



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN DIDÁCTICA E INNOVACIÓN
PEDAGÓGICA

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

NARRATIVA DOCENTE: EL VIAJE DEL HÉROE COMO MEDIO PARA LA
RESIGNIFICACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE.

Alumno: Víctor Gabriel Bahamóndez Tapia

Profesora Guía: Magíster Iria Retuerto Mendaña

Tesis presentada para la obtención del grado de Magíster en Educación
mención Didáctica e Innovación Pedagógica

Diciembre, 2020

Santiago, Chile

Dedicatoria

A Constanza y Agustín, por su amor y paciencia infinita.

Agradecimientos

Agradezco a quienes, de un modo u otro, aportaron y creyeron en este viaje ascendente, recursivo e infinito.

Índice

Índice	4
1. Introducción y definición del problema.....	6
1.1. Elección, fundamentación y justificación del tema.	9
1.2. Formulación del problema.....	12
2. Objetivos	13
2.1. Objetivo general.	13
2.2. Objetivos específicos.....	13
3. Marco teórico.....	14
3.1. Sujeto social.	14
3.2. Visiones históricas de la relación sujeto-sociedad.	15
3.3. Conceptos fundamentales en la comprensión del sujeto en la sociedad.....	18
3.3.1. Vida activa.....	19
3.3.2. Hábitus.	21
3.3.3. Sujeto de rendimiento.....	23
3.4. Construcciones de identidad.....	25
3.4.1. Identidad profesional docente.....	25
3.4.2. Reflexión profesional docente	25
3.4.3. Narrativa docente	27
4. Marco metodológico.....	30
4.1. Enfoque investigativo.	30
4.2. Paradigma investigativo.....	30
4.3. Estrategia metodológica	31
4.4. Técnica de investigación.....	33
4.5. Muestra	33
4.6. Tratamiento de los datos (Análisis de los datos).....	33
4.7. Diseño	34
5. Resultados.....	36
5.1 Diagnóstico de la situación identitaria de las y los docentes previo a la intervención participativa.....	36
5.2. Sistematización de los significados vinculados con el viaje del héroe con los hitos personales narrados.	45
5.3. Análisis de la caracterización sobre las construcciones de identidad docente desde el viaje del héroe.....	55
5.3.1. Identidad de salida – Docente 3	55

5.3.2.	Identidad de iniciación – Docente 2.....	58
5.3.3.	Identidad de regreso – Docente 1.....	60
6.	Conclusión.....	64
7.	Proyecciones.....	67
8.	Referencias.....	70
9.	Anexos.....	74
9.1.	Batería de instrumentos.....	74
9.1.1.	Planificación de la actividad.....	74
9.1.2.	Material de referencia para docentes.....	76
9.2.	Relatos.....	78
9.2.1.	Docente 1 – Narrativa personal.....	78
9.2.2.	Docente 2 – Narrativa personal.....	80
9.2.3.	Docente 3 – Narrativa personal.....	82
9.2.4.	Impresiones generales.....	85
9.2.5.	Docente 1 – Narrativa vinculada al viaje del héroe.....	89
9.2.6.	Docente 2 – Narrativa vinculada al viaje del héroe.....	90
9.2.7.	Docente 3 – Narrativa vinculada al viaje del héroe.....	92
9.2.8.	Impresiones generales y propuestas de resignificación profesional.....	93

1. Introducción y definición del problema.

Tendemos siempre a nombrar las cosas, objetos o seres en relación a su función, utilidad o rol en ambientes o espacios determinados. Asignamos nombres desde nuestra propia experiencia, a lo que nuestros sentidos, muchas veces, nos dan pistas de lo que pudiese ser. En las relaciones personales puede ser similar. Al interactuar con otro, nuestros sentidos, experiencias y vivencias nos develan características que nos hacen siempre estar atentos y nos guían para establecer vínculos de variadas intensidades. En un contexto tradicional escolar, quien enseña, recibe en su nombre de pila palabras como: profesionales de la educación, docentes, maestros o maestras, educadores o educadoras, profesores o profesoras, incluso, tío o tía. El nombre dependerá del contexto cultural de la escuela. Coinciden en que todos enseñan. Puede que exista un vínculo socioafectivo al relacionarse con algunos de ellos, dado el determinado rol que cumple en alguna institución escolar. Pero ese otro ¿es quién realmente es? Al no existir una claridad para definir a este otro, se desconoce cuáles son sus *otras* funciones, labores, ejercicios, reflexiones, posibilidades e, incluso, sueños e ideales.

La transformación misma de una sociedad moderna tardía incide en el actuar de los sujetos, que al mismo tiempo se comportan o actúan dadas las características de su entorno. Hoy en día se habla enfermedades neuronales que remiten contra el rendimiento psicológico de los sujetos. En palabras de Byung-Chul Han (2017), señala que “la sociedad del siglo XXI ya no es disciplinaria, sino una sociedad de rendimiento. Tampoco sus habitantes se llaman ya “sujetos de obediencia”, sino “sujetos de rendimiento”” (p.25). La sociedad descrita por Michel Foucault (1976) en *Vigilar y Castigar* no corresponde a nuestros tiempos. La negatividad¹ focalizada en el deber, excede los parangones de las posibilidades tecnológicas-comunicaciones de hoy en día. Hoy hablamos de exceso de positividad². El poder antecede al deber. En aquella transición entre la sociedad disciplinaria y la sociedad del rendimiento, la escuela y todos los sujetos que la componen, se han mantenido ahí, moldeándose velozmente para poder rendir y cumplir con las competencias mínimas demarcadas por el contexto escolar en que se encuentran. Por lo tanto, a quienes enseñan, se les ha nombrado de distintas maneras,

¹ Han la comprende como una negatividad de prohibición. De “no-poder”, incluso ligada al deber.

² Como contraparte, Han señala que la positividad se comprende como el exceso de poder (sin límites). Esto quiere decir que, al ya no regirnos por la sociedad disciplinaria y abriendo paso hacia la sociedad de rendimiento, el sujeto como tal, tiene excesos de libertades, exceso de poder de sí desarrollando una competencia interna por rendir.

pues no se determina qué es lo que hace específicamente. Solo sabemos que “enseñan”. En la sociedad de Foucault, el maestro, desde su posición de poder, establecía normas y conductas; en la sociedad de Han el profesional desde los estándares internacionales, busca resultados en otros para responder a su propio rendimiento.

Desde la metáfora sociológica de la Modernidad Líquida de Zygmunt Bauman (2017), la identidad del sujeto ondea como un charco al lanzar una piedra. El docente, como agente transformador y transmisor de cultura, al parecer, tiene dificultades para encontrar su identidad profesional, ya que se encuentra sumergido en un sistema que da prioridad a estándares educativos centrados en la eficacia de la educación más que en el profesorado como sujeto socio-emocional. De poseer una identidad sumergida en lo descrito anteriormente, ¿está en condiciones de generar cambios o transformaciones socio-culturales? Esta imposibilidad se expresa en la pobre certeza de cómo nombrar a quien enseña en un espacio educativo. Términos como Ser docente, Identidad docente, Rol docente o Identidad profesional docente son aquellas caretas que se presentan como limitantes y a la vez como posibilidades de develar esta figura.

La necesidad por “resignificar” esta figura resulta urgente. Si el sujeto que tiene la responsabilidad de educar a la población se encuentra saturado, ahogado, con una careta como identidad y, a la vez, con límites para poder desarrollarse profesionalmente ¿qué se espera de él? Probablemente cumplir con estándares internacionales. Las políticas educativas no han logrado resolver tal conflicto. No es atingente. El docente se tiene que acomodar, se tiene que adaptar. Como el agua al ser cambiada de recipiente.

Los sujetos de rendimiento que plantea Han se encuentran presentes en el sistema educativo. De las violentas enfermedades neuronales propias del siglo XXI, destaca, por sobre las demás, el síndrome de Burnout o el trabajador quemado. En Chile, se han realizado variadas investigaciones que demuestran el impacto del Burnout en el profesorado. Por ejemplo, en un estudio realizado por Cecilia Quass en el año 2006 en profesores universitarios de la quinta región de Chile, indica que de un universo de 576 docentes solo el 28% presenta Burnout que, a su vez, el 1,5% presenta niveles altos de aquello. Dicha experiencia –como muchas otras- utilizan el MIB (Maslach Burnout Inventory) desarrollado por Maslach y Jackson en 1986 el cual es utilizado hasta el día de hoy para comprender y reconocer manifestaciones del Burnout en sujetos.

