

LIDIANDO CON LA TENSIÓN: CONFLICTOS EN LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE DOCENTES EN CHILE*

COPING WITH TENSION: CONFLICTS IN TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITY IN CHILE

PAULINA RODRÍGUEZ ANAIZ**, MANUEL VILLALÓN BRAVO***

Resumen

El estudio analiza la identidad profesional de docentes en Chile, en un contexto de transformaciones y cambios al sistema educativo que interpela las subjetividades asociadas al trabajo. Para ello, se realizó un estudio cualitativo, basado en entrevistas a profesoras chilenas de educación básica de un establecimiento particular subvencionado. Los relatos muestran dos grandes temas. El primero refiere a tensiones y conflictos identitarios asociados a la práctica docente, mientras que el segundo describe las estrategias identitarias que utiliza un grupo de docentes para lidiar con la tensión, como negociación y transacciones biográficas y relacionales (Dubar, 1992). Se discute la importancia de contar con dispositivos de ayuda y soporte para la integración de discursos identitarios divergentes.

Palabras clave: Identidad profesional, estrategias identitarias, profesión docente, trabajo docente, conflictos identitarios.

Abstract

The study analyzes the professional identity of teachers in Chile, in a context of transformations and changes to the educational system which challenges

* Investigación desarrollada en el marco del Magíster en Psicología Laboral-Organizacional de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.

** Magíster en Psicología Laboral-Organizacional. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. E-mail: pprodri1@uc.cl.

*** Doctor en Bioingeniería, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. E-mail: mvillalon@bio.puc.cl.

the subjectivities associated with work. Thus, a qualitative study was conducted, based on interviews with Chilean teachers of primary education in a subsidized school. The accounts show two major issues. The first refers to tensions and identity conflicts associated with teaching practice, while the second describes identity strategies used by teachers to cope with tension such as negotiations and biographic and relational transactions (Dubar, 1992). Additionally, the importance of help and support devices for the integration of dissimilar identity discourses is discussed.

Keywords: Professional identity, teaching job, identity strategies, identity conflicts.

Introducción

EXISTE UN AMPLIO consenso en la literatura que el ámbito del trabajo se ha vuelto un sitio de realización del proyecto del yo, debido a que los cambios sociales, económicos y tecnológicos han despojado las estructuras tradicionales que daban soporte a las identidades individuales (Dubar, 2002; Giddens, 1994). Esto es particularmente notorio en aquellas identidades sujetas a nuevas prácticas de gestión en el campo de lo público, debido a la incorporación de nuevos modos de trabajo que han desafiado las concepciones identitarias tradicionales (Sisto, 2012). El trabajo docente es un ejemplo distintivo de aquello, donde las transformaciones educacionales producen nuevas subjetividades que se conjugan con un sustrato de identidades históricamente construidas.

Acorde a la literatura, los profesores han definido su identidad profesional desde la vocación como el motor de la actividad docente (Bolívar y Domingo, 2006; Núñez, 2004; Hargreaves, 1999). Sin embargo, con el devenir histórico, han surgido tensiones entre la concepción tradicional de la profesión y los roles que progresivamente han ido asumiendo, en el contexto de un sistema regulado por el Estado (Veiravé, Ojeda, Núñez y Delgado, 2006). Al respecto, se ha sostenido que la modernización del sistema escolar se asocia a la introducción de una lógica económica y administrativa, la que sería vivenciada como contraria a las formas históricas de la identidad profesional (Ávalos, 2013).

Esta tensión, junto a otros elementos, ha configurado una crisis identitaria, la que se inscribe en el marco de profundas transformaciones sociales de las últimas décadas, que han puesto a la educación en el centro de la constitución de sociedades modernas. De esta forma, por ejemplo, se ha documentado la disminución por el atractivo de la profesión docente, el aumento del malestar y la intensificación del trabajo en América Latina, España y Europa en general (Bolívar y Domingo, 2006), y en países como Estados Unidos y Canadá (Hargreaves, 1999). En este contexto, el mejoramiento de la carrera docente ha sido foco de preocupación internacional.

Por este motivo, abordar la identidad profesional de los profesores es central, en tanto los conceptos e imágenes que los profesores tienen de sí mismos y de su profesión determinan la forma en que estos enseñan, su desarrollo como docentes y la actitud hacia los cambios educacionales (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Thoonen *et al.*, 2011). Lo anterior cobra especial relevancia al apreciar que las reformas educacionales y el discurso de los realizadores de políticas tienden a situar a los profesores en el centro del desempeño del sistema educacional (Bolívar y Domingo, 2006).

En este artículo se presentan los resultados de un estudio acerca de las tensiones y conflictos presentes en la identidad laboral de docentes en ejercicio. Si bien anteriores artículos han abordado el proceso de construcción identitaria, los resultados de este estudio muestran cómo los profesores se ven compelidos a negociar una identidad o realizar transacciones identitarias (Dubar, 1992) para reducir la tensión experimentada. A partir de los resultados, se discute la importancia de los espacios que permiten dar soporte a la reconversión identitaria, los cuales, bajo la lógica de gestión actual, han sido sustituidos por modelos que fomentan el individualismo y la competitividad.

