanassche, *Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework*, 2014). Atendiendo a esto, se configuró la división temática desde la cual se tejen los relatos de los docentes a la luz de los lentes teóricos y metodológicos propuestos, para develar las Creencias sobre una buena enseñanza:

- La buena enseñanza, una discusión entre la calidad educativa y la interpretación de las necesidades de los estudiantes.
- Una reflexión sobre la transformación de la comprensión de la buena enseñanza.
- La buena enseñanza una comprensión docente más allá de las disciplinas.

6.3.1 La buena enseñanza, una discusión entre la calidad educativa y la interpretación de las necesidades de los estudiantes

El concepto de calidad ingresó a la educación desde mediados del siglo XIX con la masificación de la práctica gracias a la educación pública, a su vez el tema de la calidad es cada vez más recurrente en los sistemas educativos alrededor del mundo, mucho más si se tienen en cuenta los datos poco alentadores que deja el paso de la pandemia del COVID 19 por las aulas de clase y las estrategias de recuperación de aprendizajes que el gobierno local se está pensando para los siguientes años (Ministerio de Educación Nacional, 2021).

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) comprende la calidad como la esencia de la educación, en este sentido describen la calidad educativa como aquella que “desarrolla en los estudiantes las competencias de aprendizaje, personales y sociales, que les permite actuar de manera democrática, pacífica e incluyente en la sociedad” (2018), a su vez, la educación de calidad es uno de los objetivos de desarrollo sostenible descritos por el Departamento Nacional de Planeación para la agenda 2030 del país (s.f.).

Sin embargo, como se enunció antes en esta investigación, la mayor parte de los dineros destinados para educación en el país son utilizados para el pago de salarios de los docentes, lo que deja fondos limitados para la ampliación y renovación de la infraestructura, libros de texto, entre otros (Organización para la cooperación y el desarrollo económicos, 2018). Por lo que esta comprensión de la calidad educativa y el nivel de importancia que se le otorga en la planeación nacional ubica a los docentes como principales administradores de la consecución de la meta, por lo que sus tareas son construidas, evaluadas y reguladas constantemente, con lo que se les pide hacer más, con menos recursos. Esta situación genera desacuerdos entre la comprensión de la tarea docente por parte del gobierno, directivos docentes y sociedad general y las interpretaciones que de su tarea hacen los docentes. Al respecto comenta Loco:

Nosotros nos quejamos, yo fui uno de los que me quejé también: “¿Cuál es el límite? ¿cuántos van a seguir más? ya llevamos cien ¿cuántos más? ¿se va a volver un colegio de inclusión o qué?”, porque ya había el rumor de que el colegio era de inclusión, entonces nos mandaban gente de otros colegios. Loco (comunicación personal, 5 de octubre, 2020)

En este fragmento Loco toma una posición defensiva respecto a lo que él interpreta como un ataque desde los directivos, con esto acusa una injusticia para los docentes y la calidad de la educación, en la medida en que ellos no estaban preparados para recibir tal cantidad de estudiantes de inclusión ni por formación de los docentes, ni por infraestructura. Esta situación se construye como una extraordinaria desde el discurso de Loco.

Algo semejante sucede en el caso de Amicum, para él la llegada de estudiantes con dificultades de aprendizaje le implicó aprender para adaptarse a esta realidad, lo que desde su experiencia no es comprendido de igual forma por los pares evaluadores:

a nosotros nos tienen que ascender, que hay que grabar un vídeo y todo el cuento ...eeehh... yo no pasé, yo me acuerdo que yo hice una clase con un grupo de esos Caminando a secundaria, hay unos nivelatorios y quedé también un poquito decepcionado porque, en ese grupo había una niña invidente y yo explico la actividad que le hago a ella, o sea yo le hice braille a ella en las tarjetitas y explico todo ese proceso con ella y no vas a creer tú que en la parte del Review, de la persona que me hace la observación dice que a ese tipo de población hay que hacerle otro tipo de actividades... ”qué, esto no es inclusión pues”, entonces hay cosas que son bonitas, pero a veces el gobierno no es lógico con las cosas que pide y sí... Amicum (comunicación personal, 5 de octubre 2020)

En este fragmento Amicum se posiciona como un profesional evaluado y posiciona al par enviado por el gobierno como su evaluador, el efecto de esta acción recae en la acusación de injusticia que hace Amicum al no comprender los parámetros evaluativos para su ascenso en el escalafón, pues desde su experticia él considera hizo una labor adecuada. Esta acción se construye desde la normalización en el discurso del docente.

Bajo este contexto en el que los docentes deben estar constantemente capacitados para afrontar diversas situaciones, las transformaciones educativas no cesan y la educación está en el centro del interés de las sociedades, por lo que todos tienen una opinión respecto a lo que es mejor para esta, Loco y Amicum consideran que es menester de los docentes levantar la voz y desde su experiencia defender lo que ellos consideran más adecuado para la profesión, no se trata de no responder a las demandas de la calidad educativa, sino de otorgarles los recursos y capacitaciones adecuadas para ser responsables con la labor.

6.3.2 Una reflexión sobre la transformación de la comprensión de la buena enseñanza

Los casos aquí estudiados tienen muy claro lo que para ellos implica una buena enseñanza, los años de experiencia profesional los han transformado y los han alejado de una identidad profesional disciplinar. Hoy en día comprenden una buena enseñanza desde lo que consideran sus estudiantes necesitan, se dan el permiso de escucharlos y abordar con ellos aquellos temas que les son urgentes, sin importar lo que esto pueda significarles a nivel normativo.

Al respecto, Lenoir confronta sus prácticas actuales con las que desarrollaba en su primer trabajo, lo que denota una transformación en la identidad y comprensión de la tarea:

[...] yo al principio, yo no sé yo por qué salí con esa imagen de ser un profesor muy distante de los estudiantes, un profesor muy frío y eso me trajo muchos problemas al comienzo, porque los muchachos tienden a ser muy afectivos [...] al principio eso me costaba, yo era todo académico, entonces yo creía que... "me escuchan, voy a hablar", había cualquier ruidito en el salón entonces yo me quedaba callado esperando a que ellos guardaran silencio o me enojaba y salía de la clase y decía qué grupo tan malo, qué pereza hoy no les voy a dar clase o les leía los trabajos y decía estos pelaos no saben escribir; ya como todo frustrado, con esa imagen de que lo que yo transmitía, lo que yo explicaba...tenía la idea de que ellos inmediatamente lo recibían y así mismo lo expresaban, porque eran temas muy fáciles [...] Al final como que me fui tranquilizando, me fui relajando y terminé haciendo un buen trabajo con los pelaos, porque empecé a usar las clases, más para que ellos desde su propia experiencia, de sus propios intereses fueran proponiendo [...]. Lenoir (comunicación personal, 23 de octubre, 2020)

En este fragmento Lenoir construye la representación de su transformación respecto a lo que considera una buena enseñanza, desde allí en principio se posiciona como un docente frío y académico que no comprende a sus estudiantes y sus ritmos de aprendizaje, este posicionamiento lo contrasta con una posición más tranquila y centrada en los intereses de los estudiantes situación que connota una transformación en su comprensión de la tarea y de su identidad profesional. Él construye esta descripción de la realidad en su discurso desde la normalización en tanto lo natural es el cambio.

Al respecto, Jerome Bruner (2013), comenta que los actos narrativos dirigidos a crear el Yo son guiados típicamente por los modelos culturales tácitos e implícitos de lo que este debería y no debería ser. Es decir, lo que Lenoir identifica que es como docente y lo que para él es una buena enseñanza, se basa en el conjunto de creencias, valores y normas que ha estructurado gracias a las interacciones con otros docentes y personas a lo largo de su vida escolar, esto le permite comprender e interpretar la práctica y a su vez la identidad profesional docente desde la reflexión de su propia experiencia, desde aquí caracteriza lo académico como algo frío y distante.

Todo esto se relaciona, también con la experiencia narrada por Loco, quien al principio de su práctica profesional estaba más centrado en la impartición de contenidos y el adecuado desarrollo de las fórmulas que la materia que dicta exigen:

Yo ya hoy en día no veo en el salón dando ningún contenido, los pelaos necesitan hablar sea de la novela, sea de política, sea del chisme del barrio y sexualidad, homosexualidad, de drogas y yo los escucho, pues yo no me cierro en que hay que cumplir un cronograma porque el MEN lo pide, no, yo sigo pues normal; a los pelaos hoy en día hay que escucharlos. Loco (comunicación personal, 5 de octubre, 2020)

En este fragmento Loco posiciona a sus estudiantes como sujetos con necesidad a expresarse desde su cotidianidad y se posiciona a sí mismo como un sujeto que los escucha, desde aquí enuncia una transformación de su quehacer docente y connota lo que para él significa una buena enseñanza, alejada si es preciso de los cronogramas y planes de área, puesto que el sentido de las clases lo dictan los propios estudiantes. Él erige esta transformación como una acción normal dentro de la comprensión de la buena enseñanza.

Esta acérrima defensa de su percepción le ha costado numerosas discusiones con los directivos docentes de su institución, pues no todos estos comparten su comprensión de la enseñanza.

Ah, vea, yo tuve un problema con un coordinador antropólogo, le llegó el chisme de que yo en clase les hablaba de todo y me llamó un día revisando la malla: “profesor Robinson, yo aquí no veo sexualidad, no veo drogadicción, no veo lo que usted da en clase” entonces yo le dije: “¿usted es antropólogo? no parece” y se emputó, “a usted quién le dijo que en las clases sólo se hablaba de física y lo otro, ciencias naturales; se llama ciencias naturales

y medio ambiente si usted mira el plan de séptimo se va a dar cuenta de que se habla de sexualidad; que no esté en décimo y en once, pero si usted mira el plan de la malla de octavo hay un plan transversal de sexualidad” “ah, pero usted no estudió para eso” “ni para ser psicólogo, ni para separar pelaos cuando se dan puños, ni para pararme con manuales de convivencia, pero acá lo hago”. Loco (comunicación personal, 5 de octubre, 2020)

En este fragmento Loco describe un conflicto que tuvo con uno de los directivos docentes de su institución, en este loco se posiciona como profesional de la educación y posiciona al coordinador externo a la profesión ironizando al enunciar la profesión de este, antropólogo. El altercado adquiere fuerza social puesto que Loco acusa desconfianza de la labor de los docentes por parte del directivo, situación que es posible ya que los significados que un grupo de actores asigna a una acción pueden diferenciarse de los significados dados por otras personas, siendo esta la base para todo conflicto (Louis, 2008).

En tanto los Yoes toman significados de las circunstancias históricas que dan forma a la cultura de la que son expresión (Bruner, 2006), la comprensión del ejercicio docente, del microcurrículo, comunicación, acompañamiento que Loco ha construido desde la experiencia se relaciona con las circunstancias en las que emergen, es decir, enunciar la profesión de su directivo docente lo que hace es socavar la comprensión de él y reforzar su experiencia, acercándose más a una identidad profesional docente.

En este mismo sentido, Amicum, hace una reflexión sobre lo que para él implicó la enseñanza en un contexto educativo privado y lo que ha logrado bajo un contexto educativo oficial en la transformación de su práctica profesional:

[...] ya la parte académica, lo que es aprender a planear lo aprendí muy bien en el sector privado, para qué eso pulidito, pero acá entonces qué estoy aprendiendo acá en Pedregal, en el sector oficial: la parte humana. Amicum (comunicación personal, 5 de octubre, 2020)

En este fragmento Amicum se posiciona como sujeto que aprende, en este sentido señala una transformación en su comprensión de la tarea y su identidad profesional influenciada por el contexto, pasó de estar centrado en lo académico en un contexto privado a estar centrado en lo humano en un contexto oficial. Para él, la competencia que se genera en el sector privado, la

necesidad de ser los mejores para darle sentido a las infladas matriculas y mensualidades hace que estas instituciones educativas se centren más en lo académico que en lo humano, que es lo que para él según su experiencia debe centrarse la educación.

Lenoir, Loco y Amicum hacen un contraste entre lo académico o de contenidos con lo humano y las implicaciones que esto tiene en las comprensiones de los intereses y necesidades de formación de sus estudiantes, desde allí describen los que para ellos es una buena enseñanza y los contraste que cada uno de estos estilos de enseñanza han tenido en el desarrollo de sus prácticas profesionales.

6.3.3 La buena enseñanza una comprensión docente más allá de las disciplinas

La concepción de lo que es una buena enseñanza devela las valoraciones y elecciones que hacen los docentes cada día en su práctica, así como sus responsabilidades morales con su trabajo. Se destaca en este punto que los casos aquí estudiados coinciden en lo que para ellos es una buena enseñanza, aunque lo nombran de diferentes formas. Para ellos una buena enseñanza relaciona la teoría con la práctica y ayuda a reflexionar a sus estudiantes desde sus intereses, necesidades y las problemáticas que están a su rededor.

Tal es el caso de Loco, para él la buena enseñanza incluye la comunicación abierta y honesta con sus estudiantes y compañeros, así como un trabajo colaborativo que posibilite la comprensión de la realidad desde la experiencia y no solo la teoría. Para él es importante la creación de conocimientos y la comprensión de los diferentes fragmentos que construyen la realidad desde la comprensión de las necesidades de sus estudiantes.

Y este nuevo rector quiere trabajar en investigación, la pasada no nos dejaba [...] entonces ese señor nuevo quiere investigar, abre más espacios, vamos a hacer un librito, pues bacano; o sea, hemos hecho trabajos de investigación nosotros por aparte, como cuando ganó el colegio por el premio del sendero. Loco (comunicación personal, 26 de octubre 2020)

En este fragmento Loco posiciona a su actual rector como un apoyo para su quehacer docente, en tanto aprueba y apoya las prácticas investigativas que se desarrollan en la institución, contrasta esto con la anterior rectora que en su lugar desconfiaba de su quehacer docente. Del

fragmento se infiere que el ambiente generado por el nuevo rector les da tranquilidad a los docentes para innovar en su práctica.

En el caso de Gloria, una buena educación es la que ayuda a construir una buena persona, pero para eso los docentes deben tener claras las necesidades de sus estudiantes, escucharlos y tratar de comprender su situación, esto sin dejar de lado la impartición de contenidos:

Es complicado, porque es que yo pienso que ser docente no es solamente decir voy a dictar una clase, entonces voy a explicar un tema y ya, no; sino que el estudiante, el que le estoy explicando hay que mirarlo a la carita y ver qué es lo que hay detrás de eso. Gloria (comunicación personal, 10 de octubre, 2020)

En este fragmento Gloria se posiciona a sí misma como una docente comprensiva, en el sentido en que para ella la enseñanza no implica solo saber dictar una clase sino, también, reconocer a sus estudiantes y comprenderlos, la fuerza social de la descripción reside en la representación de la realidad que construye desde una perspectiva normalizadora.

Bajo esta misma perspectiva comenta Amicum que la buena enseñanza implica la comprensión de lo humano para facilitar la experiencia a sus estudiantes, sin ser el docente académico todo el tiempo:

la idea es que uno les facilite, pues que les...que la experiencia del colegio sea amena y que uno no sea el docente académico de contenido, pues sí a veces me toca. Amicum (comunicación personal, 5 de octubre, 2020)

Algo semejante relata Andy, en su caso él no diferencia entre lo humano y lo académico, pero coincide en que existen mejores formas para llegar a sus estudiantes y que estos reciban los contenidos de mejor forma:

Sí, porque si vos llegas con ternura, él lo va a sentir, pero si lo hacés con rabia, te embalás. Andy (comunicación personal, 22 de octubre, 2020)

Gracias a la libertad y apoyo que Lenoir ha encontrado en la institución educativa oficial en la que trabaja actualmente, este se dio permiso de innovar en sus prácticas y aprovechó la coyuntura generada por el COVID 19 para trabajar de la mano de sus compañeros en lo que ellos

llamaron nodos en los que integran diferentes materias alrededor de temas que tienen en común para facilitarles la asistencia a sus estudiantes y la tarea a los mismos docentes:

[...]hemos mantenido a los pelados conectados y cada vez que hacemos ejercicios de autoevaluación los pelados manifiestan que los nodos que hay en el colegio, porque digamos que el éxito, que el buen funcionamiento de nuestro nodo hizo que otros profes quisieran también trabajar, porque eso también nos quita, nos resta trabajo, porque para la calificación de los trabajos nos los repartimos entre los cuatro profes que somos, para poder dar un taller, para responder a los estudiantes, y los estudiantes no tienen tantas horas pues, un horario de 6 horas al día, sino que tienen 4 horas, cuatro clases; se les pone la actividad ellas las elaboran, las montan al Classroom, luego nos encontramos y las socializamos y así vamos pues avanzando. Lenoir (comunicación personal, 30 de septiembre, 2020)

[...]también hemos aprovechado la coyuntura social para formar un carácter político ahí en la institución, entonces en la institución hay otros dos licenciados en filosofía y aprovechando la virtualidad creamos un espacio que es Filosofando en tiempos de pandemia y es que los jueves cada quince días proponemos un tema de discusión y nos reunimos a conversar por la tarde, a tomarnos un café e invitamos a estudiantes, a directivos, a profesores, a conversar sobre un tema que nos haya llamado la atención [...]. Lenoir (comunicación personal, 30 de septiembre, 2020)

Llegados a este punto, llama la atención la forma en que los docentes comprenden la buena enseñanza, en ninguno de los casos se diferenciaron esta práctica desde la materia que dictan, lo que denota varios encuentros en sus concepciones de la tarea, en el sentido en que para todos es importante escuchar y tratar de comprender a sus estudiantes, ser más cercanos y amables con ellos y sus realidades. Sin embargo, se encontraron algunas diferencias que se relacionan con los contextos en los que ellos han dictado clase, ya lo anunciaba Amicum, por las presiones a las que están sujetas las instituciones de educación privada, estas se enfocan más en una enseñanza académica, lo que se ve reflejado en los relatos de Gloria y Andy, quienes no tienen experiencia en el sector público, por el contrario, en los casos de Loco, Lenoir y Amicum, lo académico y curricular pasa a un segundo plano y tratan de construir e innovar en sus prácticas profesionales

desde las experiencias y necesidades de sus estudiantes, esto les es posible al sentirse más estables laboralmente y, por tanto, libres en sus prácticas, lo que demuestra la influencia del contexto e interacción con otros sujetos en la comprensión y desarrollo de las tareas.