Bajo el alero de la sociedad disciplinaria, el Burnout puede ser comprendido como,

la consecuencia patológica de una autoexplotación voluntaria. El imperativo de la ampliación, de la transformación y de la reinención de la persona, cuyo reverso es la depresión, presupone una oferta de productos vinculados con la identidad. Cuanto más a menudo cambie la identidad, tanto más se fomentará la producción. (Byung Chul-Han, 2017, p.92).

El sujeto de la modernidad tardía³ no logra construir una imagen de identidad de sí mismo. No alcanza. Zygmunt Bauman (2017) plantea esta situación en base a que todo sujeto quiere convertir su vida en una obra de arte. La definición de identidad entra en armonía con lo planteado por Han.

“La Búsqueda de identidad es una lucha constante por detener el flujo, por solidificar lo fluido, por dar forma a lo uniforme. Nos debatimos tratando de negar o al menos de encubrir la pavorosa fluidez que reina debajo del envoltorio de la forma” (Bauman, 2017, p.89).

Tanto Bauman como Han, concuerdan en que el sujeto lucha constantemente por lograr encontrar una forma desde sí. Han lo manifiesta desde la sobreexplotación de sí mismo a modo de definir su propia identidad y Bauman a modo de aparentar o de cubrir determinadas construcciones desde la forma de presentarme ante otros. Pero, ¿qué ocurre cuando toda estas autoconstrucciones termina desapareciendo aquella identidad que se busca? Han (2017) señala sobre el síndrome el Burnout que “El sujeto que está obligado a rendir se mata a base de autorrealizarse” (p.83). Bajo esta afirmación, el que enseña se encuentra encadenado al rendimiento de otros y al de sí mismo, como por ejemplo evaluaciones estandarizadas que no solo miden el aprendizaje de un grupo de estudiantes bajo un contexto socioeconómico, sino que además el desempeño del docente como tal. En este sentido, la identidad del sujeto se mantiene cautivo, expectante y atento ante algún espacio que se quiera dar a sí mismo.

El sujeto que se ve forzado a aportar rendimientos y que termina quedando, extenuado y siendo depresivo, por así decirlo, acaba desazonado de sí mismo. Se siente cansado, hastiado de sí y harto de pelear contra sí mismo. Totalmente

³ La nomenclatura de Modernidad Tardía es acuñada por Zygmunt Bauman en su obra Modernidad Líquida del año 2000.

incapaz de salir de sí mismo, de estar afuera, de confiar en el otro y en el mundo, se obceca consigo mismo, lo cual conduce, paradójicamente, a la horadación y al vaciamiento del yo (Han, 2017, p.87).

¿Acaso alguien saturado de sí puede enseñar, modelar, transmitir y transformar esta sociedad para quienes aprenden de él? ¿Será que quienes aprenden de él también comienzan su propio desplome hacia este círculo vicioso señalado por Bauman?

1.1. Elección, fundamentación y justificación del tema.

En Chile, las políticas educativas declaran esmerarse por responder a las necesidades de las personas. En el artículo n°2 de la Ley General de Educación⁴, se señala que,

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas (LGE, 2009).

Asimismo, es posible comprender que la experiencia del aprendizaje escolar complementa el desarrollo formativo de cada estudiante fuera de las escuelas. No obstante, en las escuelas la responsabilidad recae en quien enseña. Evidentemente existen variados factores externos a la labor pedagógica que impactan en la formación de un estudiante. Finalmente, si el docente no cumple, dentro de su identidad, la educación no es de las mejores. Inmediatamente la responsabilidad está dirigida a quien estable experiencias de aprendizaje en el aula, más allá de sus factores externos y, posiblemente, psicoemocionales en cada estudiante.

La LGE comprende un marco de acción en el cual la totalidad de los integrantes de una comunidad educativa se relacionan, se vinculan y comprenden entre sí. En este marco, los vínculos socioemocionales determinan roles, grados y responsabilidades que permiten a su vez, generar reflexiones sobre las propias prácticas pedagógicas empleadas. Es de suma importancia comprender la reflexión pedagógica como una práctica, propia del quehacer pedagógico, determinante en el desarrollo y la exploración en la identidad profesional docente. Al mismo tiempo, la identidad docente no debe ser considerada

⁴ Desde ahora señalada como LGE.

como un final acabado, como algo que se obtiene, se utiliza y se idealiza. Más bien, al comprender la reflexión pedagógica como una práctica, la identidad profesional docente se resignifica en la medida que se reflexione, permitiendo comprender identidades del quehacer profesional docente no acabadas, ampliando los niveles del conocimiento desde la individualidad de cada sujeto. Este trabajo de investigación, justamente, recoge esta necesidad por explorar medios para la resignificación profesional docente desde la reflexión profesional. Finalmente, es de suma importancia relacionar los factores externos a la labor docente y de qué manera impacta en su quehacer y su valoración de sí, todo aquello relacionado con el sujeto de rendimiento descrito por Han (2017).

Esta valorización resignificativa de identidad se construye desde la misma base relacionada con saber qué es identidad, que, permitiría saber qué es la pedagogía. En un análisis crítico, María Loreto Nervi (2007) concluye que la falta de reflexión pedagógica vinculada a la función principal que es formar a las personas, está derivando en un peligroso tecnocratismo naturalizado y generalizado, donde la explotación, como un único paradigma ideológico, oprime por sobre otras visiones emergentes y, así, resulta una herramienta para el crecimiento económico de los pueblos. Por ende, la asimilación de la pedagogía como técnica se vuelve más presente. Son muy escasos los intentos de elevar su estatuto disciplinario y por esto cae en el descrédito social.

El reduccionismo tecnológico la ha encerrado entre los estrechos muros de las salas de clases, amarrada a la planificación de la enseñanza y al control de ciertos aprendizajes de carácter mecánico y de compromisos cognitivos menores, a través de un tipo de evaluación que limita las posibilidades reflexivas y aportativas del pensamiento humano (Nervi, 2007, p.8)

La idea de eficacia y eficiencia han enfermado al que enseña. Parece no tener un diagnóstico claro. Hasta el momento parece no tener cura. Al tener diversos síntomas, la búsqueda de una identidad clara parece ser un calmante a este dolor. Esta investigación tiene por finalidad ser una posibilidad en la clarificación para una resignificación de la identidad docente en profesores y profesoras de enseñanza básica en actividad. Mediante una intervención a un determinado grupo de docentes, la resignificación se llevará a cabo abordando la teoría del monomito o el viaje del héroe descrita por Joseph Campbell (1959) en la que, tal como un héroe le da un significado a su vida, se busca que el docente resignifique su propia identidad, adentrándose a los pasajes más subjetivos de su historia,

de sus sueños e ideales.

Esta intervención investigativa sostiene sus bases en que la identidad no es estática, cambia constantemente y para identificarla es importante estar en constantes reflexiones sobre el quehacer pedagógico. Al mismo tiempo, aunque la identidad responda a la individualidad de un sujeto en determinados espacios, las posibilidades para darle significancia son múltiples. Por cuestiones propias de nuestra cultura occidental colonizada, poco a poco el valor de las historias, de los mitos o de escucharnos detenidamente, se remite al rendimiento al hacer sin reflexionar ni cuestionar, al entrar competir en una carrera que puede resultar carente de metas. Para Campbell, el héroe moderno, el héroe de hoy, debe atreverse a vivir.

El héroe moderno, el individuo moderno que se atreva a escuchar la llamada y a buscar la mansión de esa presencia con quien ha de reconciliarse todo nuestro destino, no puede y no debe esperar a que su comunidad renuncie a su lastre de orgullo, de temores, de avaricia racionalizada y de malentendidos santificados. “Vive —dice Nietzsche— como si el día hubiera llegado.” No es la sociedad la que habrá de guiar y salvar al héroe creador, sino todo lo contrario. Y así cada uno de nosotros comparte la prueba suprema —lleva la cruz del redentor—; no en los brillantes momentos de las grandes victorias de su tribu, sino en los silencios de su desesperación personal (Campbell, 1959, p.214).