Identidad profesional y trabajo docente

El Nuevo Management Público (NPM) supone que la empresa privada es el modelo de eficiencia a seguir, instalando medidas de rendimiento como forma de incrementar resultados preestablecidos (Sisto,

2012; Wittmann, 2008). De esta forma, la rendición de cuentas y la estandarización se establecen como criterios desde las cuales se ha de juzgar y evaluar a personas y organizaciones. Esta lógica instalada en los sistemas educativos, expresados a través de los indicadores de efectividad escolar, ha sido criticada por ignorar condiciones estructurales y contextuales de las escuelas. Acorde con Willis (2010), dicha perspectiva lleva a desconfiar sobre la profesión docente; su profesionalidad se ignora y se hace suponer que deben asumir una agenda de cambio impuesta externamente.

Otro efecto del régimen de los estándares es el desafío a los modos de concepción tradicional del trabajo docente. Esto, porque las políticas y reformas se instalan sobre un sustrato cultural e histórico de la profesión, donde la religión y el Estado han tenido fuerte influencia. De esta forma, el nacimiento de la profesión se amparó en instituciones religiosas, que habría formado imágenes de la profesión asociadas a la idea de vocación, misión y sacrificio (Núñez, 2004). Más tarde, el Estado asumió un fuerte rol en la conformación del cuerpo profesional docente. Desde allí fueron definidos como funcionarios públicos (Contreras-Sanzana y Villalobos-Clavería, 2010) y se le asignó una misión social al trabajo docente. En el gobierno militar, este status cambia con la introducción del esquema de *voucher*, donde las escuelas comienzan a competir por estudiantes y fondos. En la etapa de la masificación de los sistemas educativos, surgen tensiones entre estas misiones asignadas y los roles que progresivamente han ido asumiendo los docentes, vinculados a un carácter más técnico (Núñez, 2004).

De acuerdo a lo anterior, las transformaciones asociadas a la lógica económica y administrativa, no necesariamente han integrado componentes vocacionales propios de las raíces del oficio. Así, el discurso de la gestión es visto como uno que compite con las formas tradicionales e históricas de identidad profesional. Para Dubet y Martelucelli (1998) los profesores no se acomodarían al presente, porque persiste una representación de un estado atemporal de plenitud profesional. De manera similar, según Tenti (2007), en los docentes existe una marcada brecha entre una imagen ideal que hacen de su profesión y vocación, y la realidad práctica con la que se encuentran. Para Dubar (2002) estas características dan cuenta de un repliegue identitario que

enfrentan las identidades en crisis, como respuesta a no poder ser lo que se era y tampoco poder ser otro. El repliegue identitario constituye una suerte de reacción al fenómeno de desintegración del lazo social del que antes esa identidad era constitutiva, con lo cual se exacerban aquellas características que solían ser distintivas del grupo de referencia social (Dubet y Martuccelli, 1998). En este sentido, la crisis de la identidad profesional docente se vincula al decaimiento de los principios que proveían sentido al ejercicio de la enseñanza, los cuales han sido reemplazados por criterios técnicos. Para Domingo y Bolívar (2006), esto es justamente lo que permite explicar las opiniones nostálgicas y defensivas en los profesores.

Por otra parte, el control actual sobre la profesión tiene también efectos materiales sobre las prácticas del trabajo docente. Según Hargreaves (1999), su trabajo se ha intensificado, es decir, se espera que los docentes den respuesta a presiones cada vez más fuertes y realicen múltiples innovaciones. Se suma a ello, el deterioro progresivo de las cualidades profesionales, donde la falta de apoyo institucional, el aumento del control burocrático (Follari, 1998; Hargreaves, 1999) y la pérdida del carácter especializado y científico de la profesión (Tenti, 2007) aparecen como factores que han contribuido al detrimento del estatus profesional docente. Esto, en un contexto social de escaso reconocimiento y valorización social del trabajo docente.

Este escenario da cuenta de una crisis profesional de la docencia. Acorde con Domingo y Bolívar (2006), no es posible lidiar con las demandas del trabajo, a pesar de la formación recibida y de la experiencia profesional docente. A nivel individual, es esperable que frente a esta situación afloren crecientes sentimientos de frustración, resistencia, culpa e impotencia, los cuales sobrepasan el compromiso con la educación que manifiestan.

De acuerdo a los antecedentes antes descritos, el cuestionamiento identitario que enfrenta el docente introduce incertezas y dudas sobre sí mismo y el trabajo que realiza. En estas condiciones el trabajo identitario (Alvesson y Willmott, 2002), entendido como esfuerzo subjetivo por construir un sentido de sí consistente y positivo, se intensifica. De manera similar, para Dubar (2002), la confrontación es señalada como la base del proceso de construcción identitaria, donde se enfren-

ta una demanda, o la identidad definida para sí, y una oferta de identidades posibles, en cuanto condiciones para que las personas se definan. De esta forma, cuando la identidad para sí es seriamente opacada por la identidad atribuida por otros (estudiantes, familias, sociedad) se entra inevitablemente en un proceso de reconstrucción identitaria que demanda solución. Acorde a Dubar (1992), se desplegarían dos estrategias identitarias destinadas a reducir la distancia entre las brechas percibidas: la transacción objetiva o relacional, que ocurre entre el individuo y los otros significativos, con el fin de acomodar o equilibrar la identidad para sí y la identidad para el otro; y la transacción subjetiva o biográfica, que implica esfuerzos para salvaguardar parte de sus identificaciones anteriores e identidades atribuidas y el deseo de construir nuevas identidades. Es decir, está en el proyectar futuros posibles en continuidad o ruptura con un pasado reconstruido.