6.3.4 Consideraciones finales

En los relatos de los docentes colaboradores se reflejan las diferencias entre lo que la cultura considera debe ser y podría ser un docente y la buena enseñanza. Desde esta situación los docentes están a favor de la educación con calidad, siempre y cuando les otorguen los recursos y capacitaciones necesarias para cumplir con la tarea.

Se destaca que en los resultados de esta macrocategoría no se encuentran diferencias entre las concepciones de la buena enseñanza por parte de los docentes según sus disciplinas, pero en cierta medida sí por sus contextos laborales, en el sentido en que la estabilidad le ha permitido a algunos innovar en sus prácticas y ser más ambiciosos en la consecución de estas, como son los casos de Loco con su interés por la investigación y Lenoir con la configuración de los nodos y los espacios de discusión con sus estudiantes y compañeros en medio de la coyuntura.

En general, los docentes comprenden por buena enseñanza una enseñanza más humana, tierna, cercana a las necesidades de sus estudiantes y comprensiva de sus realidades, ellos acreditan en sus discursos esta comprensión de la enseñanza en sus experiencias profesionales; a la vez que se distancian de la perspectiva de una enseñanza académica centrada en los contenidos, fría y distante de las realidades de sus estudiantes.

6.4 Percepción de su contexto laboral

Esta macrocategoría busca describir las concepciones de los docentes respecto a la satisfacción en sus contextos laborales, incluye las categorías de percepción del contexto, grado de satisfacción en la institución actual, cumplimiento de expectativas y comunidades educativas. Esto con la intención de comprender la incidencia del contexto en la construcción de las identidades profesionales de los casos aquí estudiados.

Comprender el sentido de las identidades profesionales docentes implica un proceso complejo de redefinición del trabajo docentes en las instituciones educativas y, al mismo tiempo, una transformación de esta misma institución, en tanto la pluridimensionalidad de la identidad profesional docente, comprendida como identidad colectiva e individual se gesta en las relaciones

con la comunidad educativa en un contexto determinado, puesto que las identidades están vinculadas a las circunstancias temporales y el estatus de la profesión (Cantón & Tardif, 2018). Para develar la percepción del contexto laboral de los docentes colaboradores y su incidencia en la identidad profesional docente desde el marco interpretativo personal se constituyó la siguiente división temática:

- Viviendo las tensiones entre los estatutos de profesionalización docente.
- El lugar de los directivos docentes.
- Un vistazo al trabajo en instituciones educativas privadas.

6.4.1 Viviendo las tensiones entre los estatutos de profesionalización docente

En Colombia actualmente la profesión docente en el sistema de educación oficial es regulada por dos estatutos el 2277 de 1979 y el 1278 de 2002, con estos el Ministerio de Educación Nacional busca la calidad educativa y garantizar docentes idóneos para la tarea de enseñar, además de que regulan el régimen salarial de los docentes y directivos docentes. Sin embargo, las diferentes normativas generan inconformidades entre ambos grupos, especialmente entre los que se rigen por el 1278, pues con este decreto se abrió el proceso de selección y contratación a profesionales no licenciados, el salario no está nivelado con los de los profesionales de las otras áreas, el sistema de ascenso está regulado por una prueba que no es muy clara y, especialmente, las dificultades con la evaluación de desempeño que no logra comprenderse como un elemento de mejoramiento sino como un instrumento de control (Cifuentes, 2013).

En el relato de Loco se hacen palpables las tensiones entre los diferentes estatutos docentes, así como las tensiones entre los docentes y los directivos docentes. Estas situaciones generan divisiones dentro de las dinámicas del colegio en el que él trabaja y su narración devela su posición.

Haga uno eso del 1278, mejor dicho: “profesor, no trabajó todo un periodo”, mero problema, pero a los viejos no los evalúan y yo lo que entendido de ellos y ellos argumentan es que están con muchas deudas y como ya acabaron el tiempo laboral entonces reciben dos sueldos: el sueldo de pensión y el sueldo de trabajo, que el de ellos debe estar por ahí en \$4.000.000., entonces recibe 8, entonces quién se quiere ir con \$8.000.000 haciendo nada, porque no son evaluables... Loco (comunicación personal, 5 de octubre, 2020)

En este fragmento Loco se posiciona como un docente joven regulado por la evaluación y en contraste posiciona a los docentes viejos no regulados por la evaluación para acusar la injusticia de que algunos de ellos no dictaron clase durante el segundo periodo del 2020, pero no se retiran del trabajo porque tienen deudas, aunque esto signifique que ostentan el puesto de alguien con más intenciones de enseñar.

Algo semejante ocurre en el caso de Lenoir, para él la llegada al sector oficial le significó varias dificultades, entre ellas las relaciones con sus pares a quienes posiciona como docentes viejos esperando la jubilación en contraste con él que era un docente nuevo desobediente, por lo que sus ideas y concepciones respecto a la educación eran diferentes a las de ellos:

[...] en este colegio eran personas muy adultas, muy mayores que incluso estaban en este colegio esperando la jubilación y habían elegido este colegio porque estaba muy cerca de sus casas o porque los habían trasladado, porque tenían alguna enfermedad en la rodilla y entonces este colegio los favorecía, bueno cualquier tipo de cosas, quedaba cerca de un centro médico o allí quedaba cerca la mamá y la podía cuidar, ese tipo de cosas que hacen para trasladarse y yo era el más joven, yo era el pelaito, el recién llegado y eso no pegó muy bien. Lenoir (comunicación personal, 30 de septiembre, 2020)

Por su parte, Amicum comenta que los docentes cobijados por el 2277 en su institución no suelen interesarse por la formación de sus estudiantes:

tú sabes que siempre hay docentes que no, uno sabe que están ahí porque están ganando un sueldo nada más y esos son los que afectan el desarrollo de los estudiantes, muchas veces... Amicum (comunicación personal, 5 de octubre, 2020)

En este fragmento Amicum busca representar la realidad y posiciona, a modo de denuncia la acción normalizada en las instituciones de aquellos docentes que solo están por un sueldo y no les importa el desarrollo de los estudiantes, en comparación de los que sí les importa grupo en el que se incluye él. Esta comparación denota una de las tensiones dentro de las instituciones educativas.

Lo narrado por estos docentes da cuenta de algunas de las tensiones que se viven entre los docentes de cada decreto, particularmente porque para los docentes del 2277 su tarea es enseñar y para los del 1278 su tarea es enseñar, acompañar, gestionar, comunicar, entre otros; asimismo, los

primeros no se rigen por la evaluación de desempeño, situación que complejiza el trabajo de los segundos.

Además de estas figuras docentes, dentro de las instituciones educativas oficiales también se pueden encontrar docentes provisionales que cubren un cargo u horas cátedra, en caso de renuncia, ascenso, exoneración, jubilación o fallecimiento del titular, entre otros; la posición de ellos dentro de las instituciones no es alentadora. Loco nos relata un poco al respecto:

Para los provisionales es muy maluco, es realmente una cosa muy inestable, a mí me da mucho pesar de ellos. Así sean buenos profesores, a veces mejores que los viejitos y es injusto, alguien nuevo con mucha energía, pero por ley tiene que irse y los pensionados ahí sentados tomando tinto en la tienda. Loco (comunicación personal, 5 de octubre, 2020)

Aquí Loco retoma la acusación de injusticia con los docentes jubilados que desde su perspectiva no cumplen con la tarea y lo confronta las dificultades de los docentes provisionales a quienes posiciona como jóvenes con mucha energía, pero con pobres condiciones laborales por la inestabilidad de sus puestos.

Amicum, por su parte, inició su carrera profesional como provisional en una institución oficial es Caucasia, en una época en donde la violencia azotaba el municipio. En su relato el comenta que llegó a esta institución por recomendación de una de sus profesoras y que allí tuvo que dictar también estadística, pues las horas de inglés no eran suficientes para asumir el puesto:

[...] imagínate que como al mes, porque yo no duré mucho ahí, pidieron la plaza y entonces salió el rumor de que: “yo creo que a usted lo van a mandar para El Bagre, allá hay muchas plazas”, y con sólo escuchar ese nombre...entonces yo quedé como aburrido pues, o sea, aburrido de lo estadística y apenas llegando ya me iban a pedir el traslado. Amicum (comunicación personal, 5 de octubre, 2020)

En su relato Amicum construye una representación de la realidad los docentes provisionales, la inestabilidad de sus puestos, la cantidad de tareas y, en algunos casos, la complejidad de los contextos, situaciones que no les permite establecerse laboralmente y gozar de los mismos beneficios que los demás docentes.

Gloria, por su parte también tiene experiencia como docente provisional en instituciones oficiales, así como Amicum debía cumplir con diferentes tareas en su cargo, aunque no fuera un puesto fijo:

Entonces me pidieron la plaza, no estuve sino cinco meses, también un colegio bastante pesadito en Picacho arriba, ahí junto al cristo, entonces población también un poquito difícil, pero también fue muy enriquecedor. Allí sí trabajé con grados sextos y séptimos, dictaba clase hasta octavo, pero era directora del grupo de sexto y a veces acompañaba los séptimos también en dirección de grupo. Gloria (comunicación personal, 10 de octubre, 2020)

Los docentes provisionales están en medio de las tensiones de los docentes nombrados propiamente, pero con inestabilidad laboral y sin la posibilidad de acceder a diferentes beneficios, pues al no ser nombrados por concurso no gozan de la misma posición que los demás docentes dentro de las instituciones educativas, lo que les genera inestabilidad en sus construcciones identitarias profesionales.

6.4.2 El lugar de los directivos docentes

Los tres perfiles docentes enunciados con anterioridad conviven con los directivos docentes en nuestras instituciones públicas, quienes son los encargados de garantizar los buenos procesos administrativos al gestionar las instalaciones y el personal. Loco nos presenta un fragmento de su relato en el que se reconoce su necesidad de diferenciar las instituciones y comunidad educativas de una empresa:

Los únicos problemas que hay más que todo es con los mismos académicos de uno, con educadores, con directivos y es muy teso, o sea, yo creo que la libertad de educación es bacana y no es que lo hagan mal. He tenido tres coordinadores ingenieros, uno que creía que eso era manejar una fábrica de papitas, un antropólogo que mandaba: “Robin, traé los tintos” “¡Qué!” “yo estoy en una reunión” “llame a la de la tienda”; o sea, creen que es como manejar una empresa y acá es académico, yo le puedo colaborar sí, pero que no me pongan a pedir, es algo académico, es un par académico, yo sé que ellos son mis jefes,

pero son pares académicos ante todo y hay mucho coordinador que se olvida de su rol...
Loco (comunicación personal, 5 de octubre, 2020)

El relato de Loco describe la convivencia de los diversos perfiles en las instituciones educativas, cada uno con una historia y experiencias formativas que dan cuenta de la comprensión de su tarea, provocando disimilitudes en la comprensión del sentido de la educación, lo que genera tensiones que en ocasiones rompen las dinámicas académicas. En este fragmento se posiciona como un profesional de la enseñanza, experto en las dinámicas escolares y contrasta su posición con las de los coordinadores a quienes señala irónicamente como ingenieros, es decir, profesionales externos a la educación e inexpertos de las dinámicas escolares, este contraste denota los conflictos que Loco ha tenido en su institución.

Para Lenoir las dificultades se presentaban por lo que él en otros pasajes de su relato ha nombrado desobediencia, para él la llegada al magisterio le significó una liberación de su imagen y de sus formas de enseñar, pues ya su puesto era más estable:

Sí, siempre me ha gustado llevar el cabello largo, incluso cuando trabajé en los colegios privados no lo tuve largo porque, por una cuestión de imagen, e incluso me ponía unas camisetas más...cierto, como para que me dieran el trabajo, como para mantener el contrato, cierto, pero ya después de que pasé al magisterio dije: “aquí ya me voy es a gaminar”. Lenoir (comunicación personal, 30 de septiembre)

Sin embargo, en su primera experiencia en una institución pública comprendió que la cultura institucional no solo depende las dinámicas nacionales, sino que se construye desde el contexto cercano y las interacciones entre la comunidad educativa, por lo que tuvo muchos problemas con la rectora de esta institución, lo que le significó un traslado de esta institución después del primer año:

[...] *una vez me llamó la atención por unas aretas en una formación, entonces me dijo: “profesor, qué le he dicho de las aretas”, yo le dije: “no tiene sentido eso que usted me está diciendo y yo no me las voy a quitar”; y había estudiantes ahí y los estudiantes como que de una “uuuuuhhh que no sé qué”. Entonces ella me dijo: “profesor pase a la rectoría” y entonces yo pasé a la rectoría y allá me*

sentía como un estudiante. Lenoir (comunicación personal, 30 de septiembre, 2020)

En este fragmento Lenoir se posiciona como un estudiante frente a la posición de control de la rectora, los llamados de atención y las ideas a la rectoría para controlar su imagen y su quehacer docente lo ubicaron en una posición defensiva en contra de las injusticias cometidas contra su yo profesional.

Los choques, en las instituciones narradas por Loco y Lenoir se gestaron desde las relaciones de poder y la resistencia que estas generaban en algunos de los docentes. Loco y Lenoir, fieles a la defensa de sus creencias, en varias ocasiones se convirtieron en voceros del malestar de sus compañeros y propio, por lo que sus puestos en las instituciones estuvieron cuestionados, ahora, esto no implicó un malestar en el desarrollo de sus tareas, sino un impulso; en el caso de Loco la Institución en la que está es un lugar para echar raíces y en el caso de Lenoir, lo hizo más ambicioso en el desarrollo de su profesión, al respecto comenta:

[...]y ahí los directivos son los que han jugado, pues porque lo han permitido, han confiado en los maestros, y eso es lo que yo digo, que a veces la calidad no se vende; el hecho de que los maestros sean un poco más libres no quiere decir que la calidad disminuya, sino que antes, tal vez, eso potencie el trabajo, porque los maestros se sienten más cómodos, enseñan lo que quieren enseñar también, cierto [...]. Lenoir (comunicación personal, 30 de septiembre, 2020)

La descripción que hace Lenoir de su lugar de trabajo actual comprende su posicionamiento como profesional y destaca el papel de los directivos desde la confianza en esta comprensión identitaria, además da cuenta de una acción extraordinaria, en tanto se diferencia de sus experiencias anteriores en donde era muy controlado, por lo que sentía que debía simular su práctica y adaptarse a las exigencias de su trabajo. Por otro lado, esta acción específica tiene lugar en medio de la propuesta que él hace para la constitución de los Nodos antes mencionados.

6.4.3 Un vistazo al trabajo en instituciones educativas privadas

En Colombia, la contratación de los docentes en la educación privada está regulada por el código sustantivo del trabajo (Ministerio de Educación Nacional, 1994), lo que no los ubica con

una caracterización especial respecto a sus funciones como sí sucede en la educación oficial, sin embargo, en sus instituciones les podrían aplicar las normas del escalafón y capacitaciones del antiguo estatuto docente (Ministerio de Educación Nacional, 1979), pero esto depende de cada institución. Al mismo tiempo, desde el Ministerio de Educación Nacional (2018), se dice que una buena manera para saber si la institución educativa privada es de calidad se puede distinguir a través de las condiciones de contratación de los docentes, pues como se estableció con antelación en esta investigación, para ellos la calidad de la educación reposa en los docentes, puesto que en estos donde reposa el logro de los estudiantes y el éxito de las reformas educativas (LeVasseur & Tardif, 2018).

En vista de lo anterior, las experiencias de los docentes colaboradores de esta investigación contrastan con las condiciones de contratación propuestas por el MEN, puesto que a lo largo de sus relatos narran sus inconformidades respecto al trabajo en las instituciones de educación privadas y, desde allí, como se ha discutido, se puede hacer una lectura de lo que estos contextos le generan a la identidad profesional docente.

Tal es el caso de Lenoir, quien en su relato narra las dificultades que se encontró para acceder a un trabajo por no contar con experiencia como docente, por ello tomó un puesto en una institución educativa privada Envigado:

[...] la explotación pues absoluta, porque pagaban por horas, pero uno ahí paga el derecho a poder enseñar, para poder trabajar... Lenoir (comunicación personal, 30 de septiembre, 2020)

La descripción que Lenoir hace de su primera experiencia profesional se relaciona con el contexto y responde a la desconfianza que existe entre los empleadores y la formación que adquieren los profesionales noveles en la Universidad. La expresión “pagar por el derecho a enseñar”, se acredita en la experiencia del docente y se evidencia en su relato, sin embargo, esta no es una condición exclusiva de la profesión docente, pues se repite en todas las profesiones, no es gratuito que en Colombia se estén pensando estrategias como la formación dual para tratar de cerrar las brechas entre la formación superior y las necesidades de las empresas (Ministerio de Educación Nacional; Universidad del Valle; Pontificia Universidad Javeriana de Cali; ACIET; REDTTU, 2021).

Algo similar comenta Andy respecto a las instituciones que contratan los docentes sin experiencia profesional:

Ellos saben que como uno está empezando en el gremio, lo cogen y lo exprimen y dejan un montón de trabajo para el que venga o para cualquiera de ellos... unas facilidades. Entonces no te exigen preparar una clase, te exigen preparar cuatro clases. Entonces es todo el tiempo trabajar, trabajar y trabajar y no... no hay una tranquilidad. Andy (comunicación personal, 2 de octubre, 2020)

Para Andy, su experiencia en una institución educativa privada al inicio de su carrera profesional fue extrema, por ello la categoriza desde la metáfora “exprimen”, esta palabra denota la dimensión de la descripción de esta situación en su relato y la intranquilidad que le generaba, además de que lo señala como una práctica normalizada dentro de las instituciones educativas, diferenciando los docentes noveles de los que tienen experiencia y sus cargas docentes.