1.2. Formulación del problema.

¿De qué manera un grupo de docentes de enseñanza básica, resignifica la identidad docente a través de la reconstrucción de narrativas basadas en el monomito del viaje del héroe?

2. Objetivos

2.1. Objetivo general.

Analizar la forma en que la reconstrucción de narrativas (desde el monomito del viaje del héroe) contribuye a la resignificación de su identidad profesional en un grupo de docentes de enseñanza básica.

2.2. Objetivos específicos.

- Identificar la situación identitaria de las y los docentes respecto a su profesión;
- Interpretar, en conjunto con el grupo de docentes, las particularidades de la narrativa de “El viaje del héroe” desde una perspectiva subjetiva;
- Vincular los significados asociados con el viaje del héroe. Qué hitos relacionan con cada etapa;
- Caracterizar las construcciones de identidad docente desde el viaje del héroe.

3. Marco teórico.

3.1. Sujeto social.

Ser *Sujeto* es literalmente “estar” sujetado. Esto es determinado bajo el contexto en el cual se encuentra el Sujeto. La sociedad es entendida como el contexto. Según lo expuesto por Morín (2016) las interacciones entre individuos dan un lugar a lo que es la sociedad, dando, asimismo, la posibilidad de aparición de la cultura, retroactuando sobre los mismos individuos. Para que un individuo pueda conformarse como sujeto debe construir su propia existencia en sí y con el resto de sujetos inmersos en sociedad. Visto de este modo, ser un sujeto implica reconocer la propia existencia individual, pero, a su vez, asimilar los propios parámetros de la sociedad. Los parámetros son las normas de (en) la sociedad. Por su parte, Hugo Zemelman (2011) señala que existen dos posibilidades de acción de un sujeto en un contexto determinado. La primera correspondería al contexto social en el que el individuo realiza su vida; la otra serían sus elecciones subjetivas que como individuo realiza.

La articulación que el individuo establezca entre ambos condicionamientos determinará el patrón de reproducción individual, el cual se refiere al modo en que los procesos socio-históricos se concretan en el individuo o, a la inversa, el modo en que los individuos se insertan en los procesos macrosociales. Tal es la dinámica que resulta de la posibilidad de articular a la reproducción individual con las exigencias de reproducción y constitución de un sujeto social (Zemelman, 2011, p.145).

En otros términos, para que los sujetos se constituyan como tal, es necesaria la existencia de un marco contextual que condicione al sujeto a diferenciar su individualidad de la sujeción social.

La palabra Identidad viene del Latín *identitas* y a su vez de *idem* (lo mismo). Si se busca atender la palabra en sujetos, se presenta una dualidad. Identidad como alguien único o como alguien igual (lo mismo sin diferencia). Al tratar de entender la identidad de “alguien único”, se antepone *mi* al término identidad. *Mi identidad*, como algo que se posee. *Mi identidad* no es igual a *tu identidad*. Aquello es lo que nos volvería únicos, iguales y diferentes. Visto de este modo, todos poseemos identidad. Ésta no está dada, más bien es moldeada por sí y el entorno. Se proyecta y se refleja. Según lo planteado por Giddens (1995) tanto proyección como reflejo son producto de nuestras acciones diarias, propias del día a día. Nos identificamos con lo que hacemos. El mismo autor formula que

todas las personas controlan sus actividades bajo el alero de sus posibilidades que realizan y tal control posee rasgos discursivos. Es decir, se da la posibilidad de interpretar sus propias acciones. Por lo tanto, dos personas que realicen las mismas acciones, aplicarán rasgos discursivos distintos. Así, la identidad se vuelve algo único, similar al resto, pero con sentidos individuales.

En el siguiente punto, pretendo desarrollar la transformación del término de sujeto social desde autores Occidentales. El recorrido se tornará desde la idea central de contrato social expuesta por Rousseau, como marco de referencia.

3.2. Visiones históricas de la relación sujeto-sociedad.

La cuestión de por qué vivimos en sociedad no es un tema nuevo, propio de la sociedad actual. En la antigua Grecia ya se había discutido el hecho de que los seres conviven y forman comunidades. Normas, leyes y cuestiones en común formaban parte de sus discusiones. Bien decía Aristóteles que el ser humano vive en sociedad por necesidad y porque es parte de su naturaleza, definiendo, de este modo, su dimensión social y sus posibilidades para desarrollarse (Aguilar, 2015). Posteriormente, autores Modernos como Thomas Hobbes vislumbran esta sociedad con una complejidad más sombría. Solo la naturaleza social del ser humano permite que no sea cruel ni egoísta y le obliga a someterse a las leyes y el Estado.

El ser humano como cuerpo en movimiento en su condición natural [...] tiene dos acepciones. Por un lado, lógicamente, se refiere a lo que se encuentra en la naturaleza, en este caso la física y la biología. Por otro lado, significa lo opuesto a artificial, así la vida en un Estado se contrapone a la natural. Por tanto, a través de este concepto de naturaleza, la fisiología y la psicología, son conectadas con la ética y la cuestión del Estado prepolítico del ser humano (Iturralde, 2015, p.64).

Esta vinculación entre naturaleza y Estado permitiría la constitución de la sociedad, de forma voluntaria, sin considerar la “naturaleza” de la que hablaba Aristóteles. Sería una decisión compartida entre sujetos y el Estado. Al vivir en sociedad, el miedo y la inseguridad, se asoman como fantasmas que persisten constantemente, desde los actos pasionales que quedan a merced de los demás. Frente a ello se decide traspasar el poder como individuos a un Estado que garantice protección y que actúe como

mediador entre nosotros y el resto. Se cede la libertad por protección y seguridad (Aguilar, 2015).

John Locke diría que tal acto, de ceder libertad por seguridad, sería una forma de liberación, ya que supone mucho más que someterse a los deseos de un mandatario, pues son los ciudadanos los que conforman el Estado y por lo tanto podrían cambiar el orden político. Deben seguir la ley, lo que impediría gozar de una libertad absoluta, pero permitiría una libertad efectiva.

Se trata, pues, de renunciar en parte a la libertad y someternos a unas leyes acordadas para poder servirnos de libertades que nos corresponden sin trabas ni miedos. Consensuamos, como sociedad, transferir el ejercicio de la ejecución de las leyes naturales de un Estado para ser verdaderamente libres, para poder ejercer realmente nuestras libertades naturales, que no estarían garantizadas en ese orden (Aguilar, 2015, p.93).

Por su parte, Jean-Jacques Rousseau, hará parte de su teoría del contrato social lo planteado por Locke, pues dirá que más que una especie de firma para vivir en sociedad es un acuerdo de carácter implícito que se manifiesta de diversas maneras en la vida social.

El objetivo de Rousseau es cuadrar el círculo entre el interés personal y el público, a saber,

encontrar una forma de asociación que defienda y proteja con toda la fuerza común la persona y los bienes de cada asociado, merced a la cual cada uno al unirse a todos no obedezca a sí mismo, de suerte que queda tan libre como antes (Aramayo, 2015, p.86).

La voluntad general velará por la consecución del bien común, poniendo en un segundo plano los intereses particulares.

Si de voluntad se trata, para Immanuel Kant, las palabras de Rousseau permitieron un giro en su pensamiento en lo que respecta las relaciones con los demás. La asimilación de una libertad que responde a lo general por sobre lo particular, permite que el individuo desde libertades particulares, se someta a vivir en sociedad.

Kant describe al sujeto trascendental⁵, como aquel perteneciente al mundo inteligible de la libertad, que asume con su voluntad buena el imperativo categórico⁶ que se ha dictado a sí mismo con la razón práctica. Dejamos de lado todo lo empírico extrarracional –que sin embargo constituye una buena parte de la experiencia- y nos centramos en la parcela de lo humano que entendemos por ética. Este punto de vista puede ser adoptado por cualquier ser racional al margen de sus condiciones particulares (Solé, 2015, p.111).