El comprender los procesos identitarios en el marco de crisis de una profesión es de fundamental importancia debido a las implicancias asociadas al desempeño profesional. Al respecto, Pillen, Beijaard y den Brok (2013), estudiando profesores al inicio de la carrera, señala que estos pueden experimentar conflictos entre lo que encuentran relevante para la profesión y lo que personalmente desean como lo bueno. Este conflicto puede llegar a ser problemático para la identidad profesional, teniendo implicancias graves, al afectar el aprendizaje de los profesores y, en los casos más severos, puede llegar al abandono de la profesión. Esta idea es relevante considerando que las personas necesitan integrar al menos algunos aspectos de su identidad para mantener un adecuado nivel de satisfacción y funcionamiento.

En relación a los antecedentes presentados, para este estudio se propuso describir y analizar las tensiones en la identidad profesional docente, junto al modo en que lidian con la tensión, realizando negociaciones identitarias o transacciones, tanto relacionales como biográficas (Dubar, 1992). A partir de los resultados, se discute la importancia de los espacios que permiten dar soporte a la reconversión identitaria. El análisis de la profesión docente es fundamental para el diseño de dispositivos de ayuda y apoyo al trabajo identitario, que permitan reafirmar una profesionalidad frente a un sistema administrativo que ignora sus verdaderos problemas y su papel económico y social.

El estudio

La presente investigación está basada en un trabajo cualitativo, tomando como punto de partida que la identidad es fluida y, por tanto, carente de sustancia como para ser capturada por un cuestionario u otro método de evaluación o medición (Sveningsson y Alvesson, 2003). Para ello, se construyó una pauta de entrevista semi-estructurada, la cual fue utilizada de manera flexible y activa, de modo que las preguntas fueron utilizadas para promover un diálogo que permitiera explorar los temas claves. Para Lindlof y Taylor (2002) el habla en una entrevista es una construcción retórica de la experiencia de hablantes socialmente situados. Es decir, al concebir la entrevista como un espacio que permite la negociación en interacción de una imagen, las respuestas pueden ser consideradas como el producto de la aplicación de guiones culturalmente compartidos (Sveningsson y Alvesson, 2003). Los temas que se abordaron en las entrevistas incluyeron: motivaciones en la elección de la profesión, evaluación de la trayectoria laboral, satisfacción y dificultades encontradas a lo largo del ejercicio, reconocimiento y validación de la profesión y perspectivas a futuras.

Las entrevistas fueron realizadas en el año 2012 en un colegio particular que recibe financiamiento estatal. Para la selección de participantes, se realizó un muestreo intencionado utilizando como criterio de inclusión las características más frecuentes de la masa de profesores en ejercicio, según los datos del Ministerio de Educación disponibles a esa fecha (Ministerio de educación de Chile [MINEDUC], 2009). Acorde a ello, las condiciones de la muestra fueron las siguientes: educadoras mujeres, entre los 30 y 55 años de edad, que se desempeñan en educación básica, con 31 a 43 horas de contrato en un único establecimiento, de carácter particular-subvencionado, que recibe alumnos de nivel socioeconómico medio. Luego de un análisis preliminar del cumplimiento de las condiciones, se seleccionaron a los participantes según la riqueza de información que pudieran proveer en acuerdo con el establecimiento. De esta forma, se invitó a participar a profesoras con destacada evaluación docente, referidas por el colegio; docentes con larga trayectoria en la profesión y otras con menos años de ejerci-

cio. La muestra final estuvo conformada por 8 ocho profesoras con las características antes descritas.

Las docentes fueron contactados a través de inspección general y de la coordinadora de ciclo a cargo. Las participantes entrevistadas recibieron un consentimiento informado, en el cual se detalló el manejo y uso de la información y se aseguró confidencialidad durante todo el proceso investigativo. Para resguardar el anonimato de las entrevistadas, sus nombres fueron sustituidos por un pseudónimo y se eliminaron todos los datos que permitieran identificarlas. Las entrevistas tuvieron poco más de hora de duración y fueron conducidas por la autora del estudio.

Para el análisis de datos, se utilizó como método el análisis temático (Boyatzis, 1998), siguiendo los procedimientos propuestos por Braun y Clarke (2006). Las fases de análisis comprendieron la transcripción de las entrevistas y la corrección de éstas con el audio original, la lectura del material completo y la búsqueda de patrones iniciales, como forma de familiarizarse con los datos. Se siguió una fase de producción de códigos iniciales, los que más tarde fueron agrupados para producir temas. Estos fueron afinados en torno a su homogeneidad interna, procurando que los extractos tuviesen un patrón en común y heterogeneidad externa en relación al set de datos. Para facilitar la producción de temas, se utilizó el software Nvivo 9 durante todo el proceso de análisis.

Considerando que el estudio buscó centrarse en aquellos pilares a los cuales las docentes apelan para dar sentido a su experiencia, el análisis temático se realizó desde una perspectiva constructivista. Esta perspectiva reconoce el papel constitutivo del lenguaje y el discurso como productores de posibilidades y limitantes para la construcción identitaria. En ese sentido, un análisis temático dentro de un marco teórico constructivista, al igual que el análisis temático discursivo, busca identificar *sistemas de significado subyacentes* (Taylor y Ussher, 2001: 297), conservando el interés por patrones de significado presentes en la información recolectada. En este sentido, no se buscó encontrar “datos puros” o hechos psicológicos profundos, sino más bien el punto de interés fueron las expresiones de un discurso común en relación a la pertenencia a una colectividad profesional.