En el caso de Lenoir la explotación se medía por la cantidad de trabajo que tenía y el pago que recibía por este, además de que su contrato era por prestación de servicios, por lo que mucho de su tiempo lo pasaba trabajando, pues cada año se quedaba sin contrato de noviembre a febrero, por lo que no podía costearse una maestría para continuar con su desarrollo profesional:

Trabajando en Envigado no había suficiente, no ganaba lo suficiente, lo que hice es que conseguí, como era por horas trabajaba unas horas en Envigado y el resto del tiempo lo trabajaba dando clases de francés en una academia que quedaba en El Tesoro, entonces trabajaba en las dos partes. Lenoir (comunicación personal, 23 de octubre)

Más adelante, en otra institución privada con unas condiciones un poco más favorables, igual trabajaba extra para tratar de tener un mejor salario, por lo que incluso dictó materias para las que no está capacitado:

[...] daba horas extras y al final terminé yo dando 36 horas de clase: daba religión, ética, economía, filosofía, ciencias sociales, que eso es una cosa de locos y era muy agotador, yo no sé si es que me he vuelto muy flojo, pero yo no sé cómo hacía uno para trabajar tanto en esos colegios, porque era demasiado y había que llenar formatos. Lenoir (comunicación personal, 23 de octubre, 2020)

En este fragmento Lenoir hace una comparación entre su yo anterior y el actual lo que señala una transformación en su identidad, por lo que se posiciona como un docente flojo, en la medida en que no podría volver a dictar tal cantidad de horas de clase, para él esta experiencia fue anormal, por lo que le cuesta verse haciéndolo de nuevo.

En el caso de Amicum sucede algo similar, como el salario que le pagaban en la institución privada en la que trabajaba no le era suficiente tuvo que tomar algunas cátedras en una Universidad, por lo que trabajaba incluso los fines de semana sacrificando su vida social:

pero sí mi vida se basó más que todo en la vida laboral, pues como esos colegios privados están siempre pidiendo resultados, reportes y había que tener todo era puntual; yo recuerdo que yo trabajaba todos los días prácticamente, un sábado, un domingo estaba...al principio me ofrecieron para trabajar una hora en la universidad de Sucre, ese primer semestre y yo no me atreví porque me sentía super comprometido, pero después me di cuenta que la plática faltaba, porque no me estaban pagando con lo que ganaría un docente en el sector público, sino que me estaba ganando un poquito menos y ahí en gastos, entonces tocó coger las clases de inglés en la universidad de Sucre [...]. Amicum (comunicación personal, 5 de octubre, 2020)

En este fragmento Amicum construye la realidad de una situación extraordinaria en su desarrollo profesional, para poder cubrir sus gastos tuvo que elegir entre su carrera y su vida social, como él lo relata durante esta etapa de su vida no tuvo muchos amigos más allá de sus compañeros de trabajo, pues su vida se redujo al trabajo, situación que también vivió Lenoir al inicio de su desarrollo profesional gracias a las pocas garantías laborales.

Por otro lado, para Amicum la decisión de renunciar llegó de la mano de la contratación de personas nativas, pero sin experiencia profesional pedagógica o formación de base, puesto que a ellos les pagaban mejor que a ellos y tenían, en general, mejores condiciones, lo que desde su visión de mundo desvirtúa su labor:

yo renuncié porque empezaron a traer... ese año empezaron a traer personas extranjeras de intercambio que fue otra cosa que también hizo peso, porque les estaban pagando más que a nosotros y no manejaban pedagogía, solamente porque sabían hablar el idioma y tuve la experiencia. Amicum (comunicación personal, 5 de octubre, 2020)

Para Amicum esta práctica normalizada en las instituciones desvirtúa las imágenes de los docentes que se hacen a nivel social, puesto que señala que el saber pedagógico y didáctico no es necesario para dictar una clase, en este sentido ¿cuál es la importancia de su formación en una institución educativa?

En el caso de Gloria, la experiencia ha sido positiva en el sector privado. Actualmente ella trabaja en una institución educativa arquidiocesana privada ubicada en un barrio de estrato medio bajo, allí lleva unos cuantos años y se siente satisfecha con su trabajo; sin embargo, nos cuenta un poco sobre la experiencia en una institución, que según los parámetros del MEN es de alta calidad:

me presenté, fueron cinco filtros, pasar es una odisea total [Se ríe], entonces primero me entrevistó la psicóloga, la trabajadora social, bueno, en últimas quién me entrevistó fue el rector, el último filtro es el rector; mmm pasé todos los filtros y empecé a trabajar allá y empecé el año con ellos [...]. Gloria (comunicación personal, 23 de octubre, 2020)

En este caso, la metáfora “pasar es una odisea total”, da cuenta del carácter anormal del proceso de contratación en esta institución para la docente; la dificultad que puede significar para un docente ingresar y el sentido que puede aportar a la autoestima de un profesional hacer parte de una institución bajo estas características, también se mide desde las dinámicas de la calidad. Al respecto agrega:

Estuve allá como que, como un mes, un mes y medio más o menos, pero la verdad no me acomodé mucho, porque es un colegio excelente, pero el estatus también es alto, así como es de excelente el colegio, el estatus también es alto y el ambiente es algo pesado, entonces yo me sentía bien pero no tan bien, era muy gracioso ver, por ejemplo, uno salir a un descanso [...] y que un estudiante diga “Hola, profe ¿Qué más?” “Ah, bien ¿Y tú qué has hecho?”, “No, profe”, “¿Qué hiciste el fin de año?”, “No, estuve en la finca de yo no sé quién” “Estuve en la finca, yo no sé cuántas” y luego otro estudiante “Hola, profe”, “Ve ¿tú qué hiciste el fin de año?”, “No, yo me fui para Europa” “Me fui con mi papá para Miami”, que yo no sé qué y bla bla bla... Entonces yo me quedaba mirándolos y yo ¡Wow! [...] A mí eso en la cabeza como que no... Entonces yo empezaba a recordar las experiencias pasadas y yo decía “Esto es increíble”, entonces empieza a uno a... lamentablemente a reconocer que este país está en una locura total y uno decía “Hay un

desnivel increíble, hay un desnivel económico y social increíble” y empieza uno a reconocer uno como todo eso. Gloria (comunicación personal, 23 de octubre, 2020)

En este fragmento del relato de Gloria ella normaliza la calidad de la educación de esta institución a la luz de las características económicas de sus estudiantes, situación que contrasta con su primera experiencia profesional y no le permitió sentirse cómoda en este nuevo ambiente, a pesar de las comodidades y prestaciones sociales que le significaba estar en una institución privada de este tipo.

6.4.4 Consideraciones finales

Durante los relatos de los docentes colaboradores fue posible hacer una diferenciación de la percepción de sus contextos laborales anteriores y actuales, lo que facilitó un contraste entre la educación oficial y la educación privada y lo que esto implica en la construcción de las identidades profesionales docentes. Llama la atención en este punto que varios de los fragmentos señalaban experiencias negativas, sin embargo, los docentes se encuentran conformes en su contexto laboral actual.

En el caso de la educación oficial, los docentes establecían la diferencia entre los estatutos docentes, las funciones y prácticas docentes y lo que esto implica en el ambiente laboral de las instituciones, atendiendo a la disimilitud en la forma en que se distribuyen, comprenden y acatan las tareas. Es por ello por lo que los docentes bajo la guía de directivos docentes que no los escuchan y apoyan, sino que los vigilan y controlan se sienten sometidos cada vez más a presión, haciendo su trabajo más complejo, no en cuanto a la duración de las clases o la cantidad de estudiantes, sino en las cuestiones emocionales y mentales, por lo que en ocasiones es más difícil asumir la tarea, puesto que esta situación les niega su categoría como profesionales de la educación. Ya lo decía Lenoir: *“el hecho de que los maestros sean un poco más libres no quiere decir que la calidad disminuya, sino que antes, tal vez, eso potencie el trabajo”*. (comunicación personal, 23 de octubre, 2020)

En el caso de la educación privada, el gobierno nacional comprende la calidad en el mismo sentido que en la educación oficial, sin embargo la contratación de los docentes es regulada por el código sustantivo del trabajo y desde el MEN hace algunas recomendaciones, entre las que destaca comprender que una institución privada de calidad es aquella que le da buenas condiciones

laborales a sus empleados, sin embargo, desde los relatos de los docentes tener buenas condiciones laborales es una situación anormal dentro del contexto colombiano, en este caso, además del control de los directivos docentes, se incluyen la cantidad de horas a dictar y la cantidad de estudiantes. Se destaca en este punto, que ninguno de los casos estudiados aquí se proyecta trabajando en una de estas instituciones privadas, no por esto es el caso de todos los docentes que trabajan en el sector privado.

Por otro lado, desde la experiencia de Gloria en una institución educativa privada de alta calidad, llama la atención la caracterización de anormalidad de la educación, es decir, desde la construcción que ella hace en su discurso, las mejores condiciones económicas de sus estudiantes no solo les posibilitan a los docentes acceder a mejores condiciones laborales, sino que también les posibilita a estos estudiantes acceder a mejores condiciones de aprendizaje.

6.5 Teorías subjetivas

Para Kelchtemarns y Vanassche (2014), esta es la macrocategoría de Teoría Educativa Subjetiva, puesto que engloba el sistema personal de conocimiento y creencias en educación y en enseñar, así como la educación de sus estudiantes y cómo representarlos; sin embargo, desde la comprensión de la tarea de los docentes en esta investigación, enseñar es solo una de los aspectos a los que debe responder un docente, por lo que se propone nombrar esta macrocategoría como Teorías subjetivas, para posibilitarle el ingreso a un mayor rango de teorías alrededor del trabajo de los docentes.

Aquí se incluyen las categorías teorías subjetivas, motivación laboral y prácticas profesionales, esto con la intención describir los conocimientos básicos en los que los docentes cimentan sus decisiones y acciones en situaciones particulares en sus contextos laborales. Para develar las teorías subjetivas de los docentes colaboradores desde el marco interpretativo personal se constituyeron las siguientes unidades temáticas:

- La receta para permanecer en la profesión docente.
- La vida del docente, una vida de luchas.

6.5.1 La receta para permanecer en la profesión docente

Los docentes como construcciones sociales son constituidos, en parte, por sus relaciones con la comunidad educativa y sus contextos laborales, esto quiere decir que no existen de forma independiente del papel que desempeñan en las instituciones educativas, de la manera en que otros evalúan sus acciones, creencias y deseos, lo que involucra, a la vez, la forma es que estas descripciones alternativas de su tarea moldean su conjunto de creencias y disposiciones, las imágenes de sí mismos y la autoestima (Potter, 1998).

En el caso de Gloria, ella considera que para ser docente y permanecer en la profesión es necesario tener paciencia y ser tolerante, estas competencias las relaciona con la noción de vocación:

Entonces se vuelve algo bastante interesante [la docencia]... interesante desde que a uno le guste, porque si a uno no le gusta este cuento de la docencia esto se vuelve una locura, mejor dicho, uno no es capaz con esto, no, no, es que no [se ríe], se retira uno antes de tiempo, porque yo pienso que la docencia es vocación, es más vocación que cualquier otra cosa, uno puede ser muy buen docente y explicar muy bien una materia, pero si uno no tiene la vocación, de ese don de gente, es muy complicado, porque uno tiene que saber entender al otro. Gloria (comunicación personal, 10 de octubre, 2020)

Algo similar narra Amicum, aunque él no enuncia el concepto vocación en su discurso el sentido de este evoca el significado del concepto:

porque la docencia es como criar hijos ajenos, sin ningún interés [...] ahorita estoy pasando por un proceso que es que me he reencontrado con egresados, 2015-16-17, me he reencontrado con ellos y me he dado cuenta que a veces uno da por hecho que el estudiante se gradúa y ya, de ahí en adelante uno se quiere imaginar que el estudiante va a tener un camino ya cultivado, que va a cosechar éxitos y he tenido un contraste un poquito...o sea, me he pegado un estrellón. Amicum (comunicaciones personales, 5 de octubre, 2020)

Lo descrito por Gloria y Amicum en sus discursos responde a las características de las profesiones que realizan servicios personales, en las que es imperativo el dominio de ciertas competencias técnicas, más un *plus* ético representado en “compromiso”, “respeto” y “cuidado”.

Este *plus* es el componente vocacional, elemento no racional de la profesión que ayuda a definir la excelencia en desarrollo del trabajo de los docentes (Tenti E. , 2007). Para ambos docentes este componente es necesario para afrontar las vicisitudes alrededor de la profesión, pues no solo les permite ser más empáticos con sus estudiantes, sino, además, resistir antes las dificultades en contexto laboral en permanente crisis gracias a los cambios constantes.

El componente vocacional, como se entiende en este punto, también se relaciona con la comprensión que de su tarea hacen los docentes, pues para ellos adquiere más importancia el escuchar a sus estudiantes y trabajar con ellos a la luz de sus necesidades. Así lo resume el relato de Amicum:

Este año me ha tocado parar peleas que si no las hago yo sé que hay sangre y esa paciencia para hacer las cosas, sé que la aprendí en la primaria allá en el sector privado ...eeehhh...me ha tocado abrazar, a mí que no me gusta abrazar al más desordenado, al que siempre lo estoy regañando, que le estoy diciendo, entonces me dice un montón de cosas y termina llorando [...] ahí la parte humana es la que creo que en este momento que ya me voy a graduar. Amicum (comunicación personal, 5 de octubre, 2020)

En este caso, el docente describe algunas situaciones que exceden las prácticas educativas del aula y responden a las situaciones cotidianas de las instituciones a las que los docentes, sin diferenciación de la signatura que dictan, deben responder. Ya lo decía Loco en medio de una discusión con un directivo docente:

[...] si usted mira el plan de la malla de octavo hay un plan transversal de sexualidad” “ah, pero usted no estudió para eso” “ni para ser psicólogo, ni para separar pelaos cuando se dan puños, ni para pararme con manuales de convivencia, pero acá lo hago”. Loco (comunicaciones personales, 5 de octubre, 2020)

En este fragmento Loco se posiciona como un docente defensor de la educación más allá de los contenidos. Aquí devela el significado de la buena enseñanza para él a la luz de todas aquellas tareas que como docente debe responder en las instituciones educativas al encontrarse todos los días con personas. Así, ser docente no implica solo estar formado para dictar una asignatura en específico, implica una cantidad de relaciones e interacciones entre los miembros de la comunidad

educativa que responden a las características de cada contexto y a las diferentes visiones de mundo que se construyen desde allí.

En suma, la receta para permanecer en la docencia, según los casos aquí estudiados, responde a las habilidades que adquieren y refuerzan los docentes a través de la experiencia y reconocimiento de sus estudiantes y sus necesidades. Esto, como se ha dicho, señala una transformación en las identidades profesionales de los docentes y un reconocimiento de sí mismos como parte de una comunidad profesional, pues en sus discursos está naturalizada esta receta.

Por otro lado, Lenoir se permite ir más allá de esta receta, salirse un poco de las tendencias actuales que ponen al estudiante en el centro de la educación y destaca la posición de los docentes como profesional de la educación:

A veces nos dicen que hay que enseñarle al estudiante cosas que él quiera aprender, pero también tendríamos que preguntarnos permitirle al profesor que enseñe cosas que él quiere enseñar, cosas de su vida, cosas de su experiencia. Lenoir (comunicaciones personales, 30 de septiembre, 2020)

En su discurso ha sido posible reconocer que su receta, en principio, se relaciona con la discutida por los docentes en este espacio, sin embargo, la visión positiva de su identidad, su motivación laboral y la confianza en su desarrollo laboral soportan esta visión que le posibilita a los docentes construir los saberes escolares, defendiendo su posición como profesionales de la enseñanza, sin la necesidad de ser medidos por unos estándares o lineamientos curriculares.

6.5.2 La vida del docente, una vida de luchas

La identidad profesional docente se moldea a partir las circunstancias históricas y al estatus social de la profesión. Atendiendo a esto, gracias a la comprensión que el gobierno nacional y la sociedad hacen de la educación de calidad y el lugar central de los docentes en la consecución de esta, las condiciones laborales de los docentes se han hecho más difíciles y complejas de satisfacer (Tenti E. , 2007)

En el caso de Amicum, él hace mención en su relato a diferentes luchas, por un lado, las dificultades salariales, por el otro el desconocimiento de su profesionalidad en la enseñanza al preferirse personas hablantes nativas, entre otras; particularmente, en el siguiente fragmento él discute alrededor de la lucha que tuvo que afrontar durante su proceso de ingreso al magisterio:

Entonces ya tuve esa experiencia, me tocó redactar un oficio, decir que yo sí tenía esa experiencia, mandé la evidencia y me sumaron los puntos, entonces también fue una lucha, o sea, ese tiempo a pesar de que uno dice no...también fue una lucha ahí contra el sistema de alguna manera, la vida del docente...dios mío, es como la de los Jedi, los del lado oscuro y los del lado de la luz. Amicum (comunicación personal, 29 de octubre, 2020)

En este fragmento, llama la atención, además, el símil que usa para tratar de ejemplificar la situación “la vida del docente...dios mío, es como la de los Jedi, los del lado oscuro y los del lado de la luz”, esta frase denota el componente individual en la identidad profesional, es decir, aunque las identidades profesionales se vean moldeadas por las relaciones y el contexto en donde se desarrollan, el componente individual también tiene un papel preponderante en esta construcción y cimienta la heterogeneidad de comprensiones de las identidades profesionales.

En el caso de Loco, él señala que la educación pública y privada cuentan con varias falencias que son soportadas por los docentes: la falta de material didáctico, de implementos de calidad, la falta de comprensión de la tarea por parte del gobierno y las falencias en la capacitación de los docentes; por esto él considera importante la defensa de la buena educación, entendiendo que no se trata de no hacer las cosas, se trata de tener las condiciones mínimas adecuadas para poder hacerlas, por lo que considera que las marchas y paros son uno de los mecanismos de defensa de los docentes:

[...] yo he peleado sin ADIDA, he salido a paro sin ADIDA...cuando hubo el primer paro largo de docentes que era que uno ascendía. Loco (comunicación personal, 5 de octubre, 2020)

Si bien Loco no hace parte de un sindicato, los considera importante debido a la posibilidad de voto y defensa que se hace desde estos. Él es asiduo en las marchas y las reconoce como un mecanismo necesario para la defensa de la educación, gracias a esto, en su discurso se puede leer la normalización de la práctica.