Sin embargo, el imperativo categórico de Kant, por su rigor, resulta ser inalcanzable para los sujetos reales. No sirve para la vida moral concreta o, quizá, para situaciones extremas que no siempre le ocurren a los sujetos reales. No obstante, puede proporcionar una regla válida y útil en determinadas ocasiones a modo de criterio de referencia ante situaciones cotidianas. El análisis de este tipo de disyuntivas fue abordado por Georg Wilhelm Friedrich Hegel con, por ejemplo, la dialéctica del amo y el esclavo, como una de las secuencias más populares de la fenomenología del espíritu. Sostiene que una entidad que se considera separada lleva, como una verdad interior, una polaridad: ser es diferenciarse, mostrarse desigual, oponerse y, en una última instancia, entrar de lleno a la contradicción, la cual hace referencia a la dialéctica del amo y el esclavo. De entrada, no es posible que un individuo con razón y lenguaje afirme su identidad sin la presencia de otro que, a su vez, defina la propia. La más simple diferencia produce diversidad. La diversidad en el seno de los seres con razón será, al menos, una conciencia de sí ante otra conciencia de sí (Gómez Pin, 2015). Dispuestos de ser amo y esclavo son dos seres que han accedido a la conciencia de sí, más bien, sujetos que reemplazaron una parte enorme de sus potencialidades.

El esclavo que no se alza, o no se alza realmente, acaba destinado a las dos figuras siguientes: en primer lugar, la del que se conforma con una libertad ideal, manteniendo sin embargo la conciencia de la relación de subordinación frente a su amo; y, en segundo lugar, la del que efectúa una negociación puramente imaginaria, y en consecuencia estéril, de la diferencia misma entre su propio estatuto y el del amo (Gómez Pin, 2015, p.97).

⁵ Sujeto trascendental entendido como quien se concibe a sí mismo como origen y causa de sus acciones. Obrar moralmente, implica concebirse así mismo como alguien libre. Es así como sujeto libre, desde la razón práctica de su actuar, se manifiesta a sí mismo.

⁶ Corresponde a la moral autónoma y su cumplimiento es lo que hace que el sujeto adquiera su dimensión trascendental y se inscriba en el mundo inteligible. El imperativo categórico debe ser sintético y *a priori*. Sintético porque incorpora la libertad, y *a priori* porque depende por completo de la razón y no de alguna circunstancia empírica (deseos, necesidades, intereses) ni de una supuesta naturaleza humana (Solé, 2015, p.111).

Esta idea referida a las relaciones de poder y libertad puede vincularse con la primera y segunda revolución industrial ocurridas durante el siglo XIX. Posiciones más críticas en cuanto a las relaciones sociales, centrado en intereses particulares y generales, corresponden con los análisis realizados por Antonio Gramsci, quien analiza cómo se logra que los intereses particulares de una clase social logren sentarse como el interés general de la sociedad. Esto sería lo que convierte a una determinada clase social en una clase dominante. Esta clase dominante con su poder de coerción y, con su fuerza bruta que logre ejercer por sobre las otras clases sociales, carecerá de una legitimidad. Cuando un poder político –entendido a la manera de lo que lo que Rousseau determinó como “voluntad general”- se quiere presentar como legítimo y, además, pretende que sus intereses económicos y políticos sean vividos por las otras clases sociales con la “voluntad general”, es que se habla de hegemonía.

Las consecuencias de este trueque de los intereses particulares en intereses del conjunto de la sociedad son inmensas. El concepto de “Hegemonía” da cuenta del fenómeno crucial para el pensamiento político: el asunto de servidumbre voluntaria. La gente acepta el orden establecido como si, en el fondo, hubiera una secreta convicción que les hiciera pensar que las cosas son como tienen que ser. Así pues, para hablar de sometimiento al poder, no basta con pensar en el poder coercitivo. La gente no obedece por miedo (Fernández Liria, 2015, p.83).

Con el término de la hegemonía determinante en las relaciones humanas, en las que el sujeto social se encuentra inmerso y, que su vez, permite ser reconocible en cualquiera de las dimensiones expuestas por Alonzo y Sandoval, es que a continuación se desarrollarán dos conceptos que permitirán develar la estrecha relación del sujeto social y el trabajo.

3.3. Conceptos fundamentales en la comprensión del sujeto en la sociedad.

Para profundizar el diálogo, se abordarán tres conceptos esenciales que tienen una estrecha relación con el trabajo. El primero de ellos es el de *Vida activa*, planteado por Hanna Arendt en su libro *La condición humana* de 1958. El segundo concepto a abordar será el del *Hábitus*, formulado por Pierre Bourdieu en su libro *El sentido práctico* del año 1980. La necesidad por abordar ambos conceptos radica en la comprensión estrecha de un nuevo paradigma social, el cual, va más allá del sujeto disciplinario y es, el del *Sujeto de rendimiento*, que será el tercer concepto por abordar.

3.3.1. Vida activa.

Para abordar la Vida activa, resulta relevante recordar, que el libro *La condición humana* (Arendt, 1958), es una crítica directa a la Modernidad y cómo los sujetos inmersos en ella configuraban su propia existencia e identidad con los demás. Un ser en el mundo con los otros, que existe en tanto su relación con otros, habla y actúa frente a los demás. No es alguien que se construye en solitario y que se piensa a sí mismo desde su sola existencia. En este sentido, la autora desarrolla tres conceptos que dan forma a su pensamiento del sujeto en sociedad –la labor, el trabajo y la acción- como pilares de la condición humana. Bajo ningún motivo, Arendt (2009) pretende dar cuenta de la naturaleza humana, afirmando que:

Para evitar el malentendido: la condición humana no es lo mismo que la naturaleza humana, y la suma total de actividades y capacidades que corresponden a la condición humana no constituye nada semejante a la naturaleza humana. Ni las que discutimos aquí, ni las que omitimos, como pensamiento y razón, ni siquiera la más minuciosa enumeración de todas ellas, constituyen las características esenciales de la existencia humana, en el sentido de que sin ellas dejaría de ser humana dicha existencia (Arendt, 2009, p.23-24).

Para ella, la naturaleza humana termina arribando en una naturalización de la política o en una teología, arribando en ideas que dan explicación a las circunstancias del mundo que se habita. La pluralidad comprendida como la forma en que los hombres, mediante la acción y el discurso, se diferencian en vez de mantenerse distintos (Sánchez, 2015), daría pie a la presentación entre unos con otros. Sin una pluralidad humana, que se basa en la relación y la presencia de otros, no habría política y, como la pluralidad no es propia de la naturaleza del hombre, esto lo resuelve desde su condición terrenal. Bajo estas mismas condiciones, la existencia humana está sujeta a la vida, la natalidad, la mortalidad, la mundanidad⁷, la pluralidad y la Tierra⁸. Por lo tanto, toda actividad que desarrollemos, las cuales Arendt clasifica como la labor, el trabajo y la acción e, incluso, el pensar, estarán sujetas a esta condición. Estas estrechas relaciones entre los términos presentados,

⁷ Término empleado por Arendt para hacer referencia a acciones como el trabajo, la adquisición de cosas, etc.

⁸ Arendt plantea la Tierra como nuestro hábitat común, como seres que nacemos, vivimos y morimos, dentro de nuestra pluralidad como especie natural. Dentro de su filosofía el "Habitar" representa la comprensión de todo acto individual y posteriormente plural.

son englobadas desde el término *Vida activa*. Aquello permite diferenciar tanto *Vida activa* y *Vida contemplativa*, como también la política y sus condiciones. Para el desarrollo de esta investigación, solo se abordará el término *Vida activa*, ya que los conceptos asociados a ésta, entrega respuestas específicas sobre la identidad del sujeto en sociedad.

Las actividades de la *Vida activa* tienen una correspondencia inmediata con hacer algo, y éstas son definidas como:

Labor es la actividad correspondiente al proceso biológico del cuerpo humano, cuyo espontáneo crecimiento, metabolismo y decadencia final están ligados a las necesidades vitales producidas y alimentadas por la labor en el proceso de la vida.

La condición humana de la labor es la misma vida (Arendt, 2009, p.21).