A partir del análisis de las entrevistas, se distinguieron dos grandes temas: por una parte, la tensión identitaria entre “el buen profesor” y los conflictos asociados a la práctica docente y, por otra, los mecanismos que utilizan para lidiar con esta tensión a través de negociar una identidad o de realizar transacciones identitarias biográficas y relacionales.

Tensión identitaria y trabajo docente

I. El buen profesor

Las narrativas de las profesionales dan cuenta de una definición subjetiva de un ideal respecto de la profesión docente y su ejercicio. Este ideal sirve como marco de referencia, desde el cual las participantes se evalúan a sí mismas y dan sentido a su desempeño. Allí es posible distinguir dos elementos. El primero se relaciona con la idea del *self-ideal*, reflejando aspectos idealizados de la profesión. Se advierte la figura del “profesor héroe”, relacionada con una fuerte motivación inicial por emprender acciones para mejorar la práctica docente y distinguirse de lo que habían observado en otros profesores: “a ver, en primera instancia cuando yo salí de la universidad eh... bueno, quería como cambiar todo. Yo creo que todos los profesores que terminan de estudiar salen con esto de cambiar, de hacer hartas cosas” (Paula).

La imagen de una profesora carismática y con proximidad a los alumnos, es otro de los elementos identificados, que ilustra el deseo de desarrollar una relación cercana con los estudiantes y ser vista como alguien motivador, energético y lúdico:

entonces, mi idea era ser una profesora así como bien chispeante, bien alegre, que los niños no se aburrieran... una profe, digámoslo así, entretenida. Entonces no quería ser de esos profesores que yo veía en mi colegio, que se paraban adelante y lo único que hacían era copiar la pizarra, copiar y copiar y copiar (Carmen).

Además, parte de esta idea de plenitud profesional incluía imágenes respecto a que el ejercicio docente se desarrollaría en condiciones

materiales ideales e inagotables: “claro que uno se sueña en una sala de clases ideal. Donde hay rincones, donde hay harto espacio...” (Rosario).

En segundo lugar, las docentes señalaron características de la profesión concebidas desde el deber, en la forma de una deontología profesional. Estas se instalan como un modelo al cual buscan adecuarse y por ello se configuran como una moral. Allí, las ideas en torno al cuidado serían parte fundamental del “buen profesor”. No es solo mostrarse cordial o mantener un deseo benevolente, sino es una responsabilidad moral para estas profesionales.

A ver, ¿cómo amaneció? ¿Qué hizo? ¿Cómo durmió? ¿Se tomó su remedio?, entonces es una cosa, a pesar de que son muchas, yo tengo 39, a las 39 me tengo que ocupar de ellas y les tengo que preguntar. Si sé que estuvo enfermita, a ver ¿qué pasó? Si le murió el abuelito ¿Cómo se siente? ¿Necesita que le dé un abrazo? ¿Necesita que la escuchemos que le pasó? (María).

Además, destacaron que el cumplir un rol formador es la principal tarea de los docentes, lo cual prevalece por sobre otros objetivos educativos. En ese sentido, un profesor consciente de su rol comprende que su trabajo trasciende la entrega de contenidos y es estructurado en torno a la misión de formar personas para la sociedad:

Es que el ser profesor es una responsabilidad social muy grande. El ser profesor es tener en las manos la formación; mira, yo siempre comparo esto, los médicos se encargan como de la vida, me entiendes, de la salud de las personas y nosotros de la formación de la vida de las personas. Entonces el ser profesor es eso, o sea uno como profesor tú puedes o cambiarle la vida para mejor a un niño o arruinársela para siempre, así de grande (Alejandra).

Por último, las entrevistadas enfatizaron que los docente deben contar con fortaleza y estabilidad psicológica para hacer frente demandas de la profesión, estar preocupado y orientado al autodesarrollo y estar dispuesto a realizar sacrificios y tolerar situaciones adversas: “entonces un profesor tiene que quererse, un profesor tiene que tenerla

clara, un profesor tiene que tener energía, tiene que psicológicamente estar muy fuerte, un profesor que emocionalmente o psicológicamente no es fuerte tampoco está preparado para esto” (Alejandra).

De acuerdo a lo anterior, es posible identificar discursos que representan altos anhelos respecto a una imagen idealizada de la profesión docente y definiciones concebidas como una moral, que regulan el sentimiento del valor personal al servir como estándar frente al cual comparan su yo actual y evalúan sus capacidades. Es decir, se instalan como disposiciones idealizadas que orientan lo que es ser el buen profesor y delimita quiénes no lo son.

II. Conflictos identitarios

Se observó que las condiciones actuales asociadas a nuevas formas de gestión coartarían, para las docentes, la puesta en marcha de su proyecto identitario en varios aspectos. En primer lugar, advierten que no podrían influir sobre las condiciones de su propio trabajo, ya que están sujetas a reformas y políticas externas. Desde allí, las decisiones respecto a la educación están en manos de los expertos y no de los propios docentes. A su vez, sostienen que las distintas políticas y decisiones para mejorar el sistema educativo no están orientadas a potenciar el trabajo en aula ni consideran las condiciones locales de funcionamiento:

¿Quiénes escriben libros? Los que están 3 años 5 años en el aula y después se dedican solo a la investigación. Esas personas escriben libros. Pero los que estamos ahí, 20, 30 años en el aula... tenemos mucho conocimiento, mucha experiencia, pero no tenemos tiempo de escribir un libro (Alicia).