6.5.3 Consideraciones finales

Las teorías subjetivas de los docentes respecto a su práctica profesional responden a su cotidianidad, por ello las descripciones que hacen de estas contienen un carácter normalizador

dentro sus acciones, lo que significa que las asumen como reconocidas por la comunidad educativa en general.

Lo enunciado en esta macrocategoría se relaciona con lo enunciado con antelación en las demás macrocategorías propuestas, pues los docentes a lo largo de sus discursos estuvieron construyendo sus visiones de mundo a la luz de sus marcos interpretativos personales, lo que facilitó el reconocimiento de los recursos teóricos y conceptuales con los que interpretan y actúan en el mundo, reconociendo en estos sus componentes colectivos e individuales.

6.6 Descripción de las construcciones identitarias profesionales docentes

Durante los análisis de los resultados de esta investigación se identificaron y describieron las identidades profesionales de los casos de los docentes estudiados, sus transformaciones y los elementos que en los contextos laborales las moldean, estas son: el profesional de la educación, el docente por vocación, el docente progenitor y el docente frustrado. Cada construcción identitaria se refiere a un patrón coherente entre las lecturas de los contextos laborales y las teorías subjetivas de los docentes sobre la buena enseñanza y el quehacer docente en general, para explicitar dichos patrones, de cada docente se elaboró un biograma³ (ver anexos 6, 7, 8, 9 y 10). La tabla 2 provee una visión de conjunto de la clasificación propuesta de las construcciones identitarias.

Tabla 2

Clasificación de las construcciones identitarias

Docente Colaborador	Construcción identitaria profesional docente
Lenoir, Loco	Profesional de la educación
Gloria, Amicum	Docente progenitor
Andy	Docente frustrado

Nota. *Diseño propio* (ver anexos 11, 12, 13, 14 y 15)

³ “Un biograma muestra una síntesis que esquematiza una historia de vida y desarrollo profesional, aportando elementos espaciotemporales, dimensiones clave, hitos y personas relevantes en una línea de tiempo” (Segovia, Domingo, & Martos, 2017).

El marco interpretativo personal, el análisis del discurso y los posicionamientos develaron los conjuntos de recursos teóricos y experienciales que los docentes tienen a su disposición para interpretar, comprender y construir sus versiones de mundo, así como para actuar dentro de él; en este sentido, el análisis permitió comprender las normas, valores y juicios de los docentes. Se entiende aquí, además, que estas concepciones son construidas social e individualmente por cada docente, lo que posibilita las múltiples formas de comprender su quehacer docente, de interpretar el sentido de sus contextos y las formas de nombrarse a sí mismos en sus relatos.

6.6.1 Profesional de la educación

Los docentes que se ubican en esta clasificación consideran las necesidades de sus estudiantes y propuestas de estos para planear y dictar sus clases. Desde este punto, a pesar de que Loco es licenciado en física y Gustavo es licenciado en filosofía, ambos consideran la experimentación y dictar sus clases a la luz de problemáticas reales cercanas a la realidad de los estudiantes.

Loco destaca que una de las razones para querer permanecer en la institución educativa actual responde a las características de sus estudiantes y su relación con ellos:

Los pelaos son respetuosos, cosas que ocurren mínimas, pero esos pelaos trabajan, les gusta investigar... he tenido más roces es con compañeros y con directivos que con los mismos estudiantes. Loco (comunicación personal, 5 de octubre, 2020).

Dentro de las prácticas de Loco destaca su pasión por la investigación y su intención de transmitirle esto a sus estudiantes para considerar que ha hecho un buen trabajo, por ello hace simulaciones y promueve proyectos de investigación en su institución educativa, sin olvidar que sus estudiantes algunas veces necesitarán discutir temas más cercanos a su cotidianidad como: novelas, chismes o sexualidad, temas que también discute en sus clases, aunque se salgan del currículo.

En el caso de Lenoir, él se siente identificado con sus estudiantes, con su visión, con el trabajo comunitario y eso le genera tranquilidad, puesto que para él la filosofía forma mejores personas:

[...] la filosofía no es un saber práctico, es un saber teórico y contemplativo que forma mejores personas, que es lo que yo intento mostrar a los estudiantes [...] en el colegio hubo un proyecto que se llama Botellitas de amor, es llenar botellas de plástico con todos estos materiales y este año yo llegaba a clase y yo les decía: “muchachos, traigan guantes, traigan un tapabocas y mañana en la clase de filosofía nos vamos a recoger la basura del colegio. Vamos a meter las manos en la basura y vamos a separar plástico y vamos a llenar botellitas”. Después de eso yo en clase no hacía una reflexión sobre el medio ambiente, ni sobre la necesidad... sin embargo, ya los muchachos eran conscientes de lo que implicaban ese tipo de acciones [...] Lenoir, (comunicación personal, 30 de septiembre, 2020).

Desde aquí las relaciones entre estos docentes y sus estudiantes son cercanas y respetuosas, se construyen a través del diálogo y el reconocimiento y comprensión de las visiones de mundo y necesidades, lo que posibilita la construcción de las clases desde la experimentación de la realidad. Como consecuencia, ambos docentes expresan de forma explícita su intención de no regresar a la impartición de contenidos curriculares sin la transformación experiencial de estos.

Para Lenoir la experiencia es la responsable de la transformación que ha tenido en cuanto la concepción de la buena enseñanza, se destaca que considera que una de las formas de saber que lo está haciendo bien tiene que ver con los comentarios de sus estudiantes, lo que los posiciona en un lugar privilegiado en el relato profesional:

[...] los pocos años de experiencia han ido, han hecho que yo deje de lado el contenido, cierto, los temas, yo cada vez uso menos temas para enseñar a nivel curricular [...] yo cojo lo que tengo ahí a la mano y con ellos construyo y eso se me da muy bien, de pronto son muy bueno improvisando, tal vez eso me vuelva un mal maestro, pero me ha funcionado y creo que he recogido frutos, cuando veo los procesos evaluativos de los muchachos creo que funciona; creo que se vuelve muy desgastante la dinámica curricular, a toda hora pegados al currículo a la transcripción de contenidos y de temas. Lenoir (comunicación personal, 30 de septiembre, 2020).

En el caso de Loco, él considera que la información contenida en los libros debe pasarse primero por el contexto, para ello es necesario escuchar a los estudiantes, hablar con ellos y a él le gusta hablar:

[...]pero no quiero pasar un libro a un tablero [...] eso es lo que hace un profesor, llenar un tablero del contenido de un libro y yo sé que me gusta hablar, a los pelaos hay que escucharlos y los escucho. Loco (comunicación personal, 5 de octubre, 2020)

Otro aspecto que ubica a estos docentes en esta clasificación tiene que ver con las relaciones de estos con los directivos docentes de sus instituciones. Como se describió anteriormente, ambos docentes tuvieron dificultades en sus contextos laborales por el tipo de control que ejercían sus directivos en su quehacer docente, ya fuera respecto a la forma en que se debían dictar las clases o los contenidos que dictaban; esto lo contrastaron en sus relatos con su experiencia actual y lo que les ha posibilitado: por un lado, Loco hacía mención de que el nuevo rector apoyaba la investigación en la escuela y que pronto sacarían un libro; en el caso de Lenoir él expresa que la confianza y apoyo de sus directivos les permitió innovar en su institución educativa con los nodos durante el periodo de educación virtual, propuesta que fue muy bien valorada por los estudiantes. Se destaca aquí que tanto Loco como Lenoir ilustran que los docentes saben lo que están haciendo, pues son profesionales y, además, tienen experiencia en la profesión.

6.6.2 Docente progenitor

Los docentes en esta clasificación consideran que el fin de la educación es formar mejores seres humanos y desde allí los docentes son facilitadores de la experiencia escolar de los estudiantes, por ello deben contar con las competencias necesarias para responder con esta tarea.

Al respecto, Gloria comenta que lo más importante es que a los docentes les guste enseñar y que sean tolerantes y pacientes, porque enseñar no es solo saber sobre el tema:

[..] que el estudiante, el que le estoy explicando hay que mirarlo a la carita y ver qué es lo que hay detrás de eso. Hay estudiantes que a veces se duermen en las clases y uno dice: “se durmió. Ay no, será que estaré dando la clase muy aburridora”, y cuando uno de pronto se acerca: “ven, ven, ven, usted por qué se durmió en mi clase, venga a ver cuénteme el chisme, qué pasó”, no entonces empiezan a contarle a uno cosas más, como más íntimas y uno dice: “uy, qué vaina, jamás me lo imaginé [...] de ese sueño del hecho de dormirme en

una clase, y empieza uno a decir: “bueno, cómo le puedo ayudar, qué podemos hacer por ese estudiante. Gloria (comunicación personal, 10 de octubre, 2020)

En relato de Gloria se destaca la intención de comprensión y protección de sus estudiantes, de reconocerlos como sujetos con realidades en ocasiones complejas que pueden ingresar en las dinámicas de la clase. Además, se reconoce un tono cercano y tierno en las escenas en que describe situaciones con sus estudiantes.

En el caso de Amicum, este comenta que la tarea del docente no termina cuando los estudiantes se gradúan, incluso compara la profesión con la paternidad:

yo soy soltero, no tengo hijos, entonces aparece un muchachito de estos todo dañado y uno ve ese proceso cómo cambia: desde muy mamón de sexto a alguien muy centrado en once, y uno de alguna manera lo ha estado acompañando, sí, y ahí uno va dejando un pedacito en cada uno de ellos. Entonces, si yo llegase a tener un hijo, no sé cómo haría, o sea, hay que estar pendiente del niño y del hijo ajeno; entonces, por eso también he pensado mucho en la docencia universitaria, yo: “por acá es más fácil, ya están criados, no les voy a guardar tanto cariño”. Amicum (comunicación personal, 5 de octubre, 2020)

A lo largo de su relato, Amicum expresó que estaba en una etapa de aprender lo humano, lo que lo había acercado más a sus estudiantes y sus necesidades, señala que el quehacer del docente implica facilitarles la experiencia a sus estudiantes, ser más cercanos y comprensivos. Además, como se muestra en este fragmento, el habla de guardarles cariño, por ello se ha venido reencontrando con sus egresados, situación de la que ha comprendido que su tarea no termina cuando ellos se gradúan del colegio.

6.6.3 Docente frustrado

El caso del docente aquí clasificado responde a la transformación que tuvo su identidad profesional durante el 2019 y el 2020, puesto que las experiencias y nuestras interpretaciones de ellas se convierten en los lentes con los que comprendemos la realidad.

Para Andy, la profesión docente pocas veces ha sido benévola con él, no por sus estudiantes, con quienes ha tenido una relación cercana y se ha asombrado a medida que van mejorando sus habilidades gracias a sus clases o incluso ha tenido relaciones amables y cercanas con los padres

de familia, quienes le han escrito cartas y enviado generosos regalos el día del maestro, su frustración se gesta en las relaciones con los directivos en el control y desconociendo de su labor.

Esta relación con la profesión lo ha llevado a ubicar sus identidades posibles en otras profesiones u labores, para él el único camino no es la docencia o un desarrollo de esta, sino la comprensión de diferentes visiones al experimentar otras labores, tal vez más sencillas, pero no por eso menos valiosas.

Estuve tratando de hacer en esta pandemia... estuve tratando de buscar otros trabajos. En este momento no estoy buscando como docente. Estoy tratando de buscar otras opciones para ver esas perspectivas que nunca más voy a vivir. Andy (comunicación personal, 2 de octubre, 2020)

Es posible que en el momento en que estoy escribiendo este informe, Andy tenga una visión más positiva de la profesión, puesto que lo natural es el cambio y hacemos lectura de nuestra realidad desde las emociones, sin embargo, la lectura que se hace de su identidad y que se refleja en su biograma da cuenta de una frustración y dolor con una profesión que lo estaba expulsando.

6.6.4 Consideraciones finales

Las tres clasificaciones aquí descritas no responden a identidades estáticas o roles que los docentes deban cumplir, en su lugar se erigen como interpretaciones circunstanciales de los sujetos descritos y posicionados en los relatos en unos universos narrativos construidos por cada docente. Este ejercicio fue importante para comprender las formas en que se presentan los docentes, ya que los elementos que construyen estas representaciones están diseminados en sus narrativas profesionales.

Por otro lado, indiscutiblemente, ninguno de los docentes aquí estudiados ubicó su visión de la docencia desde los lentes disciplinares de su formación, ellos compartieron y construyeron sus posiciones e identidades profesionales a la luz de aquellas situaciones y dinámicas que le son naturales a la profesión docente.

7 Conclusiones

A lo largo de esta investigación y a la luz del marco teórico combinado propuesto, se analizaron cinco casos de docentes de educación básica y secundaria de la ciudad de Medellín con el objetivo de comprender sus identidades profesionales, cómo se construyen y transforman, haciendo, a su vez una adaptación a la propuesta metodológica hecha por Kelchtermans y Vanassche (2014); esta adaptación fue precisa puesto que el marco interpretativo, tal y como es propuesto por Kelchtermans (1993;1997; 2014), así como la comprensión que estos autores hacen de la teoría del posicionamiento (2014), limita el quehacer docente a la impartición de clases, al límite de las aulas y a las relaciones estudiante-docente, desconociendo así lo que los demás sujetos de la comunidad educativa, contexto social y demás funciones de su profesión pueden implicar en el desarrollo de su profesión y comprensión de su identidad profesional.

En esta investigación se comprende que la identidad profesional docente está compuesta por una identidad individual personal y una identidad colectiva que hace que los docentes sientan que hacen parte de una comunidad profesional; a su vez la identidad profesional está en constante transformación gracias a la interacción entre los sujetos y los movimientos en la composición de los contextos laborales, así pues un docente puede tener varias y diferentes identidades, es decir, pueden ser docentes expertos, docentes estrictos, docentes jóvenes, entre otros; por lo tanto las clasificaciones no son determinantes, sino ilustrativas, no exhaustivas o representativas de todas las identidades profesionales docentes posibles.

El análisis aquí desarrollado presentó la discusión y los elementos que transforman y moldean la identidad profesional de los cinco casos estudiados, esto con la intención de comprender por qué los docentes se presentan de ciertas formas durante la narración de sus experiencias y valoraciones de estas. Resalta, además, en los resultados, que los docentes no hicieron diferencias disciplinares al posicionarse como docentes, en su lugar enumeraron situaciones, experiencias, relaciones entre sujetos, contextos, entre otros; que le son comunes a la comunidad de profesionales de la enseñanza en general, puesto que independiente de la materia que ellos dicten, son docentes y comparten ciertas características que los lleva a reconocerse como tales. A su vez, mi posición como docente en ejercicio, me permitió afinar la mirada durante las lecturas e interpretaciones de las construcciones identitarias de los docentes colaboradores, puesto que, al reconocer las dinámicas,

relaciones y tareas de los docentes por experiencia, pude comprender la profesión y su identidad desde lo que es y no desde lo que debería ser.

Así pues, durante la espiral de análisis se comprendió que las posiciones que los docentes daban a los actores y a sí mismos fueron el punto de partida para la construcción de los relatos sobre sus trabajos como docentes en los diferentes contextos laborales que habitaron, lo que concedió el acceso a sus imágenes, expectativas, prácticas, opiniones y valores, por lo que fue posible examinar sus visiones de mundo y sus posiciones en él. Esta comprensión de la construcción de los relatos de los docentes señaló la relevancia que tienen para el desarrollo profesional y construcciones identitarias el contexto profesional, las relaciones con sus pares, las relaciones con los directivos docentes, la comprensión de la tarea y sus teorías subjetivas.

Asimismo, la descripción y análisis de los relatos desde las concepciones de lo normal y lo extraordinario respecto a las imágenes, acciones o creencias nos hace conscientes de lo que los docentes consideran sentido común en sus prácticas y desde allí visibilizar lo bueno o malo para ellos, por lo que este lente de análisis abre la posibilidad de comprender las tensiones entre los sistemas de poder dentro de las instituciones educativas, la forma en que estas representan el quehacer docente y moldean las identidades profesionales docentes.

Al comprender las identidades desde la metáfora de la construcción tal como la entiende Jonathan Potter (1998), se entiende que estas incluyen descripciones las cuales son prácticas humanas y, en este sentido, podrían ser diferentes, puesto que el mundo se constituye de una u otra manera a medida que las personas interactúan. La interpretación de los elementos constitutivos de la identidad en esta investigación se hizo desde el Marco Interpretativo Personal, propuesto por Geerts Kelchtermans (1993) y el análisis del discurso de los relatos se enfocó en el posicionamiento desde Rom Harré (2008).

Con este marco teórico combinado se describieron, desde las macrocategorías propuestas, las relaciones en las instituciones educativas situándolas siempre en el contexto laboral particular de cada docente, los cuales se caracterizan por una estructura particular en tanto estudiantes, docentes, recursos disponibles, entre otros; una cultura escolar particular, es decir unas suposiciones compartidas sobre la educación y, en general, unas condiciones laborales que aquí los relatos determinaron podrían generar estabilidad o inestabilidad, explotación o tranquilidad en los docentes.