Lo que plantea Arendt es señalar nuestra condición como seres humanos es la de mostrarnos y presentarnos ante otros seres humanos en base a nuestros actos y acciones por y para otros seres humanos, la que se relaciona con nuestra necesidad de subsistencia biológica. Se desmarca por completo del trabajo, pues esta no busca producir objetos, su producto sería la vida misma. Representa un tiempo cíclico, ya que produce bienes que son consumidos en un ciclo constante y repetitivo. Arendt indica que quien realiza esta labor es lo que denomina como *Animal laborans*.

Trabajo es la actividad que corresponde a lo no natural de la exigencia del hombre, que no está inmerso en el de manera inevitable, como parte del ciclo vital de la especie, ni cuya mortalidad queda compensada por dicho ciclo. El trabajo proporciona un «artificial» mundo de cosas, claramente distintas de todas las circunstancias naturales. Dentro de sus límites se alberga cada una de las vidas individuales, mientras que este mundo sobrevive y trasciende a todas ellas. La condición humana del trabajo es la mundanidad (Arendt, 2009, p.21). A diferencia de la labor, el trabajo busca la permanencia en los objetos de uso construido para el uso cíclico de la permanencia del mundo. Los sujetos que realizan esta acción son denominados como *Homo faber*.

La acción única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, no el Hombre, vivan en la Tierra y habiten en el mundo. Mientras que todos los aspectos de la condición humana están de algún modo relacionados con la política, esta pluralidad es específicamente *la* condición (Arendt, 2009, pp.21-22).

Es precisamente la acción la que permite tener una relación directa hacia los otros. Con esta acción, no solo es posible representar el mundo, también es posible (re)construirlo. Existen una serie de aspectos relevantes de la acción que permiten comprenderla desde los hechos y las palabras. Uno de estos aspectos es la acción como revelación de la identidad del sujeto. Arendt (2009) afirma. “Mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano” (p.203). Con lo anterior, se puede afirmar que somos en la medida que hacemos. Ni la labor ni el trabajo permiten esta revelación de identidad, ya que se presentan como parte de la vida misma (la naturaleza) y la mundanidad (el trabajo), las que solo precisan *qué* somos, no así *quiénes* somos, como lo pretende la acción (pluralidad).

La perspectiva desarrollada por Arendt nos permite relacionar la naturaleza y el trabajo como una posibilidad de respuesta ante cómo el sujeto social se pretende validar y, al mismo tiempo, darse a comprender en sociedad. Actualmente, las nociones de éxito laboral desvían todo tipo de acción, pues el individualismo y la competencia por lograr un determinado estatus, creado desde la misma sociedad, aleja a todo sujeto de la posibilidad de comprensión de sí. Con ello, su identidad solamente es reconocida en cuanto a su desempeño individual, sin relaciones con otros. Esta idea podemos vincularla con Pierre Bourdieu y su teoría de los campos sociales (2007). En el Hábitus como conjunto de normas de comportamiento acuñadas por una determinada clase social, entre los cuales se encuentra la competencia por lograr un determinado Campo simbólico, permiten una relectura de dos de los términos expuestos por Arendt –la labor y el trabajo–, como estos a su vez, terminan por sumergir cualquier indicio de pluralidad, como fue abordada por Arendt, abriendo paso a un ciclo por competir y batallar.

3.3.2. Hábitus.

El aporte de Pierre Bourdieu al análisis de las interacciones de la sociedad resulta bastante interesante para promover el reconocimiento de las construcciones sociales. Para reconocer el concepto del Hábitus, lo principal es situarse desde la teoría misma de Bourdieu quien plantea, desde su idea de Campos sociales, el término de *Campo*. Este término es presentado como un juego en el que existen una serie de relaciones entre los participantes. Su fin mismo se desarrollará mediante la lucha. Los participantes son denominados por Boudieu como *Agentes*, siempre y cuando, reconozcan las reglas del

campo por el cual están inmersos. Existen distintos *Campos*, los cuales tienen reglas distintas que permiten a los *Agentes* moverse entre sus reglas. Éstos no son sujetos estáticos, más bien, tienen ciertos espacios de movilidad dentro de este *Campo*. La finalidad del propio juego es la lucha de un *Capital simbólico*. El Capital simbólico hace referencia a aquello que otorga una legitimidad, prestigio y autoridad por sobre los demás competidores.

El capital simbólico aporta todo aquello que se coloca bajo el nombre de *nesba*⁹, es decir la red de aliados y de relaciones a los que uno sostiene (y por los que uno se sostiene) a través del conjunto de los compromisos y las deudas de honor, de los derechos y los deberes acumulados en el curso de las generaciones sucesivas y que puede ser movilizado en las circunstancias extraordinarias” (Bourdieu, 2007, p.189).

El movimiento generado en cada uno de los *Campos* se regula por una serie de estructuras que organiza y reestructura lo que es el *Hábitus*.

Los sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente y sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 2007, p.92).

Bourdieu explica el Hábitus desde una serie de esquemas generativos. Definidas como “Estructuras estructurantes estructuradas”, las que son *estructuradas*, pues han sido formadas a lo largo del tiempo, manteniéndose alineada con la estructura social predominante y las relaciones de los mismos sujetos. Sin embargo son *estructurantes* porque las mismas estructuras definen e inciden tanto sus percepciones, nociones y pensamientos. En este sentido, la identidad del sujeto social se ve influenciada tanto directa como indirectamente a dichas estructura dominante.

⁹ Es un término que se utiliza para hacer referencia a una extensa red de aliados en un determinado *Campo* (Bourdieu, 2007).

El *Hábitus* vincula dos planos: el objetivo, el *Campo social* en donde se encuentra inmerso el sujeto y el campo subjetivo, como la percepción del sujeto en relación al *Campo* en el cual está inmerso. El Hábitus sería una mediación entre ambos, pues es lo que determina el modo de actuar del *Campo social* en sí. A su vez, el Hábitus generaría ciertos márgenes de maniobra, esto quiere decir, que el sujeto conoce y aprende, socialmente, cuáles son las acciones que pueden ser permitidas en el *Campo* para lograr aquel *Capital simbólico*.

Tal como ha sido expuesto hasta ahora, las posibilidades de encuentro del sujeto social con su identidad, en medio de la labor y el trabajo, la naturaleza y lo subjetivo como parte de la naturaleza de la Vida activa, es que el Hábitus condiciona todo tipo de construcción de identidad desde la relación de sujeto y sociedad. Desde esta mirada es posible comprender que el sujeto da forma y redefine su identidad en base a los movimientos posibles en la vinculación e interacción con otros. En el siguiente punto, se abordará al sujeto social como alguien ya consumido por el deseo y la aparente necesidad de alcanzar este *Capital simbólico* que plantea Bourdieu.

3.3.3. Sujeto de rendimiento

Para introducir este término, es necesario iniciar con una pregunta para dimensionar, entre otras cosas, el contexto que se abordará. ¿Qué ocurre cuando un sujeto busca su autorrealización personal al costo de autoexplotarse? El filósofo coreano-alemán Han (2017) en su libro *La sociedad del cansancio*, aborda esta interrogante a modo de develar el estado actual de los sujetos afectados por enfermedades neuronales y ante el exceso de positividad que termina, en palabras de Han, *quemándose* a sí mismo.

Han plantea que la sociedad disciplinaria de Foucault no corresponde a los tiempos de hoy en día. En una sociedad marcada por el poder, como mecanismo principal de acción de los unos hacia los otros, el autor señala que Foucault no logra visualizar el estado actual de la sociedad: Una sociedad enferma de trastornos psicológicos y topológicos.

Los proyectos, las iniciativas y la motivación reemplazan la prohibición, el mandato y la ley. A la sociedad disciplinaria todavía la rige el *no*. Su negatividad genera locos y criminales. La sociedad de rendimiento, por el contrario, produce depresivos y fracasados (Han, 2017, p.26).

Bajo estas palabras, el Hábitus planteado por Bourdieu se manifiesta de un modo tal, que las posibilidades del sujeto social en el campo del trabajo se centran en la positividad que este presenta y, acto seguido, en su capacidad para avanzar por sobre los demás. Han, además, manifiesta que el cambio de paradigma –de una sociedad disciplinaria a una de rendimiento- aumenta la productividad, ya que la negatividad impide un crecimiento posterior.