De alguna forma la política educativa es situada en un nivel que pertenece a los expertos, quienes desconocen la realidad práctica y las particularidades de los establecimientos educativos (Sisto, 2011). Adicionalmente, las docentes señalan que la desvalorización social ha constituido una imagen estigmatizada, caracterizada por la pérdida

progresiva de estatus profesional. Las participantes notan que ya no gozan de la posición de los docentes de antaño, a quienes se les reconocía autoridad y se les otorgaba apoyo social a su trabajo: “estamos tan poco valorados hoy en día... poco valorados, es como, no sé po, un pelo más del gato no más... en mis tiempos mi profesor era ¡mi profesor! Y estaba como por allá arriba, era como ídolo” (María). Además, consideran que la responsabilidad social de su trabajo es escasamente reconocida y que sus logros suelen ser invisibilizados. Desde la perspectiva de los profesores se vincula con el prestigio: “entonces uno dice, chuta, pero si antes el profesor era intocable. Era el profesor. Hoy en día no. Se nos puede decir hasta garabatos y uno no puede decir nada” (Paula).

Por otra parte, en la práctica misma, las participantes no podrían realizar las acciones que consideran buenas y deseables, puesto que estarían sometidas a demandas incesantes. Ello debido principalmente a las evaluaciones permanentes, las cuales se instalan como presiones que ponen en juego la valía personal, al imponer estándares de cumplimiento: “es que hay que hacer, hay que hacer, hay que cumplir con el estándar...” (Alicia). En este sentido, las evaluaciones delimitan quienes son considerados buenos y malos profesores al otorgar al público medios con los cuales estimar la calidad del docente: “ya no solo es tu jefe el que te está midiendo, o no es solo tu medio el que te está midiendo, sino que también te están midiendo a nivel nacional, te están midiendo los apoderados” (María).

A las evaluaciones se suma la sobrecarga, mayormente de trabajo administrativo y burocrático, que ha llevado a la intensificación de la profesión (Hargreaves, 1999): “Siempre estamos llenos de papeles y el papel que nos entregaron hoy día era para ayer, es como lo típico. Como que siempre, una tarea sobre la otra, una tarea sobre la otra” (María). De alguna forma, la profesión termina entonces por ocupar todos los espacios de tiempo, incluso los personales. Por este motivo, perciben que su trabajo nunca termina, siempre se puede hacer más y mejor. En estas condiciones nunca hacen lo suficiente para satisfacer las demandas para ser “el buen profesor”.

En virtud de la descripción realizada hasta este punto, es posible señalar que el rol formador de personas orientado por la transforma-

ción social y el deseo de enseñar se encuentra con restricciones. En entre ellas, el tiempo es visto como la limitación fundamental que se impone a lo que serían capaces de hacer las docentes si contaran con mayor tiempo. Es decir, representa un sinfín de potencialidades y restricciones subjetivamente definidas. Si bien las modificaciones en los sistemas educativos buscan mejorar la gestión, las profesoras sienten que el trabajo administrativo y burocrático las aleja de su rol central:

Porque además sabes que esas 150 cosas que tienes que hacer son aparte de lo que debiese ser tu misión más importante que es hacerles clases a los niños. Entonces es como que sentís que te piden 800 cosas y al final en lo que deberías estar gastando todo tu tiempo lo haces es 5 minutos. A mí esa sensación me frustra mucho, mucho... que como cumple con el papeleo, haces todo y en los minutos que te queden trata de ir mirando el libro para ver en qué vamos. O sea, a mí esa cuestión me frustra ene, porque digo ¿por qué? Si para esto estoy yo aquí y al final es lo último que alcanzo hacer (Verónica).

La frustración aparece como la respuesta natural a la que serían impulsados por la estructuración del trabajo docente actual. Como se observa en la cita anterior, la lógica del tiempo técnico (Hargreaves, 1999) es la que ordena y estructura el trabajo, primando por sobre los objetivos educativos, los cuales fueron definidos como centrales en el deber del profesor antes descrito. Además, la constante evaluación supone que los profesores presten más atención a las expectativas externas por el temor a no cumplirlas. Esto quita tiempo para demostrar preocupación y atención por las personas, lo cual también es considerado fundamental. Es decir, se sienten imposibilitadas de hacer las cosas que definían como buenas y correctas. Aunque le dedican todos los tiempos, las docentes sienten que no logran dar con el estándar autodefinido:

Yo creo que hay profesores muy malos, yo me considero una profesora que igual podría mejorar, bastante. O sea, yo te digo yo siempre lo digo, yo podría hacer el trabajo mucho mejor de lo que lo hago, pero tengo estas restricciones (Teresa).

De acuerdo a estos elementos es posible señalar que en la comparación surge una brecha inevitable entre este deseo del profesor ideal y la profunda decepción de no alcanzarlo. De esta forma, las imágenes que se instalan como imposibles de alcanzar para las docentes, son al mismo tiempo referentes para la acción y desde las cuales evalúan su desempeño.