Así pues, en la macrocategoría Autocomprensión de la identidad profesional docente se encontró que los docentes inician la construcción de sus identidades profesionales antes de elegir la profesión y estas primeras versiones se ven especialmente influenciadas por los significados que la profesión adquiere en la sociedad y las comprensiones que de la identidad los casos aquí estudiados hacían desde sus docentes. Asimismo, se comprendió que las prácticas profesionales durante el pregrado no logran presentar a los docentes lo que implica la profesión, pues estos no perciben la inserción en una cultura escolar, por lo que esta etapa no representa una transformación amplia en la autocomprensión de la identidad profesional docente. Por otro lado, se encontró que las identidades profesionales están en constante transformación desde el momento en que se conciben a sí mismos como parte de la identidad colectiva de los docentes y se ven insertos en una cultura escolar en sus contextos laborales específicos y lo que estos implican en su desarrollo profesional y comprensión de su quehacer docente. Además, la comprensión de las identidades posibles de los docentes revela su relación actual con la profesión, en tanto estas pueden determinar el bienestar y logro de metas de los docentes en la medida en que estos sientan más posibilidades de alcanzarlas.

Simultáneamente, en la macrocategoría Creencias sobre la buena enseñanza, se encontró que las diferencias entre las concepciones de la educación de calidad entre docentes y directivos docentes genera conflictos en las instituciones educativas, lo que posiciona a algunos docentes a la defensiva, porque el control que ejercen los directivos docentes en su práctica pone en cuestión su profesionalidad y acreditación para definir lo que es la buena enseñanza. Además, se reconoció en los docentes que hicieron parte del estudio que la experiencia los ha acercado a sus estudiantes y en esta medida transformaron sus concepciones sobre la buena enseñanza, pues pasaron de posicionarse como fríos y académicos centradas en los conceptos, a cercanos y con prácticas más experienciales construidas desde las necesidades y propuestas de los estudiantes.

A su vez, desde la macrocategoría percepción del contexto laboral se describió que los docentes construyen su identidad profesional actual, en parte, gracias al contraste entre los contextos laborales que han habitado. De ahí que los docentes bajo la guía de directivos docentes que no los escuchan y apoyan, sino que los vigilan y controlan se sienten sometidos cada vez más a presión, haciendo su trabajo más complejo, no en cuanto a la duración de las clases o la cantidad de estudiantes, sino en las cuestiones emocionales y mentales, por lo que en ocasiones es más difícil asumir la tarea, puesto que esta situación les niega su categoría como profesionales de la educación.

En cuanto a la macrocategoría teorías subjetivas, se encontró que los docentes a lo largo de sus relatos expresaron sus teorías subjetivas respecto a la educación, ninguno cerró su práctica a las aulas de clase o a una materia, en su lugar trataron de construir aquellas situaciones que le son comunes a la comunidad de profesionales que constituyen los docentes.

En suma, la reelaboración temática de los relatos de los docentes colaboradores a la luz de estas macrocategorías permitió la descripción de tres tipos de identidades profesionales docentes: Profesional de la educación, Docente progenitor y Docente frustrado. Cada construcción identitaria se refiere a un patrón coherente entre las lecturas de los contextos laborales y las teorías subjetivas de los docentes sobre la buena enseñanza y el quehacer docente en general. Las clasificaciones aquí descritas no responden a identidades estáticas o roles que los docentes deban cumplir, en su lugar se erigen como interpretaciones circunstanciales de los sujetos descritos y posicionados en los relatos en unos universos narrativos construidos por cada docente.

8 Recomendaciones

Desde los hallazgos de esta investigación se encontraron algunas posibles líneas de investigación en las que se podría ahondar con la intención de que mejorar la comprensión de las identidades profesionales docentes, los elementos que las transforman y moldean y, con suerte, sus contextos laborales.

Se recomienda profundizar en la comprensión de las nociones de eventos, situaciones, relaciones, entre otros; normales o extraordinarias, pues con este según lo aquí visto se podrían comprender mejor las tensiones de los sistemas de poder en las instituciones educativas y su incidencia en la construcción de la identidad profesional.

Además, se propone ahondar en las identidades posibles, puesto que estas se pueden comprender como mecanismos de contingencia desde el presente e identificar y transformar aquellas situaciones que moldean las identidades de los docentes.

Asimismo, los hallazgos indican que es importante estudiar el ambiente laboral de los docentes en futuras investigaciones, ya que la investigación ha demostrado la influencia de este factor en la configuración de las identidades y las lecturas en prospectiva de estas.

Por último, se recomienda profundizar en las relaciones de los estudiantes y los docentes y su incidencia en la concepción de la enseñanza de los docentes, esto pues los hallazgos de esta investigación demostraron que a medida que los docentes se sentían más cercanos a sus estudiantes su concepción se veía transformada, relación fría-distante/ enseñanza académica centrada en los conceptos, relación cercana/ enseñanza experiencial centrada en las necesidades y propuestas de los estudiantes.

Referencias

- Álvarez, A. (2010). La crisis de la profesión docente en Colombia. *Magisterio*.
- Álvarez, A., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., & Zuluaga, O. (1988). *Pedagogía y Epistemología*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Álvarez, M., & López, C. (2016). *Reconocimiento que hacen los maestros de la básica primaria de la Institución Educativa Kennedy de su profesión, relacionándola con el perfil propuesto en el Proyecto Educativo Institucional, el Marco Legal vigente en el contexto colombiano* [Artículo de Reflexión Especialista, Unoversidad San Buenaventura Medellín]. Biblioteca Digital Universidad de San Buenaventura. http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/3654/1/Reconocimiento_Maestros_Basica_Lopez_2016.pdf
- Arboleda, M., & Gutiérrez, A. (2016). Factores para determinar la identidad de la educadora infantil desde las experiencias educativas (estudio de caso). *Folios de humanidades y pedagogía*, 47-62.
- Bamberg, M., De Fina, A., & Schiffrin, D. (2011). Discourse and Identity Construction [Discurso y Construcción Identitaria]. En S. Schwartz, K. Luyckx, & V. Vignoles (Ed.), *Handbook of Identity Theory and Research [Manual de Teoría e Investigación Identitaria]* (p. 177-200). Springer.
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Social Research*, 7(4). <http://jbposgrado.org/icuali/La%20investigacion%20biografica%20y%20narrativa%20en%20iberoamerica%20%20%20.pdf>
- Bolívar, A., Cruz, M., & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado. *Forum Qualitative Social Research*, 6(1). https://www.researchgate.net/publication/284258066_Investigacion_la_identidad_profesional_del_profesorado_Una_triangularion_secuencial_FQSForum
- Bolívar, R., & Cadavid, A. (2009). *Del estado docente al estado evaluador, las políticas curriculares en las reformas educativas en Colombia y sus implicaciones en la formación de maestros 1994-2006* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia] Repositorio Digital Facultad de Educación. <http://200.24.17.68:8080/jspui/bitstream/123456789/1311/1/FC0076.pdf>

- Broncano, F. (2013). *Sujetos en la niebla, narrativas sobre la identidad*. Herder.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. S.L. Fondo de Cultura Económica de España.
- Cabrera, O. (2015). La construcción de la identidad docente investigación narrativa sobre un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base. *Educación Vol. XXIV*, 91-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5061325>
- Cantón, I., & Tardif, M. (2018). Introducción. El problema de las identidades docentes. En I. Cantón, & M. Tardif (Ed.), *Identidad profesional docente* (5-13). Narcea.
- Carvajal, E., Muriel, R., & Restrepo, M. (2015). *Desempeño simultáneo del maestro en tres ámbitos educativos de la ciudad de Medellín y su área metropolitana* [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio Institucional UPB. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/2297?show=full>
- Cifuentes, C. (2013). *Estatuto de profesionalización docente en Colombia: análisis de los dos estatutos vigentes (decreto 2277 de 1979 y decreto 1278 de 2002), diferencias en la labor docente* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio UNAL. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/48562>
- Creswell, J., & Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches* [Consulta e Investigación Cualitativa. Diseño Elijiendo entre cinco Enfoques](4ta ed). SAGE Publications.
- Davis, B., & Harré, R. (1999). Posicionamiento: la producción discursiva de la identidad. *Sociológica*, 215-239. <https://www.redalyc.org/pdf/3050/305026676012.pdf>
- De Vita, G. (2005). El proceso de socialización profesional de los docentes. *Revista de Educação do Cogeime* (26), 73-94. [https://www.metodista.br > article > download](https://www.metodista.br/article/download)
- Delgado, P., Núñez, C., Ojeda, M., & Veiravé, D. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación* 40 (3). <https://doi.org/10.35362/rie4032512>
- Departamento Nacional de Planeación. (s.f.). *Objetivos de desarrollo sostenible. 4 Educación de calidad*. <https://www.ods.gov.co/es/objetivos/educacion-de-calidad>

- Díaz, C. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. *Revista Científica Guillermo de Ockham* 5(2), 55-65. <https://www.redalyc.org/pdf/1053/105316865004.pdf>
- Domínguez, M., Medina, A., & Ruiz, A. (2017). Experiencias docentes y su proyección en la identidad profesional: el caso de las maestras de Santa Marta y su entorno. *Revista historia de la educación latinoamericana* 19(29). https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/7555
- Dubar, C. (2001). El trabajo y las identidades profesionales y personales. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo* Año 7, 5-16.
- Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación. (2019). *La vida por educar*. Bogotá: Escuela Nacional Sindical y FECODE.
- Feixa, C. (2018). *La imaginación autobiográfica*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Figueroa, M., García, S., Maldonado, D., Rodríguez, C., Saavedra, A., & Vargas, G. (2018). La profesión docente en Colombia: normatividad, formación, selección y evaluación. *Documentos de Trabajo Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo*.
- Franco, L., Ramírez, M., Vásquez, N., & Yarza, V. (2014). Reformas, relatos de vida e identidades profesionales en educación especial : una aproximación a partir de las voces de educadores especiales en Medellín (Colombia), 1965-2002. *Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial* 20(3), 325-340. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/6510>
- Gil, D., Sandra, P., & Suárez, E. (2016). *Identidad de la educadora infantil de la Universidad de San Buenaventura seccional Medellín* [Tesis de pregrado, Universidad de San Buenaventura Medellín]. Biblioteca Digital Universidad San Buenaventura. http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/3241/1/Identidad_Profesional_Educadora_Gil_2016.pdf
- Hall, D., & McGinity, R. (2015). Conceptualizing Teacher Professional Identity in Neoliberal times: Resistance, Compliance and Reform. *Education Policy Analysis Archives* 23(88). https://www.researchgate.net/publication/281788500_Conceptualizing_teacher_professional_identity_in_neoliberal_times_Resistance_compliance_and_reform
- Hall, S. (2002). ¿Quién necesita "identidad"? En S. Hall, *Cuestiones de identidad cultural*, (13-40). Amorrortu Editores.

- Harré, R., & van Lagenhove, L. (2003). *Positioning theory: moral context of intentional action* [Teoría del posicionamiento: contexto moral de la acción intencional]. Blackwell Publishers.
- Henríquez, I., Miele, M., & Sánchez, L. (2009). Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar del distrito de Santa Marta. *Investigación pedagógica. Universidad de La Sabana*, 43-59. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942009000100005&script=sci_abstract&tlng=es
- Heyd-Metzuyaním, E. (2018). Changing teaching practices towards explorative mathematics instruction The interweaving of teacher identity and pedagogical. *Teaching and Teacher Education* 86. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X18322923>
- Higuita, N. (2016). *Identidad profesional de las madres comunitarias: entre biografías y narrativas. Una investigación sobre la profesionalización* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Centro de documentación CEDED. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/5272>
- Janssens, S., & Kelchtermans, G. (1997). *Subjective theories and professional self of beginning teachers*. Annual Meeting of the American Educational Research Association. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408252.pdf>
- Jiménes, M., & Rojas, Y. (2019). *PiEnCias. Líneas de investigación*. Universidad de Antioquia https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/investigacion/semilleros/piencias/contento/asmenulateral/lineas-de-investigacion!/ut/p/z1/xZRNb6MwEIZ_Sw8ciQcMJOwNEdQ0zWfbtIkvlQGHcGVsCk7_S_ffrbKuq6TZJV1W0yBI2zDwez7weRNACeUk3vKCaK0mFWS9I8Dia-onjxjAYt3sBR
- Jiménez, D. (2018). *Diario de campo. Campo de decisiones. Decisiones de vida. Reflexiones sobre el ser docente en espacios rurales de difícil acceso* [Tesis pregrado, Universidad de San Buenaventura seccional Medellín]. Biblioteca digital Universidad de San Buenaventura. http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/6420/1/Diario_Campo_Decisiones_Jimenez_2018.pdf
- Jiménez, M. (2016). La inserción profesional docente. *Revista Internacional Magisterio* 78, 143-178. <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-insercion-profesional-docente#:~:text=La%20inserci%C3%B3n%20profesional%20implica%20pensar,se%20inicia%20en%20la%20docencia.>

- Jiménez, M., Quiceno, Y., Ramírez, N., Torres, A., & Villegas, A. (2016). Construyendo identidad profesional docente entre maestros de ciencias naturales [Ponencia]. *Memorias del IX Encuentro Nacional de Experiencias en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental. IV Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología.*, 461-468. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/7136>
- Jurado, F. (2016). Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente. *Pedagogía y Saberes* 45, 11-22.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understabding the lives: from career stories to teachers professional development. *Teaching and Teacher Education*, 439-569. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0742051X9390029G/pdf?md5=896e2bfaf2d6ae220d80ded4a371b309&pid=1-s2.0-0742051X9390029G-main.pdf>
- Kelchtermans, G., & Vanassche, E. (2014). Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework. *Teaching and Teacher Education*, 117-127. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X14001036>
- Larrain, V., & Vidiella, J. (2015). El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente. *Revista mexicana de investigación educativa* 20(67), 1281-1310. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400013
- LeVasseur, L., & Tardif, M. (2018). Los profesores en Canadá. ¿Una identidad profesional en mutación? En I. Cantón, & M. Tardif (Ed.), *Identidad profesional docente* (14-26). Narcea.
- Louis, W. (2008). 2 Inergroup Positioning and Power. En F. Moghaddam, & R. L. Harré (Ed.), *Global Conflict Resolution Through Positioning Analysis* (21-41). Springer Science + Business Media, L.L.C.
- Merino Guerrero, M. C. (2016). *El desarrollo de la identidad docente en el profesorado de Educación Secundaria en un nuevo contexto social. Un enfoque biográfico-narrativo* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. Depósito de Investigación Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/34717>
- Ministerio de Educación Nacional. (1979). Estatuto Docente. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley general de educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.

- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Estatuto de profesionalización docente. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Contratación de docentes. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Educacion-Privada/Calidad/320286:Contratacion-de-docentes>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *La calidad: esencia de la educación en las aulas de clase*. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-373629.html?noredirect=1>
- Ministerio de Educación Nacional. (14 de Octubre de 2021). Foro Educativo Nacional [Foro]. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional; Universidad del Valle; Pontificia Universidad Javeriana de Cali; ACIET; REDTTU. (2021). Encuentro internacional de Modalidad Dual [Congreso].
- Organización para la cooperación y el desarrollo económicos. (2018). *Resumen de la revisión de recursos escolares de Colombia*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/OECD-Reviews-School-Resources-Summary-Colombia-Spanish.pdf>
- Oyserman, D., & Jamen, L. (2011). Possible Identities [Identidades Posibles]. En S. Schwartz, K. Luyckx, & V. Vignoles, *Handbook of Identity Theory and Research* [Manual de la Teoría e Investigación en Identidad] (117-149). Springer.
- Pinheiro, A. C. (2011). Historia de vida de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e o ensino de geografia. *Revista virtual Geografia, Cultura y Educación* (2), 167-181. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/8330>
- Pinilla, A. (2016). *Los docentes de la institución educativa técnico industrial Santiago de Arma: una aproximación a la relación entre su identidad profesional y sus prácticas pedagógicas* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/7075>
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad Discurso, retórica y construcción social*. Temas de psicología Paidós.
- Quiceno, Y. (2017). ¿Cómo nos hacemos profesores de ciencias naturales? Una reflexión acerca de los saberes docentes en la constitución y (Re)constitución de la identidad profesional.

- Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 13(2), 151-176.
[http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana13\(2\)_9.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana13(2)_9.pdf)
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI editores.
- Romero, J., Tapia, A., & Sierra, J. (2017). La construcción de la identidad de los docentes noveles: un análisis desde las teorías apriorísticas. *Revista de docencia universitaria* 15(2). 163-178.
https://www.researchgate.net/publication/322212924_La_construccion_de_la_identidad_de_los_docentes_noveles_un_analisis_desde_las_teorias_aprioristicas
- Sandoval, C. (2002). Módulo cuatro. Investigación cualitativa. En *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. ARFO Editores e Impresoras Ltda.
- Schwartz, S., Luyckx, K., & Vignoles, V. (2011). Introduction: Toward an Integrative View of Identity [Introducción: hacia una vista integrativa de la identidad]. En S. Schwartz, K. Luyckx, & V. Vignoles, *Handbook of Identity Theory and Research* [Manual de la teoría e investigación en identidad]. Springer.
- Segovia, J., Domingo, L., & Martos, A. (2017). Los biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitario. *Revista del IICE/41*, 81-96. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/5159>
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente. *Educação & Sociedade* 28 (99), 335 -353.
- Tenti, E. (2007). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. Tenti, *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (119-143). Siglo XXI Editores.
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente [Ponencia]. *I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Grupo de trabajo sobre desarrollo profesional docente en América Latina*. Barcelona, España.
http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis S.A.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2015). Investigación cualitativa: proceso, política, representación, ética. En Denzin, & Yvonna, *Métodos de recolección y análisis de datos*. Gedisa.
- Vassche, E., & Kelchtermans, G. (2014). Teacher Educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework. *Teaching and Teacher*

Education

44,

117-127.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X14001036>

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. 6th ed. Sage.