La positividad del poder es mucho más eficiente que la negatividad del poder. De este modo, el inconsciente social pasa del deber al poder. El sujeto de rendimiento es más rápido y más productivo que el de obediencia (Han, 2017, p. 27).

El *Animal laborans* que Arendt describió, termina asimilando la mundanidad como parte de la vida misma. El sujeto de rendimiento, al estar en una posición de poder, es libre de un dominio externo, por ende, es coaccionado por sí mismo y tanto libertad como coacción coinciden. Esto, a su vez, le permite habitar en el *Campo* expuesto por Bourdieu, dentro de los márgenes para maniobrar en éste. Sin embargo, el sujeto de rendimiento está tan lleno de ego ante sus posibilidades, que termina sobreexplotándose. Bajo esta mirada, resulta muy complejo, por no decir imposible, habitar el término de acción de Arendt y, con ello, el quiénes somos en el mundo termina siendo consumido –a sí mismo- por el sujeto de rendimiento.

El sujeto que se ve forzado a aportar rendimientos y que termina quedando extenuado y siendo depresivo, por así decirlo, acaba desazonado de sí mismo. Se siente cansado, hastiado de sí y harto de pelear contra sí mismo. Totalmente incapaz de salir de sí mismo, de estar afuera, de confiar en el otro y en el mundo (Han, 2017, p.87).

El afán que se ha vuelto rendir a modo de sentir una satisfacción y sensación de progreso en donde el Hábitus se aleja de lo externo y se normaliza como parte del funcionamiento natural de la vida laboral, solo conduce a enfermedades del tipo neurológico. En lo que respecta al campo educativo, docentes y profesores vivimos en la misma sociedad de rendimiento que describe Han. En el siguiente eje de investigación se abordará la Identidad docente con el fin de constatar la pérdida de esta y como las normativas educacionales enmarcan cualquier posibilidad de encuentro.

3.4. Construcciones de identidad.

3.4.1. Identidad profesional docente

Todo docente que ingresa o es parte de una comunidad educativa, trae consigo un conjunto de creencias sobre el rol del profesor moldeado durante muchos años atrás, incluso cuando era solo un estudiante. Esta transición de roles de estudiante a docente genera tensiones que, mediante procesos de índole reflexiva, se perfilan en la medida que se adquiere experiencia desde el rol docente. Según Pillen, Beijaard y Brok (como se citó en Vanegas, 2019) la identidad docente no es algo que se establece o se impone, sino que es algo que se negocia a través de la experiencia y el sentido que se le da a esa experiencia. Al mismo tiempo, la identidad de los docentes transita entre su identidad personal con la profesional. A su vez consideran elementos personales como contextos de vida, formación académica, desarrollo profesional o relaciones con otros y aspectos de reflexión interna como historias personales y emociones personales (Beauchamp y Thomas, 2010). La tensión entre lo personal con lo profesional moldea constantemente la identidad profesional docente desde situaciones imperantes o de decisiones que determinan su actuar y, por consiguiente, sus propias experiencias de la práctica profesional.

Por otro lado, la relación entre la identidad profesional y la identidad personal se tensionan más abiertamente en un plano de práctica profesional con y entre otros sujetos. Como se señaló en el párrafo anterior, si la identidad es el resultado de la experiencia negociada del sujeto, comprende que debe regular su identidad personal en pro de articular una identidad profesional en un determinado contexto. En este sentido la identidad profesional docente es la proyección de sí mismo como docente en el que se destacan sus conocimientos valores, actitudes, conductas, habilidades, objetivos y aspiraciones dadas sus propias interacciones personales y profesionales, valorizando su experiencia y trayectoria a un contexto en particular (Vanegas, 2019). Un docente en ejercicio requiere de espacios y de medios para moldear su identidad en los contextos educativos. De este modo, en los siguientes puntos se abordará la reflexión profesional docente y la narrativa docente como medio para la resignificación de la identidad profesional docente.

3.4.2. Reflexión profesional docente

Según la RAE, “Reflexionar” es “Pensar atenta y detenidamente sobre algo”. Esta definición, dentro del contexto del sujeto de rendimiento, no tiene espacio. Desde el

nacimiento por lo que se declara modernidad, como una construcción propia de tierras occidentales, la educación, es un resultado de un fenómeno propio de análisis, debates e investigaciones. Como lo plantea Pablo Pineau, hay quienes consideran la escuela como un resultado lógico, propio del desarrollo evolutivo sociocognitivo o quienes buscan problematizar la cuestión (Pineau, 2001). Lo que sí debe estar claro, es que la escuela está presente como una conquista social y como un aparato de inculcación ideológica que promueve la dependencia de la alfabetización, la expansión de los derechos y entronización de la meritocracia (Pineau, 2001). Junto con lo anterior, la estandarización que se genera por parte de regulaciones tanto externas (entre ellos decretos, manuales o circulares) como internas (contextos socio-culturales) forja a la escuela como aquel aparataje exento, en la mayoría de las veces, de cualquier acto de autonomía sobre su propia situación. Aquello incluye directamente al profesorado, quienes tienen la responsabilidad de ejecutar determinadas acciones. Bajo las condiciones contextuales descritas, pensar atenta y detenidamente, no sería producto de una acción de un profesorado ejecutor. Es necesario abrir otros espacios.

Últimamente, variados autores han propuesto herramientas reflexivas en torno a las prácticas educativas. Este esfuerzo por investigar y comprender las subjetividades del profesorado se vincula con las tendencias al desarrollo de las emociones, a la consciencia y el autocuidado. Bajo esta lógica es posible atender la reflexión pedagógica desde dos aristas. Desde el sujeto-profesional y la otra desde el sujeto en sí. En el primer caso Esteve (2010), en los estudios sobre reflexión y la formación para futuros docentes en ejercicio, pone de manifiesto la posibilidad de reflexionar en torno a sí mismo, con los demás y con el quehacer. Para esto es necesario partir desde la reflexión de las propias experiencias, interaccionar colectivamente y contrastar definiciones personales.

Por otro lado es posible la comprensión de sí mismo en la medida que es compartida la experiencia con el entono.

Toda salida del sujeto hacia el mundo es a la vez un retorno a sí mismo. En ningún paso hacia el mundo se aleja de sí. En todo lo sabido se debe a sí mismo. Un “yo soy” acompaña todas sus representaciones. La certeza del ser depende de la certeza de sí mismo (Han, 2018, p. 116).

Por lo tanto la reflexión debe ser aplicada desde la relación con otros y del contexto habitado.

Así mismo, la práctica de la reflexión permite tomar conciencia de que la enseñanza es un proceso, por una parte, interdependiente de lo que implica

reflexión intersubjetiva; por otro, interdependiente, por cuanto los contextos físicos, sociales y culturales en los cuales se realiza se constituyen como parte integral de esa actividad y ésta, a su vez, es parte integral del aprendizaje que surge de estos contextos (Prieto, 2018).

Por ende, la reflexión pedagógica resulta una herramienta, no solo para el quehacer diario de un sujeto, sino que también, para la construcción constante de la identidad profesional docente así como el sujeto ajeno a una profesión.

3.4.3. Narrativa docente

El campo investigativo de las narrativas es relativamente joven. La narrativa docente como tradición investigativa, fue avivada durante los años 1980 y 1990, pues diversas manifestaciones socio-políticas por parte del profesorado presionaron a que las investigaciones epistemológicas centraran sus esfuerzos en escuchar la experiencia docente. Sobre aquel recorrido histórico existen muchas investigaciones.

En este mismo periodo, Connelly y Clandinin (1995), involucrando la metáfora para la propia comprensión, profundizan los estudios de narrativas con elementos biográficos como parte de la formación misma del profesorado. Por último, Bajtin (1995) aúna las historias de vida de las y los docentes en toda perspectiva, comprendiendo que la vida ordinaria de los sujetos en sus diversos roles y funciones, es una dimensión relevante para el estudio del profesorado en actividad. Pese a lo anteriormente descrito, Núñez (2015) sostiene que la necesidad de escuchar la voz docente, para su escritura y su puesta en comunidad es, por ahora, un espacio político no abarcado. Más bien, pese al impacto de este tipo de experiencia investigativa, que resulta llamativa y con la capacidad para atraer a nuevos investigadores al campo, éstas quedan relegadas por las políticas mundiales que fomentan la idea de una “escuela eficaz”.