Lidiando con la tensión identitaria

La forma de lidiar con la inseguridad que produce la situación antes descrita, supone trabajo identitario. Se observan diferentes estrategias utilizadas por las docentes para responder o soportar la brecha entre la identidad definida para sí y el contexto de realización. En un primer lugar, destacan dos docentes que, si bien reconocen las mismas dificultades y problemas de la profesión que el resto de las participantes, tratan de negociar con un ambiente que impone limitantes. Cabe subrayar el hecho que son referidas por el colegio como quienes obtienen las mejores evaluaciones y son modelos a seguir para sus pares.

Y mis expectativas, mis ganas del principio, yo creo que se han ido madurando, no han ido cambiando, han ido madurando porque uno sale joven, con hartos sueños... como que va a cambiar todo el mundo. Entonces uno se da, se da cuenta que, a medida que pasa los años, que no es que me haya decaído o me haya desilusionado, mi forma de ver mi profesión, mi quehacer ha madurado. Lo veo de manera distinta a cómo era un principio, un poco ansiosa, con ganas de hacer muuuchas cosas. Ahora no, es como más pausado, como más como de pensar bien las cosas, de cómo ayudar, pero no tanta con esas ansias que tenía o que me iba a salir todo bien, sino que aprendí que dependía de otros factores y no solo el mío como para que saliera todo bien en el quehacer (Carmen).

Estas docentes señalan que han “madurado sus expectativas”, es decir, sus imágenes se han ido flexibilizando y se plantean metas y objetivos más realistas. Si bien también se sienten abrumadas y no siempre tienen éxito al enfrentar dificultades, no lo significan como una falla

personal: “tal vez no tenía las mismas condiciones físicas, pero si he buscado las estrategias para poder hacer lo que yo quería” (Rosario). En este sentido, las imágenes de su identidad ocupacional sufren cambios en el tiempo en vez de mantener un solo y rígido sentido de sí.

En segundo lugar, los relatos de otras docentes refieren a la realización de cambios y compromisos identitarios. Por una parte, siguiendo el planteamiento de Dubar (1992), una transacción en el eje biográfico implica una evaluación de la trayectoria para salvaguardar parte de las identificaciones anteriores y el deseo de construir nuevas identidades. De esta forma, la totalidad de las docentes relataron experiencias que las acercaron a la docencia desde temprana edad, como si hubieran nacido para la profesión: “siempre he tenido como esa llegada con los niños, no te he digo que a los diez años yo ya me podía sentar con un grupo de niños y les contaba un cuento y eran como todas las miradas puestas en mí” (María).

De alguna manera son relatos que permitirían dar sentido y coherencia a la propia historia, ya que siempre se visualizaron a sí mismas como docentes. No obstante, el trabajo no las apelará por muchos años más; no encuentran definitivamente en las condiciones actuales la realización del proyecto docente:

No sé si me veo mucho tiempo más como profe, ¿ya? Porque... una, que estoy cansada, no me veo, suponte tú, a los 60 en primero y segundo...; no sé, a lo mejor sí, a lo mejor no, pero sí creo que no sé si me vea mucho tiempo más. A lo mejor me gustaría estudiar otra cosa, hacer otra cosa a lo mejor después más adelante. A lo mejor algo relacionado con niños, no sé, una guardería o ir hacer un voluntariado en alguna parte, pero es como a mí por lo menos, como te digo, me gustan harto los cabros (María).

La cita representa una forma de ruptura con la trayectoria, pero intentando conservar sus identificaciones pasadas. Es decir, la docente no se visualiza a sí misma en un colegio, pero sí cree que podrá desempeñarse en la enseñanza de una forma más libre, lo cual representa una forma más cercana a los ideales primarios que tenían de la profesión. Es una manera de transar en cuanto apuesta, a futuro, realmente podrán ser el profesor anhelado, toda vez que dejen las condiciones actuales.

El segundo tipo de transacción es un intento de desafiar las posiciones en que la sociedad ha puesto a los docentes. Este movimiento se organiza en torno al reconocimiento o no reconocimiento de los saberes, competencias e imágenes de sí como docente (Dubar, 1992). Un primer ejemplo de ello es una suerte de repliegue del gremio, el que se evidencia para las docentes en la resistencia frente a la evaluación docente y el negarse a recibir ayuda de otros profesionales. De alguna forma, la posibilidad de parecer incompetente antes otros genera ansiedad, desde lo cual derivan intentos naturales por proteger la identidad:

Es que eso se tiene como la incertidumbre a ser mal profesor, o sea a ser castigado socialmente o a ser castigado dentro de tus propios digamos colegas, así como “ahh es que mira el salió mal evaluado, ahh nooo, pero es que ahh este está mal evaluado...” entonces yo siento que eso es lo que está afectando (Alejandra).

Vinculado a esto, llama la atención la gran cantidad de descriptores personales aludiendo a la idea de un perfeccionismo autoimpuesto, definido como atributo psicológico personal: “soy una persona muy responsable, ¿ya? Entonces me gusta que las cosas no me las pidan, que cuando yo sepa que hay que hacer algo o calculo que viene algo yo ya lo tengo, ¿ya?” (María). Si bien la responsabilidad, puntualidad, perfeccionismo, etc., son descritas como características que solo visualizan en ellas, de acuerdo a la cita es posible pensar que la presión por demostrar competencia y pericia, que ha impuesto la constante evaluación, genera demandas internas por realizarse y mostrarse como trabajador eficaz. De alguna manera, esto termina afectando su sentido de competencia personal, porque las expectativas personales son progresivamente más altas e irrealizables. De esta forma, las presiones derivadas de la evaluación y rendición de cuentas obligan a los docentes a generar mecanismos para salvaguardar la identidad, en este caso, realizando compromisos en el plano relacional, para mantener un sentido de sí más positivo.