Anexos

Anexo 1. Categorías de Análisis

Categoría	Grupo de Categorías 1	Grupo de Categorías 2
Posicionamiento interactivo	Teoría del Posicionamiento.Ron Harré	
Posicionamiento reflexivo	Teoría del Posicionamiento.Ron Harré	
Intereses	Recursos centrados en la identidad	Construcción Discursiva. Jonathan Potter
Desafectos	Recursos centrados en la identidad	Construcción Discursiva. Jonathan Potter
Acreditaciones	Recursos centrados en la identidad	Construcción Discursiva. Jonathan Potter
Discurso empirista	Recursos centrados en destacar la independencia de la descripción	Construcción Discursiva. Jonathan Potter
Detalle de la narración	Recursos centrados en destacar la independencia de la descripción	Construcción Discursiva. Jonathan Potter
Elaboración de representaciones	Recursos centrados en destacar la independencia de la descripción	Construcción Discursiva. Jonathan Potter
Educación primaria	Trayecto profesional	Guion entrevistas
Educación secundaria	Trayecto profesional	Guion entrevistas
Educación media	Trayecto profesional	Guion entrevistas
Educación superior	Trayecto profesional	Guion entrevistas
Elección de la carrera	Elección de la carrera	Guion entrevistas
Factores determinantes para la elección	Elección de la carrera	Guion entrevistas
Lugar de estudio	Elección de la carrera	Guion entrevistas
Valoración de la formación	Elección de la carrera	Guion entrevistas
Razones de la elección de la docencia en educación básica secundaria	Inserción en la carrera	Guion entrevistas
Socialización profesional	Inserción en la carrera	Guion entrevistas

Grado de satisfacción en la IE	Situación actual	Guion entrevistas
Momentos críticos	Situación actual	Guion entrevistas
Cumplimiento de las expectativas profesionales	Situación actual	Guion entrevistas
Prácticas profesionales	Trayecto profesional	Identidad profesional
Percepción del contexto	Situación actual	Guion entrevistas
Autoimagen	Identidad profesional	Marco Interpretativo Personal. Geert Kelchtermans
Autoestima	Identidad profesional	Marco Interpretativo Personal. Geert Kelchtermans
Motivación laboral	Identidad profesional	Marco Interpretativo Personal. Geert Kelchtermans
Percepción de la tarea	Identidad profesional	Marco Interpretativo Personal. Geert Kelchtermans
Perspectiva del futuro	Identidad profesional	Marco Interpretativo Personal. Geert Kelchtermans
Teorías subjetivas del individuo	Identidad profesional	Marco Interpretativo Personal. Geert Kelchtermans

Nota. *Diseño propio*

Anexo 2. Análisis teoría del posicionamiento: autocomprensión de la identidad profesional

AUTOCOMPRESIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE				
División Temática	Fragmento	Posicionamientos	Efecto	Normalización/Anormalización
Primeros esbozos de la autocomprensión de la identidad profesional docente	<i>Cuando estaba en el colegio no quería ser profesor, quería ser arqueólogo [...] Llegué a décimo y había modalidades [...] pero había una nueva de humanidades en el colegio, entonces me fui para humanidades porque era lo más parecido. Fui a un taller de introducción a humanidades y era pura política y democracia y yo: “no, eso no me gusta” y dije: “no, yo soy bueno para las ciencias, para la matemática, para la biología” [...]. Cuando ¡oh sorpresa!, un curso de física y se me empezó a cambiar el gusto y dije: “yo voy a estudiar física, no antropología”, entonces fue por esa modalidad que escogí, porque no me encantó la modalidad de humanidades que había en el colegio y me metí a física.</i>	Loco: indeciso	Elección de la disciplina	Normalización de la acción, se justifica la descripción como normal.
	<i>En el 97' un cuñado me dijo: “no estudie eso, va a quedar como profesor... qué es un físico: da clases, en un colegio o en una universidad. Lo que está de moda es ingeniería de sistemas”. Entonces tiré de primera opción ingeniería de sistemas y segunda opción física, no pasé.</i>	Loco: inexperto/ Cuñado: experto	Acusar/Aconsejar	Normalización de la acción, se justifica la descripción como normal.
	<i>En realidad, yo recuerdo que cuando estábamos en esos grados noveno o décimo y once, era muy bueno en química y se me metió la idea de que quería estudiar química, aaahhh.... lastimosamente no me fue muy bien en las pruebas, en los ICFES, no pude estudiar química [...]</i>	Amicum: triste	Acusar injusticia	Normalización de la acción, se justifica la descripción como normal.

<p><i>Mi hermana estudiaba licenciatura en pedagogía en la Universidad de Antioquia [...] entonces ella me dijo: “haz la carrera que modificaron se llama licenciatura en física y matemáticas. Es como nueva, unieron dos carreras, mire a ver y después se pasa a física pura si es que le parece muy duro” y yo: “ah bueno”. Me presenté a licenciatura, pasé, comencé y me pareció chévere, buen grupo de amigos y todavía pensaba en pasarme para física pura, entonces cogía allá algunos cursos para comparar con la facultad mía y ver la diferencia entre un curso acá y un curso allá.</i></p>	<p>Hermana: experta/ Loco: inexperto</p>	<p>Aconsejar /Alentar</p>	<p>Normalización de la acción, se justifica la descripción como normal.</p>
<p><i>Fueron seis meses, a los seis meses ingresé, pero no a estudiar química, tuve que estudiar otra cosa para poder... la idea era tres semestres, pedir el traslado y entrar a química, entonces me dijeron: “escoge la más fácil”.</i></p>	<p>Amigo familiar: experto/ Amicum: inexperto</p>	<p>Acusar/ Aconsejar /Alentar</p>	<p>Normalización de la acción, se justifica la descripción como normal.</p>
<p><i>Cuando estando en el colegio yo decía que iba a estudiar ingeniería, pues que lo mío era la ingeniería, sin embargo, ese efecto de leer a los filósofos y de estar encarretado con esas preguntas todas existenciales, tuvo efecto [...] incluso el profesor de matemáticas, Pitágoras, me decía que yo había desviado el camino, que por qué estaba estudiando eso si lo mío eran las ciencias exactas, que esa era mi salsa, que a mí me iba muy bien ahí, pero yo siempre quedé con ese sin sabor.</i></p>	<p>Lenoir: transformado- inexperto / Pitágoras: consejero- experto</p>	<p>Seguridad/ Desalentar</p>	<p>Anormalización de la acción, se construye durante el discurso.</p>
<p><i>cuando yo hablaba con los compañeros del colegio me decían que qué iba a estudiar o qué estaba estudiando, y yo les decía que filosofía, ellos me decían que “uy, cómo Javier, como el profe de filosofía y ¿usted va a ser igual de gonorra que ese man?”, y yo les decía que no, que yo voy a ser es todo lo contrario; quiero ser profe de filosofía porque eso es un saber que libera el pensamiento y lo que</i></p>	<p>Compañeros: burla /Lenoir: ilusionado</p>	<p>Desalentar/ Seguridad</p>	<p>Anormalización de la acción, se construye durante el discurso.</p>

	<i>hacía el profe era todo lo contrario.</i>			
	<i>hasta que ella me dijo [la profesora de su hijo]: “Póngase a estudiar, usted tiene temple para esto” y yo “Ay no, es que uno suda tanto con estos muchachos, lo ponen a uno a correr y no...” me daba susto, claro, a mí me daba miedo y yo decía “¿Y cuando esos papas se enojen qué?, ahora los papás no me dicen nada porque le dicen a usted, pero cuando me digan alguna cosa yo cómo hago, cómo los voy a atender, qué les voy a decir” Y ella “Por eso tienes que estudiar”; entonces ella fue la que tuvo más influencia en mí para meterme como en todo este campo y empezar a desarrollarme este gremio.</i>	Profesora: experta-segura/ Gloria: inexperta-insegura	Influencia	Anormalización de la acción, se construye durante el discurso.
Un vistazo a la docencia desde los lentes del docente en formación	<i>Cuando en el periodo tres o cuatro, en didáctica con la doctora... se me olvida el nombre de la profesora, hicimos una micropráctica, [...], salía aburrido: “¿esto es dar clase? yo no quiero dar clase en colegios. Yo, no, no, no, esto no, esto no es para mí, esto no es para mí” [...] y eso que iba allá nada más dos veces, no todos los días y desde eso busqué por otros lados, traté de comenzar en física pura más cursos [...] y eso duró un semestre la micropráctica, aunque me fue bien yo sentí que era un trabajo duro, que no iba a tener la paciencia que ahora tengo ni la dedicación para estar en un salón de clases y eso que iba allá nada más dos veces, no todos los días.</i>	Loco: inexperto /experto	Acusar desconocimiento	Normalización de la acción, se justifica la descripción como normal.

	<p><i>Durante toda la carrera nunca pensé en el trabajo como docente, pues el énfasis al principio de la carrera todo era de...para aprender el idioma [...]; más o menos en el séptimo semestre empieza a hacer uno el énfasis en la pedagogía, entonces empiezan las prácticas y todo el cuento. En el noveno semestre, a uno de mis profesores le dije que no me veía como docente: “la verdad es que con esos últimos énfasis que hemos estado viendo en la pedagogía lo veo difícil, no sé vamos a ver si puedo de pronto desarrollarme en otro campo, traductor o cosas así”.</i></p>	Amicum: inexperto	Acusar desconocimien to	Normalización de la acción, se justifica la descripción como normal.
	<p><i>[...] en el primer semestre las prácticas son allá mismo, en la universidad; entonces bueno listo, ya con los padres uno dice: “bueno, no es tan duro”; pero ya uno en el segundo semestre empieza uno a salir a los colegios, a conocer esos ambientes, a conocer esos chicos y empiezan a decir: “bueno esto es lo mío o no es lo mío”, comienza uno como a ver la balanza si está equilibrada o no y, en mi caso, obviamente se dio que, si estaba equilibrada, por eso logramos pues el cometido, aquí el título.</i></p>	Gloria: evaluadora	Acusa exploración	Normalización de la acción, se justifica la descripción como normal.
Sobre el primer trabajo y su papel en la autocomparación	<p><i>Al principio nunca entraba a la sala de profes, me daba como cosa, si en realidad yo todavía no era un profe, yo me quedaba afuera en el descanso con los niños.</i></p>	Amicum: externo	Sin reconocimiento	Normalización de la acción, se justifica la descripción como normal.

	<p><i>Realmente no busqué otros apoyos o medios para las clases, pero a mí me faltó porque con los de décimo sí hacía con ellos simulaciones, pero yo decidí que llevarme a 50 pelaos al salón para simulaciones, qué despelote, el profe de sociales que no recuerdo el nombre de él, él daba supuestamente, él daba con Google parte de historia y me contaron que yo a la semana dos días me encontraba con los de décimo a hacer simulaciones, no lo podía aplicar con todos, sí, yo decía que buscar un espacio para 50 personas, o sea, yo creo que también me faltó ahí, pero sí lo logré con el grupito de décimo, yo creo que logré ahí cosas positivas.</i></p>	<p>Loco: aprendíz /evaluador</p>	<p>Alertar aprendizaje</p>	<p>Normalización de la acción, se justifica la descripción como normal.</p>
	<p><i>cometí un error y al mismo tiempo no, porque les dije a ellos, pues esta es mi primera vez como docente; yo creo que conté con suerte también porque no se aprovecharon de eso, aunque hubo uno que otro que de pronto que trataba como de pasarse.</i></p>	<p>Amicum: aprendíz/ evaluador /Estudiantes: pícaros</p>	<p>Alertar aprendizaje</p>	<p>Normalización de la acción, se justifica la descripción como normal.</p>
	<p><i>[...] cuando yo llegué a la entrevista el coordinador me dijo: “ah, bueno, nosotros lo contratamos, nos interesa su perfil, no sé qué, necesitamos gente joven que está empezando, justamente para darle la oportunidad”, lo que no dicen es que, sin experiencia para poderlos explotar, “pero entonces no, te tenés que cortar el cabello y las aretas” y yo: “no hágale, no hay ningún problema, lo que yo necesito es trabajar”. [...]</i> yo sentía que eso no estaba funcionando, porque yo trabajaba un montón de tiempo y mucha de esa plata se iba para pensión y cesantías y salud y eso, y yo no esto no tiene sentido y yo sentía que tenía como potencial, que me quería ver como vinculado a una institución.</p>	<p>Entrevistador: comprensivo /Lenoir: evaluador-desilusionado</p>	<p>Acusa explotación</p>	<p>Normalización de la acción, se justifica la descripción como normal.</p>

	<p><i>El pago era muy poco, las horas de trabajo eran 9 horas para el pago, que era muy poco, pero como uno tan animado, empezando “Yo quiero, yo soy portador de luz y voy a cambiar al mundo”, y uno salía todo cambiado, me cambiaron el mundo fue a mí “Ah, qué pereza esos pelados”. [...] esa experiencia fue muy frustrante como docente, sentí que estaba fracasando, que estaba engañando por este lado y sentí que no lo estaba logrando por este otro. Como que preferí renunciar y esperar estar más capacitado para enfrentarme a ese tipo de población, a pesar de que me di cuenta de que nunca voy a estar capacitado para eso porque siempre van a ser diferentes, pero ya uno tiene la madurez y la viveza de identificar casos más rápidamente [...].</i></p>	<p>Andy: desilucionado- transformado.</p>	<p>Acusa explotación - alerta aprendizaje</p>	<p>Normalización de la acción, se justifica la descripción como normal.</p>
	<p><i>Con ellos fue muy bonito porque empecé con la cárcel, si fue entrada de una a la cárcel, mejor dicho, inaugurada; entonces fue una experiencia bien, bien fuerte, un choque... Un choque porque, pues, yo nunca había entrado a una cárcel, yo no sabía que era trabajar con adultos, siempre había trabajado con niños, con adolescentes [...] yo recuerdo que el primer día yo llegué acá a la casa enferma, yo me senté a llorar, vomité y yo decía ¿;Qué es esto!?</i></p>	<p>Gloria: aprendíz</p>	<p>Alertar aprendizaje</p>	<p>Anormalización de la acción, se construye durante el discurso.</p>
<p>Entre categorías y significados de una profesión</p>	<p><i>Mucha gente cree que el profesor sale del colegio y se va a dormir a la casa, pero el voleo que uno tiene cuando toca calificar... y toca llevarse el trabajo para la casa y a veces es difícil y la gente no ve eso: “trabaja no más seis horitas” y claro en el colegio, pero uno a veces se lleva un montón de trabajo para la casa.</i></p>	<p>Gesnte: incrédula /Loco: profesional</p>	<p>Representación de la realidad</p>	<p>Normalización de la acción, se justifica la descripción como normal.</p>

<p><i>[...] además del paperwork, para todo había un reporte, creo que por cada periodo había que presentar un plan de estudios [...] los descansos había que cuidar a los muchachos y no era un colegio pequeño, era un colegio enorme e incluso era en una loma.</i></p>	<p>Amicum: profesional</p>	<p>Representación de la realidad</p>	<p>Normalización de la acción, se justifica la descripción como normal.</p>
<p><i>uno llegaba, saludaba, escribía la fecha, el orden del día en el tablero, organizaba las filas, uno se daba un recorrido...pues él tenía como una rutina que uno debía hacer y yo no sé si es que yo tiendo a ser muy desobediente, yo creo que sí, entonces a mí se me olvidaba hacer la rutina y el cucho me llamaba después por la tarde: "hoy no hiciste esto, no hiciste esto", el señor vivía vigilándome, me vigilaba las clases, pues lo que hacía y lo que no hacía.</i></p>	<p>Coordinador: vigilante Lenoir: Desobediente</p>	<p>Acusa desconfianza en la labor de los docentes</p>	<p>Normalización de la acción, se justifica la descripción como normal.</p>
<p><i>los maestros somos un simulacro, los maestros hacemos [...], si yo sé que la rectora a las 8:30 hace su ruta, hace su paseo por los salones de clase a mirar si los profesores están, pues yo de 8:30 a 9:00 soy el profesor que ella quiere. Entonces ella me puede ver y yo parada en el tablero explicando, escribiendo y los pelaos funcionando, pero de 9:30 a 10:30, los pelaos pueden estar en una dinámica muy diferente, cierto, que puede ser la dinámica de clase ...eehh..., esa idea de que los maestros cierran la puerta y ahí está su mundo pues educativo yo creo eso, el maestro es un profesional y sabe cómo hace sus cosas.</i></p>	<p>Lenoir: simulacro/ Rectora: vigilante</p>	<p>Acusa desconfianza en la labor de los docentes</p>	<p>Normalización de la acción, se justifica la descripción como normal.</p>
<p><i>[...]yo creo que al final el maestro termina acostumbrándose a cualquier dinámica, uno se adapta y le coge el tiritito a todo pues y se vuelve más práctico en llenar ciertos formatos, y muy bacano.</i></p>	<p>Lenoir: adaptado</p>	<p>Representación de la realidad</p>	<p>Normalización de la acción, se justifica la descripción como normal.</p>

Reflexión de las identidades futuras en clave de presente	<i>[...] yo escuchado de amigos en colegios públicos un contexto que yo digo que yo no trabajo allá; yo pensaba cambiar cada cinco años de colegio o cada diez para experimentar, cuando cierto amigo de la universidad que trabaja en otros colegios... y yo: "no, no, aquí me quedo" (se persigna); yo no sería capaz de llegar a un colegio con muchachos que portan armas, que le disparen a un profesor, que lleguen con una cuchilla... ¡no!, en el colegio sí hemos cogido a pelaos con navajas y el rumor de alguien con armas, con drogas, pero eso es normal, se llama a la policía, los requisan y se los llevan si tienen algo, pero el colegio es excelente.</i>	Loco: a gusto /Estudiantes: complejos	Estabilidad	Anormalización de la acción, se construye durante el discurso.
	<i>[...] entonces la última fase sería me gustaría llevar a la universidad todo eso que he aprendido a esos futuros licenciados de idiomas, como que: vea yo me acuerdo...así contándoles en anécdotas, una vez que se arma mera masacre y si no es por mi paciencia eso pasa a mayores, cosas así. Dónde, no sé, eso es lo que estoy todavía pensando, aquí o en Montería, eso me tiene todavía pensando.</i>	Amicum: experto	Formador de formadores	Normalización de la acción, se justifica la descripción como normal.
	<i>Yo a veces soy muy ambicioso, yo me veo como profe de colegio, pero mis aspiraciones son otras pues también, no quisiera quedarme solamente en el aula de clase del bachillerato, sino que me gustaría mirar otras dinámicas, no sé un grupo de investigación, dar clases en la U, pues no sé en universidad, dar cátedra, dar seminarios, no sé lo que sea, no quedarme solamente como profe de bachillerato.</i>	Lenoir: ambicioso-capacitado	Formador de formadores	Anormalización de la acción, se construye durante el discurso.