El foco de la narrativa implica la acción misma de “servir” a otro. Escuchar a otro requiere de ser un ejercicio de mucha actividad.

Escuchar no es un acto pasivo. Se caracteriza por una actividad en particular. Primero tengo que dar la bienvenida al otro, es decir, tengo que afirmar al otro en su alteridad. Luego atiendo a lo que dice. Escuchar es un prestar, un dar, un don. Es lo único que le ayuda al otro a hablar. No sigue pasivamente el discurso del otro. En cierto sentido, la escucha antecede al habla. Escuchar es lo único que hace que el otro hable (Han, 2017, pp. 113-114).

Del mismo modo, si se vincula el ejercicio investigativo mediante la escucha. En palabras de Derrida (1987) el escuchar a otro implica una tensión, una disposición hacia el otro, que supone tanto la apertura afectiva, la percepción de los detalles, como una fundada curiosidad analítica. La narrativa docente, en lo que respecta a la investigación educacional, sustenta sus bases en estudios realizados tanto por antropólogos como sociólogos de principios del siglo XX. En lo que se refiere al estudio de la narrativa profesional docente, diversos autores afirman ser una herramienta que permite redescubrir características individuales del sujeto que, mediante el ejercicio narrativo colectivo, abren nuevas posibilidades de análisis individual y social.

La identidad profesional docente puede ser, de este modo, concebida como la "definición de sí" del individuo en tanto que docente, en relación con su práctica profesional. Sin reducirse a la identidad en el trabajo, abarca también la relación del individuo con otros grupos sociales. Las identidades profesionales pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, activado en función de la situación de interacción y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales (Bolívar, Fernández y Molina 2004).

No es extraño que socialmente la noción de narrativa tienda a entenderse como el acto de escuchar a otro. Para escuchar se requiere una apertura hacia la comprensión, el entendimiento, la empatía y sensibilidad para entender la vida de la o el otro.

En este sentido, el acto de la narrativa docente como método investigativo requiere de una actividad importante al momento de la escucha. La identidad, como se ha descrito hasta ahora, requiere de la relación colectiva para ser comprendida desde la individualidad.

Las políticas mundiales en torno a la educación están centrando sus esfuerzos por desarrollar una escuela eficaz. Dicha eficacia, ha promovido reformas educativas que buscan generar aprendizajes de calidad centrados en la gestión escolar, en perfeccionar los sistemas de medición escolar en base a los resultados de evaluaciones estandarizadas, modificaciones curriculares y un sinnúmero de otras reformas que marginan la valorización del docente. Sobre aquellos estudios, el impacto en el profesorado de todas aquellas reformas, ha implicado una precarización de sus condiciones laborales, repercutiendo en la valoración de su rol a nivel social como subjetivo (Cornejo y Reyes, 2008). Por otro lado, se cuestionan sus saberes tanto disciplinarios como pedagógicos, justificando

muchas veces los bajos resultados académicos en evaluaciones estandarizadas (Miranda, Gysling, Arancibia y López, 2015), devaluando todo saber y experiencia acumulada en sus años de trabajo. Esto último invita a repensar enfoques alternativos a la investigación educativa sobre la figura de la o el docente (Reyes *et al.*, 2014).

En síntesis, resulta relevante comprender el marco exógeno en el que se encuentra inmerso el sujeto hasta el impacto de su individualidad según el contexto en el que se encuentre. Las comprensiones históricas de la relación sujeto-sociedad, abordan la problemática histórica y el cuestionamiento en sí sobre los posibles comportamientos que el sujeto pueda adoptar. Su utilizaron autores filosóficos occidentales para contextualizar nuestra sociedad colonizada y al mismo tiempo presentar un marco crítico que permita abordar las relaciones del sujeto en la sociedad. Posteriormente se aborda la idea planteada por Hanna Arednt de la Vita activa, comprendiendo que el ser humano es en la medida que hace y, al mismo tiempo, es el medio de validarnos en una sociedad de trabajo y naturaleza. Por otro lado, se aborda la teoría del Hábitus presentado por Pierre Bourdieu, comprender que el sujeto da forma y redefine su identidad en base a los movimientos posibles en la vinculación e interacción con otros. De este modo, desde la perspectiva presentada por Han, en que nos encontramos en una sociedad del rendimiento con excesos de positivismo y estímulos que provocan en el sujeto siempre esté haciendo, sin tener espacios para la reflexión de su labor tanto individual como colectivamente. Por lo tanto, la reflexión profesional como herramienta del quehacer profesional docente no es utilizada ya que carece de espacios e importancia en el marco contextual de la labor profesional. Finalmente, se presenta la narrativa docente como el medio hacia la comprensión, no solo desde la descripción de las acciones, sino que también como medio para dar sentido a las nociones y subjetividades propias del trabajo en sociedad.

4. Marco metodológico.

4.1. Enfoque investigativo.

El sistema educativo, en pos de responder a estándares de medición en base a los resultados obtenidos, suele recurrir a epistemologías fundamentalmente positivistas y de carácter cuantitativo para sus investigaciones. Como se ha señalado por otra parte, corrientes alternativas de investigación como, en este caso, las narrativas, asumen ese campo cualitativo que busca comprender, e incluso empatizar, con el otro.

La diversidad de dimensiones que interaccionan en determinados procesos –como valores, significados, intereses, ética, creencias– no pueden ser medidas o demostradas por las lógicas de un paradigma positivista. Por ese motivo esta investigación sustenta sus bases en el enfoque cualitativo, pues manifiesta la posibilidad de comprender las nociones y la experiencia, en este caso, desde la narrativa docente. Un objetivo orientado al entendimiento en profundidad y conocimientos de fenómenos particulares, orientando a los procesos y no a lo generalizable y que, por lo demás, no desecha la premisa de que aparezca la subjetividad del investigador en el estudio (Mella, 1998, p.19). Este posicionamiento se basa en que, desde las ciencias sociales, la comprensión e interpretación de las experiencias vividas en grupos sociales precisa de un modo de indagar, contextualizado, cercano y vinculante.

4.2. Paradigma investigativo.

Validar la experiencia de otro, reconociendo la subjetividad misma que puede llegar a presentar, representa lo cotidiano de la experiencia del día a día. Experiencia quiere decir justamente viaje, y el viaje es aprendizaje. Cuando la facilidad de la trayectoria de la vida se ve alterada, se da una especie de reduplicación de la vida: no puedo no seguir viviéndola, pero ahora, además, la pienso (García-Baro, 2015, p.16). La filosofía parte en el acto mismo de preguntar o preguntarse. El diálogo en sí es filosofía. Al preguntarse uno mismo, algo expresable en palabras para fomentar el diálogo, la comprensión deja de ser individual. Por ende, el levantamiento colectivo al momento de hablar de sí, debe ser con otros. Actuar para otro, justamente como lo ha señalado Arendt, valora todo encuentro con otros. Naturalmente, siendo sujetos inmersos desde distintas posiciones y teorías de construcciones sociales, la interacción entre sujetos es la prima de todo sustento. Abordar la experiencia de otro es comprender la verdad de otro. La palabra verdad desde el latín filosófico se denomina intuición (García-Baro, 2015, p.22). En este

sentido, la intuición, invita a explorar fenómenos que muchas veces quedan relegados a modo de estudio.

El paradigma investigativo se posiciona desde la Fenomenología planteada por E. Husserl (1982). La fenomenología no se inicia con el rechazo al mundo y todos sus elementos, resguardándose en la mismísima subjetividad que lo rodea. Más bien, pretende la comprensión armónica de todos estos elementos. En ese sentido, con la importancia de concretar un diálogo real con otro, como indica García-Baró (2015),

La fenomenología trata más bien de exponer un peculiar realismo, si se permite la expresión, en que la vida y el mundo despliegan desde sí mismos y en correlación una riqueza de sentido que está abierta a un futuro de crecida teleología jamás prevista (p.85).