Discusión

En este artículo se propuso indagar las tensiones identitarias que vivencia un grupo de docentes de educación básica. Se buscó comprender la forma en que los cambios en la profesión interpelan las subjetividades de las docentes, en el marco de una identidad desvalorada y precarización de las condiciones laborales. Los relatos indican que la experiencia de estas docentes estaría atravesada por una tensión identitaria, donde la imagen docente deseada se enfrenta a un contexto que impone restricciones para la consecución de los aspectos identitarios que consideran centrales. El escaso poder de decisión frente a su trabajo, la desvalorización social de la profesión y la intensificación del trabajo docente, se instalan como coartadores de lo que podrían ser y hacer en su trabajo. Acorde a Dubar (2000), cuando la identidad para sí es seriamente opacada por la identidad atribuida por otros, el proceso de reconstrucción identitaria demanda solución. Frente a ello, algunas docentes realizan formaciones de compromiso en el plano relacional y temporal, mientras que otras negocian aspectos identitarios, a través de los cuales encuentran sustentos a la identidad propuesta.

Estos resultados son consistentes con otros artículos en el campo. Por ejemplo, Vaillant (2008) señala que 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 [el docente]” (p. 13). Ávalos y Sotomayor (2012) identifican dos fuentes principales para la construcción identitaria: uno ubicado en el ámbito personal, condensada en los relatos docentes, y otra externa referida a las definiciones ofrecidas por políticas, mensajes públicos y la comunidad educativa significativa. Al respecto las autoras señalan que la identidad está tensionada por el rol central que la sociedad otorga a los docentes para el desarrollo del país, pero sin respaldo, apoyo, ni reconocimiento. A nivel internacional, Bolívar, Fernández y Molina (2005) destacan que, en España, a raíz de las reformas educativas de los años 90, la identidad profesional docente enfrenta una crisis, al no poder hacer frente a las nuevas demandas, a pesar de la formación recibida. El estado actual de la profesión se explica por la dificultad ligada a la reconstrucción de la identidad.

Este estudio permitió no sólo caracterizar la crisis identitaria de los docentes, a partir de sus propios relatos, sino que aporta en identificar mecanismos identitarios, a través de los cuales los profesores lidian psicológicamente con una identidad desafiada. De los resultados, la negociación destaca como estrategia de afrontamiento a la tensión. Si bien para la mayoría de las docentes la frustración experimentada supera la capacidad para negociar, la posibilidad de apelar a marcos discursivos más flexibles y definiciones menos totalizantes representa un potencial de empoderamiento para la identidad profesional. Además, se mostró que dos de las docentes entrevistadas, si bien reconocían los mismos problemas, buscaban activamente estrategias que les permiten realizar su trabajo de la mejor manera posible. De esta forma, las dificultades no las atribuían a fallas personales, sino más bien a factores que no siempre estaban bajo su control. Su narrativa identitaria, como forma de hacer sentido y lidiar con las tensiones y contradicciones, no estaba determinada por un único sentido preestablecido. De alguna forma, estas docentes manifestaban una relación más flexible con los valores definitorios de su identidad, lo que posibilita una integración de discursos divergentes.

Considerando estos aspectos, resulta clave contar con dispositivos de ayuda y soporte a la reconversión identitaria, donde las relaciones entre la antigua y nueva identidad puedan clarificarse. Acorde a Dubar (2002), los docentes destacan un *otro* generalizado que propicie la compañía en la reconstrucción identitaria, herramientas de conversación que permitan la elaboración de un nuevo lenguaje para “resocializar” la identidad y espacios que permitan elaborar la transición y articular nuevos saberes y creencias. En esto, la formación continua jugaría un rol fundamental, cuando se entiende como una oportunidad de reconsiderar el proyecto profesional junto con otros pares profesionales (ver Venegas, Cardemil, Álvarez, y Fernández, 2003). Para Álvarez (2004), a nivel individual, el *mentoring* destaca como espacio intersubjetivo de apoyo a la reconversión identitaria, mientras que, a nivel organizacional, las comunidades de práctica (Wenger, 2000) constituyen grupos de personas que comparten una preocupación y aprenden cómo mejorar conjuntamente, al tiempo que interactúan regularmente.

Estos espacios permiten que una persona o un grupo pueda cuestionar sus supuestos y creencias, teniendo mayores posibilidades de integrar información, puntos de vistas diversos y realizar cambios. Sin embargo, estos dispositivos requieren considerar y aunar los relatos históricos con perspectivas futuras, a través de la construcción de proyectos unificadores a los cuales puedan adherir, lo que permite ampliar las posibilidades de pensar en el futuro. De forma contraria, las transacciones identitarias vinculadas con la salida del sistema educacional, como única manera de poder concretar el proyecto identitario, seguirán siendo el mecanismo elegido para lidiar con la tensión, tal como se mostró en los resultados de este estudio.