<p><i>Si se diera la oportunidad de que se abriera una convocatoria yo creo que me volvería a presentar, me daría mucha tristeza por el colegio pero me volvería a presentar, [...] pero es algo incierto porque es demasiada las gente que se presenta y hay profesionales muy, muy buenos, entonces no sé... y aparte de eso que no son profesionales en el área, pero que nos están dando, se quieren meter al Magisterio así sea por escampadero y son gente también muy, muy buena, entonces son los que nos mueven un poquito la cobija, [...], pero yo sí me daría la oportunidad, sobre todo porque hay una muy buena estabilidad económica, hay una buena estabilidad, entonces ya uno al menos se le acabaría ese sufrimiento de que cada año ¿Será que me van a llamar? ¿Será que no me van a llamar? ¿Será que me toca buscar por otro lado? Entonces eso siempre es un sufrimiento.</i></p>	<p>Gloria: insegura</p>	<p>Inestable económicamen te</p>	<p>Normalización de la acción, se justifica la descripción como normal.</p>
--	-----------------------------	--	---

Nota. *Diseño propio*

Anexo 3. Análisis teoría del posicionamiento: creencias sobre la buena enseñanza

CREENCIAS SOBRE LA BUENA ENSEÑANZA				
División Temática	Fragmento	Posicionamientos	Efecto	Normalización/Anormalización
La buena enseñanza, una discusión entre la calidad educativa y la interpretación de las necesidades de los estudiantes	<i>Nosotros nos quejamos, yo fui uno de los que me quejé también: “¿Cuál es el límite? ¿cuántos van a seguir más? ya llevamos cien ¿cuántos más? ¿se va a volver un colegio de inclusión o qué?”, porque ya había el rumor de que el colegio era de inclusión, entonces nos mandaban gente de otros colegios.</i>	Loco: defensa/ Directivos: atacantes	Acusar una injusticia	Anormalización
	<i>a nosotros nos tienen que ascender, que hay que grabar un video y todo el cuento ...eeehh... yo no pasé, yo me acuerdo que yo hice una clase con un grupo de esos Caminando a secundaria, hay unos nivelatorios y quedé también un poquito decepcionado porque, en ese grupo había una niña invidente y yo explico la actividad que le hago a ella, o sea yo le hice braille a ella en las tarjetitas y explico todo ese proceso con ella y no vas a creer tú que en la parte del Review, de la persona que me hace la observación dice que a ese tipo de población hay que hacerle otro tipo de actividades... ”qué, esto no es inclusión pues”, entonces hay cosas que son bonitas, pero a veces el gobierno no es lógico con las cosas que pide y sí...</i>	Amicum: profesional evaluado / Evaluador	Acusar una injusticia	Normalización

Una reflexión sobre la transformación de la comprensión de la buena enseñanza	<p><i>[...] yo al principio, yo no sé yo por qué salté con esa imagen de ser un profesor muy distante de los estudiantes, un profesor muy frío y eso me trajo muchos problemas al comienzo, porque los muchachos tienden a ser muy afectivos [...] al principio eso me costaba, yo era todo académico, entonces yo creía que... "me escuchan, voy a hablar", había cualquier ruidito en el salón entonces yo me quedaba callado esperando a que ellos guardaran silencio o me enojaba y salía de la clase y decía qué grupo tan malo, qué pereza hoy no les voy a dar clase o les leía los trabajos y decía estos pelaos no saben escribir; ya como todo frustrado, con esa imagen de que lo que yo transmitía, lo que y explicaba...tenía la idea de que ellos inmediatamente lo recibían y así mismo lo expresaban, porque eran temas muy fáciles [...] Al final como que me fui tranquilizando, me fui relajando y terminé haciendo un buen trabajo con los pelaos, porque empecé a usar las clases, más para que ellos desde su propia experiencia, de sus propios intereses fueran proponiendo [...].</i></p>	<p>Lenoir: frío académico-tranquilo centrado en los intereses de los estudiantes</p>	<p>Transformación</p>	<p>Normalización</p>
	<p><i>Yo ya hoy en día no veo en el salón dando ningún contenido, los pelaos necesitan hablar sea de la novela, sea de política, sea del chisme del barrio y sexualidad, homosexualidad, de drogas y yo los escucho, pues yo no me cierro en que hay que cumplir un cronograma porque el MEN lo pide, no, yo sigo pues normal; a los pelaos hoy en día hay que escucharlos.</i></p>	<p>Loco: escucha/ Estudiantes: expresarse</p>	<p>Transformación</p>	<p>Normalización</p>

	<p><i>Ah, vea, yo tuve un problema con un coordinador antropólogo, le llegó el chisme de que yo en clase les hablaba de todo y me llamó un día revisando la malla: “profesor Robinson, yo aquí no veo sexualidad, no veo drogadicción, no veo lo que usted da en clase” entonces yo le dije: “¿usted es antropólogo? no parece” y se emputó, “a usted quién le dijo que en las clases sólo se hablaba de física y lo otro, ciencias naturales; se llama ciencias naturales y medio ambiente si usted mira el plan de séptimo se va a dar cuenta de que se habla de sexualidad; que no esté en décimo y en once, pero si usted mira el plan de la malla de octavo hay un plan transversal de sexualidad” “ah, pero usted no estudió para eso” “ni para ser psicólogo, ni para separar pelaos cuando se dan puños, ni para pararme con manuales de convivencia, pero acá lo hago”</i></p>	<p>Coordinador: externo a la profesión / Loco: profesional</p>	<p>Acusa desconfianza en la labor de los docentes</p>	<p>Normalización</p>
	<p><i>[...] ya la parte académica, lo que es aprender a planear lo aprendí muy bien en el sector privado, para qué eso pulidito, pero acá entonces qué estoy aprendiendo acá en Pedregal, en el sector oficial: la parte humana.</i></p>	<p>Amicum: humano</p>	<p>Transformación por el contexto</p>	<p>Normalización</p>
<p>La buena enseñanza una comprensión docente más allá de las disciplinas</p>	<p><i>Y este nuevo rector quiere trabajar en investigación, la pasada no nos dejaba [...] entonces ese señor nuevo quiere investigar, abre más espacios, vamos a hacer un librito, pues bacano; o sea, hemos hecho trabajos de investigación nosotros por aparte, como cuando ganó el colegio por el premio del sendero.</i></p>	<p>Rector: apoyo</p>	<p>Reconocimiento del quehacer docente</p>	<p>Normalización</p>

<p><i>Es complicado, porque es que yo pienso que ser docente no es solamente decir voy a dictar una clase, entonces voy a explicar un tema y ya, no; sino que el estudiante, el que le estoy explicando hay que mirarlo a la carita y ver qué es lo que hay detrás de eso.</i></p>	<p>Gloria: comprensiva</p>	<p>Representación de la realidad</p>	<p>Normalización</p>
<p><i>la idea es que uno les facilite, pues que les...que la experiencia del colegio sea amena y que uno no sea el docente académico de contenido, pues sí a veces me toca.</i></p>	<p>Amicum: facilitador</p>	<p>Reconocimiento de la realidad</p>	<p>Normalización</p>
<p><i>Sí, porque si vos llegas con ternura, él lo va a sentir, pero si lo hacés con rabia, te embalás.</i></p>	<p>Andy: facilitador tierno</p>	<p>Reconocimiento de la realidad</p>	<p>Normalización</p>
<p><i>[...]hemos mantenido a los pelados conectados y cada vez que hacemos ejercicios de autoevaluación los pelaos manifiestan que los nodos que hay en el colegio, porque digamos que el éxito, que el buen funcionamiento de nuestro nodo hizo que otros profes quisieran también trabajar, porque eso también nos quita, nos resta trabajo, porque para la calificación de los trabajos nos los repartimos entre los cuatro profes que somos, para poder dar un taller, para responder a los estudiantes, y los estudiantes no tienen tantas horas pues, un horario de 6 horas al día, sino que tienen 4 horas, cuatro clases; se les pone la actividad ellas las elaboran, las montan al Classroom, luego nos encontramos y las socializamos y así vamos pues avanzando. [...]también hemos aprovechado la coyuntura social para formar un carácter político ahí en la institución, entonces en la institución hay otros dos</i></p>			

	<i>licenciados en filosofía y aprovechando la virtualidad creamos un espacio que es Filosofando en tiempos de pandemia y es que los jueves cada quince días proponemos un tema de discusión y nos reunimos a conversar por la tarde, a tomarnos un café e invitamos a estudiantes, a directivos, a profesores, a conversar sobre un tema que nos haya llamado la atención [...]</i>			
--	---	--	--	--

Nota. *Diseño propio*

Anexo 4. Análisis de la Teoría del Posicionamiento: percepción del contexto laboral

PERCEPCIÓN SOBRE EL CONTEXTO LABORAL				
División Temática	Fragmento	Posicionamientos	Efecto	Normalización/Anormalización
Viviendo las tensiones entre los estatutos de profesionalización docente	<i>Haga uno eso del 1278, mejor dicho: "profesor, no trabajó todo un periodo", mero problema, pero a los viejos no los evalúan y yo lo que entendido de ellos y ellos argumentan es que están con muchas deudas y como ya acabaron el tiempo laboral entonces reciben dos sueldos: el sueldo de pensión y el sueldo de trabajo, que el de ellos debe estar por ahí en \$4.000.000., entonces recibe 8, entonces quién se quiere ir con \$8.000.000 haciendo nada, porque no son evaluables...</i>	Loco: joven regulado por la evaluación / viejos no regulados	Acusar injusticia	Normalización
	<i>en este colegio eran personas muy adultas, muy mayores que incluso estaban en este colegio esperando la jubilación y habían elegido este colegio porque estaba muy cerca de sus casas o porque los habían trasladado, porque tenían alguna enfermedad en la rodilla y entonces este colegio los favorecía, bueno cualquier tipo de cosas, quedaba cerca de un centro médico o allí quedaba cerca la mamá y la podía cuidar, ese tipo de cosas que hacen para trasladarse y yo era el más joven, yo era el pelaito, el recién llegado y eso no pegó muy bien.</i>	Lenoir: joven /viejos esperando jubilación	Conflicto	Normalización
	<i>tú sabes que siempre hay docentes que no, uno sabe que están ahí porque están ganando un sueldo nada más y esos son los que afectan el desarrollo de los estudiantes, muchas veces...</i>	Docentes viejos solo sueldo/ docentes jóvenes preocupados por el desarrollo de los estudiantes	Representación de la realidad	Normalización
	<i>Para los provisionales es muy maluco, es realmente una cosa muy inestable, a mí me da mucho pesar de ellos. Así sean buenos profesores, a veces mejores que los viejitos y es injusto, alguien nuevo con mucha energía, pero por ley tiene que irse y los pensionados ahí sentados tomando tinto en la tienda.</i>	Jóvenes con puesto inestable /viejos pensionados	Acusar injusticia	Normalización

	<i>[...] imagínate que como al mes, porque yo no duré mucho ahí, pidieron la plaza y entonces salió el rumor de que: “yo creo que a usted lo van a mandar para El Bagre, allá hay muchas plazas”, y con sólo escuchar ese nombre...entonces yo quedé como aburrido pues, o sea, aburrido de lo estadística y apenas llegando ya me iban a pedir el traslado.</i>	Aburrido	Representación de la realidad	Normalización
	<i>Entonces me pidieron la plaza, no estuve sino cinco meses, también un colegio bastante pesadito en Picacho arriba, ahí junto al cristo, entonces población también un poquito difícil, pero también fue muy enriquecedor. Allí sí trabajé con grados sextos y séptimos, dictaba clase hasta octavo, pero era directora del grupo de sexto y a veces acompañaba los séptimos también en dirección de grupo.</i>	Gloria: Docente provisional	Representación de la realidad	Anormalización
El lugar de los directivos docentes	<i>Los únicos problemas que hay más que todo es con los mismos académicos de uno, con educadores, con directivos y es muy teso, o sea, yo creo que la libertad de educación es bacana y no es que lo hagan mal. He tenido tres coordinadores ingenieros, uno que creía que eso era manejar una fábrica de papitas, un antropólogo que mandaba: “Robin, traé los tintos” “¡Qué!” “yo estoy en una reunión” “llame a la de la tienda”; o sea, creen que es como manejar una empresa y acá es académico, yo le puedo colaborar sí, pero que no me pongan a pedir, es algo académico, es un par académico, yo sé que ellos son mis jefes, pero son pares académicos ante todo y hay mucho coordinador que se olvida de su rol...</i>	Loco: profesional en educación/ Coordinadores: profesionales externos a la educación	Conflicto	Normalización
	<i>Sí, siempre me ha gustado llevar el cabello largo, incluso cuando trabajé en los colegios privados no lo tuve largo porque, por una cuestión de imagen, e incluso me ponía unas camisetitas más...cierto, como para que me dieran el trabajo, como para mantener el contrato, cierto, pero ya después de que pasé al magisterio dije: “aquí ya me voy es a gaminar”.</i>	Lenoir: libertad de imagen	Tranquilidad	Normalización

	<i>[...] una vez me llamó la atención por unas aretas en una formación, entonces me dijo: “profesor, qué le he dicho de las aretas”, yo le dije: “no tiene sentido eso que usted me está diciendo y yo no me las voy a quitar”; y había estudiantes ahí y los estudiantes como que de una “uuuuuhhh que no sé qué”. Entonces ella me dijo: “profesor pase a la rectoría” y entonces yo pasé a la rectoría y allá me sentía como un estudiante.</i>	Lenoir: docente estudiante / Rectora: controladora	Acusar injusticia/ Desconfianza del quehacer docente	Anormalización
	<i>[...]y ahí los directivos son los que han jugado, pues porque lo han permitido, han confiado en los maestros, y eso es lo que yo digo, que a veces la calidad no se vende; el hecho de que los maestros sean un poco más libres no quiere decir que la calidad disminuya, sino que antes, tal vez, eso potencie el trabajo, porque los maestros se sienten más cómodos, enseñan lo que quieren enseñar también, cierto [...]</i>	Lenoir: profesional de la enseñanza / directivos: confianza	Confianza en el quehacer docente	Anormalización
Un vistazo al trabajo en instituciones educativas privadas	<i>[...] la explotación pues absoluta, porque pagaban por horas, pero uno ahí paga el derecho a poder enseñar, para poder trabajar...</i>	Lenoir: explotado / directivo: explotador	Acusa injusticia	Normalización
	<i>Ellos saben que como uno está empezando en el gremio, lo cogen y lo exprimen y dejan un montón de trabajo para el que venga o para cualquiera de ellos... unas facilidades. Entonces no te exigen preparar una clase, te exigen preparar cuatro clases. Entonces es todo el tiempo trabajar, trabajar y trabajar y no... no hay una tranquilidad.</i>	Andy: explotado sin tranquilidad/ Directivos: explotadores	Acusa injusticia	Normalización
	<i>Trabajando en Envigado no había suficiente, no ganaba lo suficiente, lo que hice es que conseguí, como era por horas trabajaba unas horas en Envigado y el resto del tiempo lo trabajaba dando clases de francés en una academia que quedaba en El Tesoro, entonces trabajaba en las dos partes.</i>	Lenoir: explotado sin posibilidad de desarrollarse	Acusa injusticia	Normalización
	<i>[...] daba horas extras y al final terminé yo dando 36 horas de clase: daba religión, ética, economía, filosofía, ciencias sociales, que eso es una cosa de locos y era muy agotador, yo no sé si es que me he vuelto muy flojo, pero yo no</i>	Lenoir: Flojo	Transformación	Normalización

	<i>sé cómo hacía uno para trabajar tanto en esos colegios, porque era demasiado y había que llenar formatos.</i>			
	<i>pero sí mi vida se basó más que todo en la vida laboral, pues como esos colegios privados están siempre pidiendo resultados, reportes y había que tener todo era puntual; yo recuerdo que yo trabajaba todos los días prácticamente, un sábado, un domingo estaba...al principio me ofrecieron para trabajar una horas en la universidad de Sucre, ese primer semestre y yo no me atreví porque me sentía super comprometido, pero después me di cuenta que la platica faltaba, porque no me estaban pagando con lo que ganaría un docente en el sector público, sino que me estaba ganando un poquito menos y ahí en gastos, entonces tocó coger las clases de inglés en la universidad de Sucre [...]</i>	Amicum: explotados	Renuncias de los docentes	Anormalización
	<i>yo renuncié porque empezaron a traer... ese año empezaron a traer personas extranjeras de intercambio que fue otra cosa que también hizo peso, porque les estaban pagando más que a nosotros y no manejaban pedagogía, solamente porque sabían hablar el idioma y tuve la experiencia</i>	Amicum: profesional en educación /nativos: sin experiencia educativa o formación pedagógica	Desvituación de las representaciones sociales de la docencia.	Normalización
	<i>me presenté, fueron cinco filtros, pasar es una odisea total [Se ríe], entonces primero me entrevistó la psicóloga, la trabajadora social, bueno, en últimas quién me entrevistó fue el rector, el último filtro es el rector; mmm pasé todos los filtros y empecé a trabajar allá y empecé el año con ellos [...]</i>	Gloria: orgullosa	Representación de la realidad	Anormalización

	<p><i>Estuve allá como que, como un mes, un mes y medio más o menos, pero la verdad no me acomodé mucho, porque es un colegio excelente, pero el estatus también es alto, así como es de excelente el colegio, el estatus también es alto y el ambiente es algo pesado, entonces yo me sentía bien pero no tan bien, era muy gracioso ver, por ejemplo, uno salir a un descanso [...] y que un estudiante diga “Hola, profe ¿Qué más?” “Ah, bien ¿Y tú qué has hecho?”, “No, profe”, “¿Qué hiciste el fin de año?”, “No, estuve en la finca de yo no sé quién” “Estuve en la finca, yo no sé cuántas” y luego otro estudiante “Hola, profe”, “Ve ¿tú qué hiciste el fin de año?”, “No, yo me fui para Europa” “Me fui con mi papá para Miami”, que yo no sé qué y bla bla bla... Entonces yo me quedaba mirándolos y yo ¡Wow! [...]A mí eso en la cabeza como que no... Entonces yo empezaba a recordar las experiencias pasadas y yo decía “Esto es increíble”, entonces empieza a uno a... lamentablemente a reconocer que este país está en una locura total y uno decía “Hay un desnivel increíble, hay un desnivel económico y social increíble” y empieza uno a reconocer uno como todo eso.</i></p>	<p>Gloria: incómoda/ estudiantes: estatus alto</p>	<p>Inconformidad con el contexto</p>	<p>Anormalización</p>
--	--	--	--------------------------------------	-----------------------

Anexo 5. Análisis Teoría del Posicionamiento: Teorías Subjetivas

TEORÍAS SUBJETIVAS				
División Temática	Fragmento	Posicionamientos	Efecto	Normalización/Anormalización
La receta para permanecer en la profesión docente	<i>Entonces se vuelve algo bastante interesante [la docencia]... interesante desde que a uno le guste, porque si a uno no le gusta este cuento de la docencia esto se vuelve una locura, mejor dicho, uno no es capaz con esto, no, no, es que no [se ríe], se retira uno antes de tiempo, porque yo pienso que la docencia es vocación, es más vocación que cualquier otra cosa, uno puede ser muy buen docente y explicar muy bien una materia, pero si uno no tiene la vocación, de ese don de gente, es muy complicado, porque uno tiene que saber entender al otro.</i>	Gloria: docente con vocación	Gusto por la docencia	Normalización
	<i>porque la docencia es como criar hijos ajenos, sin ningún interés [...] ahorita estoy pasando por un proceso que es que me he reencontrado con egresados, 2015-16-17, me he reencontrado con ellos y me he dado cuenta que a veces uno da por hecho que el estudiante se gradúa y ya, de ahí en adelante uno se quiere imaginar que el estudiante va a tener un camino ya cultivado, que va a cosechar éxitos y he tenido un contraste un poquito...o sea, me he pegado un estrellón.</i>	Amicum: docente para la vida	Gusto por la docencia	Anormalización
	<i>Este año me ha tocado parar peleas que si no las hago yo sé que hay sangre y esa paciencia para hacer las cosas, sé que la aprendí en la primaria allá en el sector privado ...eeehh...me ha tocado abrazar, a mí que no me gusta abrazar al más desordenado, al que siempre lo estoy regañando, que le estoy diciendo, entonces me dice un montón de cosas y termina llorando [...] ahí la parte humana es la que creo que en este momento que ya me voy a graduar.</i>	Amicum: docente humano	Docencia más allá del aula	Normalización
	<i>[...] si usted mira el plan de la malla de octavo hay un plan transversal de sexualidad” “ah, pero usted no estudió para eso” “ni para ser psicólogo, ni para separar pelaos cuando se dan puños, ni para pararme con manuales de convivencia, pero acá lo hago”</i>	Loco: docente defensor	Docencia más allá del aula	Normalización
	<i>A veces nos dicen que hay que enseñarle al estudiante cosas que él quiera aprender, pero también tendríamos que preguntarnos permitirle al profesor que enseñe cosas que él quiere enseñar, cosas de su vida, cosas de su experiencia.</i>	Lenoir: docente	Profesional de la educación	Normalización

La vida del docente, una vida de luchas	<i>Entonces ya tuve esa experiencia, me tocó redactar un oficio, decir que yo sí tenía esa experiencia, mandé la evidencia y me sumaron los puntos, entonces también fue una lucha, o sea, ese tiempo a pesar de que uno dice no...también fue una lucha ahí contra el sistema de alguna manera, la vida del docente...dios mío, es como la de los Jedi, los del lado oscuro y los del lado de la luz.</i>	Amicum: defensa	Vida de luchas	Normalización
	<i>[...] yo he peleado sin ADIDA, he salido a paro sin ADIDA...cuando hubo el primer paro largo de docentes que era que uno ascendía.</i>	Loco: defensa	Vida de luchas	Normalización

Nota. *Diseño propio*

Anexo 6. Biograma: Lenoir

Descripción	Lugar, hito, personaje clave o tema	Impacto profesional
Durante el colegio	Era muy bueno en matemáticas, pero no soportaba al docente de filosofía.	Estudiaba para las clases de filosofía para debatir con el docente.
Beca para estudiar ingeniería en Universidad Privada	Al comparar las necesidades que atravesaba su familia con sus compañeros se sentía incómodo y desertó.	Decidió presentarse a la Universidad Pública para estudiar Licenciatura en Filosofía y responder a sus dudas.
Licenciatura	Era un ambiente muy frío, no tenía amigos y los profesores eran distantes. En el primer semestre casi lo sacan de la Universidad por bajo rendimiento.	Crítica a la distancia y frialdad que genera la academia.
Intercambio en Canadá	Fue una nueva forma de ver la filosofía, los profesores hacían chistes, estudiaban casos reales cercanos al contexto.	Aprendió una nueva forma de enseñar y aprender la filosofía, más cercana, útil y amable.
Primer trabajo	Educación privada. Pagar por el derecho a trabajar.	No se sentía valorado profesionalmente y se sentía explotado y controlado desde su quehacer y su apariencia física.
Primer trabajo	En principio frustrado con el aprendizaje de sus estudiantes, para él lo que les enseñaba era muy fácil. Después trabajó con ellos desde sus propuestas.	Al renunciar sus estudiantes lloraron por él y el sintió que hizo un buen trabajo.
Primer colegio oficial	Pasó en primer lugar al magisterio por lo que pudo elegir un colegio, cercano al contexto que ya conocía. Pero tuvo problemas con sus compañeros y rectora.	Creía que al llegar a la educación pública podría enseñar como él creía y verse como creía, pero llegó a un entorno controlador.
Segundo colegio oficial	Decidió ubicarse en una institución más cercana a su hogar y se siente más cercano a sus estudiantes.	Ya no divide el sujeto privado del público.
Apoyo de los directivos	Al no estar en un ambiente controlado, en donde confían en su práctica se ha permitido hacer propuestas y dictar la filosofía de forma práctica.	Innovación dentro y fuera del aula.
Confianza en el quehacer	Los docentes son profesionales y saben lo que hacen.	Se ve dando clase en una Universidad.

Nota. Adaptación de Jesús Domingo Segovia, Lorena Domingo Martos y Alberto Martos Titos (2017)

Biograma 7. Loco

Descripción	Lugar, hito, personaje clave o tema	Impacto profesional
Elección de la carrera	Quería ser arqueólogo, pero eligió física porque le gustó más en el colegio.	El no pasar a la Universidad lo desmotivó y estuvo un tiempo sin ingresar a la Universidad.
Consejo del cuñado	Elija la carrera que está de moda, ingeniería de sistemas.	Las concepciones ambiguas que tiene la profesión docente en la sociedad, representadas en su cuñado, influenciaron su descontento con la elección de su programa.
Consejo de la hermana estudiante de licenciatura	Inscribase en la nueva licenciatura de matemáticas y física.	Durante el pregrado no estuvo conforme con su elección y siempre anheló cambiarse de carrera.
Prácticas tempranas	Sintió que la carrera no era para él, porque era muy difícil.	En el relato él evalúa esto como parte del desconocimiento, con las prácticas no se reconoce la realidad de la profesión, es sólo un ensayo.
Primera experiencia profesional	Auxiliar de investigación en programas de extensión universitaria.	logró confrontarse con otras formas de ser docente al ser asignado para capacitar a docentes en diferentes regiones de nuestro país.
Inicio en la educación secundaria	Colegio privado en Bello	Desarrolló un gusto por la simulación y las tecnologías de la información y la comunicación en sus clases. Experimentar la física.
Educación oficial	Se presentó por probar	La estabilidad laboral, los salarios y el contexto cercano lo sedujo.
Transformación de la enseñanza	No me veo volviendo a pasar un libro al tablero, los estudiantes necesitan experimentar y ser escuchados.	Pone en el centro de sus clases las necesidades de sus estudiantes y la experimentación con problemas reales.
Conflictos con directivos	Coordinadores y rectores querían definir su práctica según lo lineamientos del MEN, no según las necesidades de los estudiantes.	Confrontación. No se trata de no cumplir con la calidad educativa, sino de contar con los recursos necesarios y de escuchar a los estudiantes.
Cambio de directivos	El nuevo rector quiere investigar, abre más espacios, apoya a los docentes.	Es el lugar donde se quiere quedar, escuchar e investigar con sus estudiantes.

Nota. *Adaptación de Jesús Domingo Segovia, Lorena Domingo Martos y Alberto Martos Titos (2017)*

Anexo 8. Biograma: Gloria

Descripción	Lugar, hito, personaje clave o tema	Impacto profesional
La maternidad	Antes de ser docente, fue secretaria, vigilante, vendedora. Al ser madre apoyó a la docente de su hijo.	Exploración de la profesión.
El pregrado	Influenciada por la docente de su hijo, después de unos años de trabajar juntas, ingresó a la Universidad, a pesar de sus miedos e inseguridades.	Ingreso al pregrado
Reconocimiento de la vocación	Las prácticas tempranas le permitieron ver si sí le gustaba la docencia y si era tolerante y paciente para soportarla.	Afirmación de la elección profesional.
Primera experiencia profesional	Población carcelaria y mujeres en situación de calle (escuela nueva).	Crisis profesional, no estaba formada para este tipo de poblaciones. No se trata solo saber el tema, se trata, también, de escuchar y comprender a los estudiantes.
Educación privada de alta calidad	El ingreso fue una odisea, se sintió incomoda con las comodidades que tenían sus estudiantes.	Mejóro su autoestima al ser aceptada en este tipo de colegio, sin embargo, renunció por ser provisional.
Provisionalidad	Cumplía con varias tareas, duró cinco meses.	Inestabilidad.
Educación privada arquidiocesana	Buen ambiente laboral, inestabilidad	Deseo de ingresar a la educación oficial.

Nota. *Adaptación de Jesús Domingo Segovia, Lorena Domingo Martos y Alberto Martos Titos (2017)*

Anexo 9. Biograma: Amicum

Descripción	Lugar, hito, personaje clave o tema	Impacto profesional
La elección de la carrera	Quería estudiar química porque le iba bien en el colegio, pero no sacó el puntaje en los ICFES.	Frustración.
Consejo amiga de la familia	Elija una carrera fácil y después se pasa. Ingresó a Educación Física, no es bueno para los deportes, perdió varias materias y no pudo hacer el cambio.	Frustración.
Ingreso a la Licenciatura en educación con énfasis en inglés.	No tuvo prácticas tempranas por lo que no se proyectaba como docente sino como traductor.	Identidad posible: traductor
Primera experiencia profesional	Provisional en Caucasia, un mes, dictar materias para las que no estaba formado.	Se reconoce como docente.
Educación privada	Dos trabajos para tener un buen salario, no tenía descanso o vida más allá de los trabajos. En Sincelejo.	Inestabilidad laboral.
Educación privada	Renuncia ante el desconocimiento de su formación al contratar a personas sin formación pedagógica y pagarles más.	Reconocimiento de la importancia de la formación pedagógica.
Educación oficial	Aprender a ser humano.	La educación es más que contenidos, hay que pulir la parte humana. La formación no se termina cuando se gradúan. La educación es como ayudar a criar hijos ajenos.
La educación es humana	Formar a los próximos licenciados desde sus experiencias, más allá de lo académico.	La educación superior es más fácil.

Nota. *Adaptación de Jesús Domingo Segovia, Lorena Domingo Martos y Alberto Martos Titos (2017)*

Anexo 10. Biograma: Andy

Descripción	Lugar, hito, personaje clave o tema	Impacto profesional
Ingreso al pregrado	Ingresé tarde, al principio no me fue bien, pero después le cogí el tiritito.	
Primera experiencia profesional	Educación por CLEIS. Yo quería cambiar el mundo, pero me cambiaron a mí qué pereza esos pelaitos.	Frustración.
Primera experiencia profesional	Si pueden te ponen a cambiar hasta los focos.	Hipérbole. Explotación laboral.
Tutor	Me pagaban muy mal, entonces empecé a tomar trabajos por mi parte y les enseñaba hasta razonamiento lógico. Me dieron regalos el día del maestro.	Mejora de la autoestima profesional.
Ingreso institución privada de alta calidad	Los estudiantes aprendían solos, me evaluaban muy bien, me llevaba bien con los papás.	Mejora de la autoestima profesional. A los estudiantes hay que tratarlos con ternura.
Despido	No me dieron razones concretas para terminar el contrato, pero son una buena referencia.	Frustración y agradecimiento de la experiencia en la institución.
Ingreso institución privada	Práctica muy controlada.	Frustración
Despido	Sin razones concretas, no son referencia.	Frustración
Entrevistas de trabajo 2020	Asistió por recomendación, preguntas muy complejas desde l normativa nacional, más que de su disciplina.	Frustración

Nota. *Adaptación de Jesús Domingo Segovia, Lorena Domingo Martos y Alberto Martos Titos (2017)*

Anexo 11. Clasificación de las construcciones identitarias: Lenoir

Docente colaborador	Características del contexto laboral	Teorías subjetivas	Construcción identitaria profesional docente
Lenoir	Actual: institución educativa oficial/confianza en el quehacer de los docentes/ práctica libre/ estabilidad.	La enseñanza debe ser cálida, cercana a las realidades, propuestas y necesidades de los estudiantes.	Profesional de la educación
	Antes: institución educativa oficial/ desconfianza el quehacer de los docentes/ práctica controlada/estabilidad.	El docente es un profesional	
	Socialización: institución educativa privada/ desconfianza del quehacer de los docentes/ práctica controlada/ inestabilidad.	Los docentes se adaptan a las exigencias y se vuelven más prácticos.	
		Hay que confiar en el quehacer de los docentes.	
		Permitirles a los docentes enseñar lo que quieran.	
		Ambicioso.	
		Desobediente.	

Nota. *Diseño propio*

Anexo 12. Clasificación de las construcciones identitarias: Loco

Docente colaborador	Características del contexto laboral	Teorías subjetivas	Construcción identitaria profesional docente
Loco	Actual: institución educativa oficial/confianza en el quehacer de los docentes/ práctica libre/estabilidad.	Enseñar lo que necesitan los estudiantes	Profesional de la educación
	Antes: institución educativa oficial/ desconfianza el quehacer de los docentes/ práctica controlada/estabilidad.	No pasar los contenidos del libro al tablero.	
	Antes: institución educativa privada arquidiocesana/confianza en el quehacer de los docentes/ práctica controlada/inestabilidad.	Probar cosas nuevas con los estudiantes, experimentar con ellos, demostrarles la teoría, investigar.	
	Cátedra universitaria/inestabilidad.	Directivos docentes y docentes debemos ser pares académicos.	
		Los docentes saben lo que están haciendo.	
		Es importante quejarse y defender la educación.	

Nota. *Diseño propio*

Anexo 13. Clasificación de las construcciones identitarias: Gloria

Docente colaborador	Características del contexto laboral	Teorías subjetivas	Construcción identitaria profesional docente
Gloria	Actual: institución educativa privada arquidiocesana/ confianza en el quehacer de los docentes /práctica libre/ inestabilidad.	Para ser docente les debe gustar la docencia, ser tolerante y paciente.	Docente progenitor
	Antes: institución educativa oficial/ provisional/ contexto complejo/ inestabilidad.	Vocación docente.	
	Antes: institución educativa privada de calidad/ confianza en el quehacer de los docentes/ estudiantes de estrato alto/estabilidad.	No es solo saber los temas de la asignatura, también es estar interesado en los estudiantes y comprenderlos.	
	Socialización: institución educativa por cobertura/ confianza en el quehacer de los docentes/práctica controlada/ comunidad carcelaria y en situación de calle/ inestabilidad.	Es importante sentirse cómodo en el contexto laboral.	
		La estabilidad laboral es importante.	
		Ayudar a formar buenos seres humanos.	

Nota. *Diseño propio*

Anexo 14. Clasificación de las construcciones identitarias: Amicum

Docente colaborador	Características del contexto laboral	Teorías subjetivas	Construcción identitaria profesional docente
Amicum	Actual: institución educativa oficial/confianza en el quehacer de los docentes/ práctica libre/estabilidad.	si yo llego a tener hijos creo que renunciaría a la docencia, porque es como criar hijos ajenos. Más fácil en la Universidad.	Docente - progenitor
	Antes: institución educativa privada /confianza en el quehacer de los docentes/ práctica controlada//desvirtuación del profesional en educación/inestabilidad.	El trabajo del docente no termina en la graduación.	
	Socialización: institución educativa oficial/ provisional/ contexto complejo/ inestabilidad.	enseñanza más humana menos académica.	
		La parte académica se pule con la exigencia de las instituciones privadas.	
		La vida del docente es una vida de luchas.	

Nota. *Diseño propio*

Anexo 15. Clasificación de las construcciones identitarias: Andy

Docente colaborador	Características del contexto laboral	Teorías subjetivas	Construcción identitaria profesional docente
Andy	Actual: desempleado	A los estudiantes hay que acercarse con ternura.	Docente frustrado
	Antes: institución educativa privada /desconfianza en el quehacer de los docentes/ práctica controlada/inestabilidad.	Hay que estar cerca de los padres.	
	Antes: institución educativa privada de alta calidad /confianza en el quehacer de los docentes/ práctica controlada/estabilidad/familias muy involucradas.	Los docentes solo deben dictar las asignaturas para las que se formaron.	
	Socialización: institución educativa por cobertura CLEIS/ desconfianza en el quehacer de los docentes/ diversas asignaturas/inestabilidad.	Probar diferentes labores para conocer diferentes puntos de vista.	

Nota. *Diseño propio*