Los planteamientos presentados en este artículo deben ser comprendidos como una aproximación a la experiencia docente, la cual está sujeta a las decisiones metodológicas particulares empleadas en esta investigación y a las condiciones propias de un estudio cualitativo. Sin embargo, la entrevista en profundidad resulta ser una técnica idónea para la investigación de identidades, al permitir la negociación en interacción de una imagen y la reconstrucción de una historia. Considerando los resultados, se hace relevante contrarrestar esta mirada con estudios que incluyan otro tipo de docentes como, por ejemplo, aquellos que han abandonado la profesión, que pertenecen a sistemas educativos de distinta naturaleza o profesores más jóvenes, cuya adherencia a las identidades históricas puede ser menor. Desde allí, los resultados presentados son solo una posible interpretación de la vivencia docente, que busca aportar en la comprensión de la construcción y vivencia identitaria. Por esta razón es fundamental contar con mayor evidencia, propia del contexto nacional, que nutra el desarrollo de políticas en pos de la mejora del trabajo docente.

En consecuencia, los cambios asociados a la flexibilización e individualización acaecidos en las estructuras socio-laborales de las últimas décadas afectan la construcción de subjetividades, en especial cuando estas apelaban a valores morales como modo de funcionamiento. De esta forma, el desarrollo de una profesionalidad colectiva y más compleja resulta fundamental para que los desafíos del sistema educativo no sean vivenciados como responsabilidades individuales.

Referencias

- Álvarez, F. (2004). Perfeccionamiento docente e identidad profesional. *Docencia*, 24, 69-26.
- Alvesson, M. y Willmott, H. (2002). Identity regulation as organizational control: Producing the appropriate individual. *Journal of Management Studies*, 39(5), 619-644. doi: 10.1111/1467-6486.00305.
- Ávalos, B. (2013). La profesión docente en la literatura internacional. Temas y marco conceptual. En B. Ávalos (Ed.), *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Ávalos, B., y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educativa*, 51(1), 57-86. doi:10.4151/07189729-Vol.51-Iss.1-Art.74.
- Beijaard, D., Meijer, P. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers 'professional identity. *Teaching and Teachers Educations*, 20(2), 107-128. doi:10.1016/j.tate.2003.07.001.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). The professional identity of secondary school teachers in Spain: Crisis and reconstruction. *Theory and Research in Education*, 4(3), 339-355. doi: 10.1177/1477878506069105.
- Bolívar, A., Fernández M., y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Social Research*, 6(1), 1-26.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 11-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Contreras-Sanzana, G. y Villalobos-Clavería, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13(3) 397-417. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v13n3/v13n3a06.pdf>
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33(4), 505-529. doi: 10.2307/3322224.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation*. Construction des identités sociales et professionnelles. Paris, Francia: Armand Colin.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. España, Barcelona, España: Ediciones Bellaterra.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Follari, R. (1998). Formación de formadores: contradicciones de la profesio-

- nalización docente. *Perfiles Educativos*, 80, 79-93. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13208005.pdf>
- Giddens, A. (1994). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, España: Península.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores* (3° ed.). Madrid, España: Ediciones Morata S.L.
- Lindlof, T. y Taylor, B. (2002). *Qualitative communication research methods* (2 ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- MINEDUC (2009). *La educación en cifras*. Santiago: Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación.
- Núñez, I. (2004). La Identidad de los docentes: una mirada histórica en Chile (Documento PIIIE), *Programa Interdisciplinario de la Investigaciones en Educación*. Recuperado de: [file:///C:/Users/victo/Downloads/Identidad_docente_chile_nunez%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/victo/Downloads/Identidad_docente_chile_nunez%20(1).pdf)
- Pillen, M., Beijgaard, D., y den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19(6), 660-678. doi: 10.1080/13540602.2013.827455.
- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de 'profesionalización' para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 31(59), pp. 178-192. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/860/86022458013.pdf>
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psykhé*, 21(2) 35-46. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v21n2/art04.pdf>
- Sveningsson, S. y Alvesson, M. (2003). Managing managerial identities: Organizational fragmentation, discourse and identity struggle. *Human Relations*, 56(10), 1163-1193. doi: 10.1177/00187267035610001.
- Taylor, G. W., & Ussher, J. M. (2001). Making sense of S&M: A discourse analytic account. *Sexualities*, 4(3), 293-314. doi: 10.1177/136346001004003002.
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente. *Educación y Sociedad*, 28(99), 335-353. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T. y Geijsel, F. P. (2001). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), pp. 496-536. doi: 10.1177/0013161X11400185.

- Vaillant, D. (2008). La identidad docente: importancia del profesorado. *Revista Investigaciones en Educación*, 8(1), 13-31.
- Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C. y Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3), pp. 1-11. Recuperado de: <http://repositorio.unne.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/33/La%20construccion%20de%20la%20ensenianza%20media.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Venegas, P., Cardemil, C., Álvarez, F. y Fernández, R. (2003). Perfeccionamiento, identidad y cambio en las prácticas pedagógicas. *Revista de Pedagogía Crítica*, 2(2), 175-188. Disponible en: <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/1635>
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225-246. doi: 10.1177/135050840072002.
- Willis, L. (2010). Is the process of special measures an effective tool for bringing about authentic school improvement? *Management in Education*, 24(4), 142-148. doi: 10.1177/0892020610379314.
- Wittmann, E. (2008). Align, don't necessarily follow. *Educational Management Administration y Leadership*, 36(1), 33-54. doi: 10.1177/1741143207084059.

Recibido: 10.10.16. Aceptado: 02.12.16