Es decir, esta investigación no busca definir conceptualmente qué es la identidad docente, sino reconocer las posibilidades de encuentro en sí mismo y con otros y sus resignificaciones en un grupo determinado de docentes. Esta posibilidad paradigmática no es más que intuitiva.

4.3. Estrategia metodológica

Como se señaló anteriormente, al tratarse de una investigación cualitativa desde un paradigma fenomenológico, las posibilidades del desarrollo metodológico fundan sus bases en el diálogo con otro. Desde este punto de vista, la estrategia metodológica a implementar radica en la narrativa. Esta estrategia descrita por Hernández (2011), señala “el diseño narrativo en diversas ocasiones es un esquema de investigación pero también una forma de intervención, ya que el contar una historia ayuda a procesar cuestiones que estaban claras o conscientes” (p.504). Ciertamente, la acción de procesar un hecho histórico personal abre nuevas posibilidades de conocimiento y de resignificación en base a una experiencia vivida. Como se ha mantenido hasta este punto, las ciencias sociales deben buscar métodos de investigación que no se limiten a lo observable, pues, el mismo acto de narrar y de resignificar su contenido trasciende aquellos parámetros.

Por otro lado (Valles, 1999) define la narrativa como “siendo esta una expresión de naturaleza y cultura humana, el relato de la vida propia ha alcanzado distinción de género, por su reflejo de moldes estilísticos elaborados y reelaborados en contextos determinados” (1999, p.237). Comprender el contexto, asimilar el tiempo histórico y relacionarse con otro, devela aquella naturaleza humana señalada por el autor.

Con la estrategia metodológica indicada, el foco de la investigación se sustentará en una intervención en torno a las narrativas obtenidas. Para esto, el andamiaje en torno a la formulación de las preguntas como el análisis mismo de las respuestas se nutrirá desde los “doce momentos del viaje del héroe”. Se trata de una referencia a la obra del estadounidense Joseph Campbell quien en su libro *El Héroe de las mil caras* (1959), desarrolla las fases e hitos replicables en distintas culturas del mundo. Abordando temáticas cosmogónicas hasta temáticas ontológicas. Asimismo, el texto dialoga con el psicoanálisis de las creencias culturales, entendiendo que el monomito como un trayecto común, incluso, puede ser comprendido desde las personas en base a sus experiencias personales y creencias. En su último capítulo “el héroe moderno” realiza una interesante radiografía de la sociedad contemporánea.

“El ideal democrático del individuo que se determina a sí mismo, la invención de los artefactos mecánicos y eléctricos, y el desarrollo de los métodos científicos de investigación han transformado la vida humana en tal forma que el universo intemporal de símbolos hace mucho tiempo heredado ha sufrido un colapso” (p. 212).

Aquello invita a cuestionar los avistamientos que Campbell vislumbra en lo intenso que puede ser develar los significados de las narrativas mitológicas. El simbolismo, la imagen y la historia abren paso a sostener dicho colapso. Así, Campbell señala:

“El problema actual de la especie humana es, por lo tanto, precisamente opuesto al de los hombres en períodos comparativamente estables de aquellas mitologías poderosamente coordinadoras que ahora se conocen como mentiras. Entonces todo el significado estaba en el grupo, en las grandes formas anónimas, no en la expresión individual propia; hoy no existe ningún significado en el grupo ni en el mundo; todo está en el individuo. Pero en él el significado es absolutamente inconsciente. El individuo no sabe hacia dónde se dirige, tampoco sabe lo que lo empuja” (p.212).

De este modo, la apertura a una reflexión coordinada desde la narrativa personal, contando mi historia a otros, pone en juego estas reflexiones de la vida misma, lo cotidiano. Si bien reflexionar suele situarse en habitar el campo personal, el compartir espacios personales, podrá ayudar a resolver las inquietudes de este héroe moderno que señala Campbell. La clarificación y la necesidad por resolver aquella resignificación docente, desde la narración de experiencias en el sistema educacional chileno, podría resolver algunas dificultades investigativas que se puede presentar desde el paradigma

investigativo señalado. Las temáticas descritas en el monomito (Partida, iniciación, regreso y la llave) serán la ruta de la intervención narrativa desarrollada. En los puntos siguientes se detallarán más al respecto.

4.4. Técnica de investigación

La técnica investigativa se sustenta desde una perspectiva de carácter grupal con los entrevistados. Se realizará una discusión grupal de modo de establecer desde la particularidad elementos de resignificación de la identidad docente colectivamente. Se utilizará una pauta semi-estructurada que permita mantener la orientación de la discusión. Al tratarse de un diseño narrativo, en el que se consideran elementos personales, temporales y emocionales, la intervención del investigador será remitida a planos de la conversación muy puntuales que permitan mantener una secuencia de eventos. En este sentido según Valles (1999) las preguntas están definidas previamente -en un guion de entrevista pero la secuencia, así como su formulación pueden variar en función de cada sujeto entrevistado. Es decir, el/la investigador/a realiza una serie de preguntas (generalmente abiertas al principio de la entrevista) que definen el área a investigar, pero tiene libertad para profundizar en alguna idea que pueda ser relevante, realizando nuevas preguntas.

4.5. Muestra

La muestra seleccionada para el desarrollo de la investigación corresponde a una lección por conveniencia (Hernández 2009) que, básicamente, se centra en las oportunidades de acceso del investigador en torno al tema a investigar. Para esto se optó desarrollar las entrevistas con docentes que, mediante conversaciones a lo largo del diario vivir, comparten experiencias diariamente con el investigador. Cada uno de los entrevistados desarrolla sus funciones como profesores y profesoras en distintos establecimientos educativos. Aquello, no condiciona el fin mismo de la investigación, ya que aquella resignificación de identidad docente se torna particular en cada una de las experiencias compartidas.

4.6. Tratamiento de los datos (Análisis de los datos)

Como se indica en el punto anterior, la entrevista narrativa en profundidad con la secuencia desde el Viaje del héroe que interpreta su propia resignificación de identidad, forman parte del eje articulador del análisis de los datos. Como afirma Denzin (citado en

Valles, 1999) la investigación muestra cómo la gente común, no solo creó cultura [al narrar sus relatos], sino que ellos se crearon y se recrearon a sí mismos en el proceso. En este sentido, se investigará con categorías como las que se exponen a continuación.

La unidad de análisis en la que se focaliza la investigación corresponde a la de Significados. Hernández (2009) la define como los referentes lingüísticos que utilizan los actores humanos para aludir a la vida social como definiciones ideológicas o estereotipos. Los significados van más allá de la conducta y la describen e interpretan. Es decir, mediante esta búsqueda de resignificación, la participación del investigador estará centrada por encauzar la narrativa del entrevistado en relación a las situaciones descritas en el viaje del héroe.

4.7. Diseño

Como se ha explicado hasta este punto, el eje articulador de la investigación radica en la co-construcción del significado del término identidad profesional docente desde sí con otros. En este sentido, al tratarse de experiencias de vida que presentan conexión con momentos emocionales, afectivos e íntimos, el grupo de entrevistados participará de una dinámica de presentación y conocimiento entre pares profesionales. Por otro lado, esto permitirá que el investigador logre asociar diversos pasajes de la vida de los entrevistados con momentos representativos –simbólicos- del viaje del héroe. La versatilidad del trabajo interpretativo, resuelve el espacio de flexibilidad propio de una investigación cualitativa que centra sus esfuerzos por comprender la experiencia y vivencia del otro, permitiendo la relación desde los momentos del viaje del héroe.

Los pasos para el proceso de intervención corresponden a los siguientes:

- Se realiza una actividad colectiva, pues permite construir los significados propios a través de los reflejos e incidencias de sus pares. Se realiza en una sesión. Tiene una duración de al menos 5 horas
- Primera parte: se construyen las narrativas personales.
 - Sobre un papelógrafo, se le pide a cada uno que establezca los hitos personales sobre su camino de desarrollo profesional, y los defina con palabras clave ordenándolas cronológicamente en una línea horizontal (parecida a una línea de tiempo).
 - Se exponen y comparten el relato de cada uno.

- La segunda parte: se invita a los mismos participantes y se divide en las siguientes etapas:
 - Se expone las etapas del viaje del héroe con sus subcategorías a los participantes presentadas por el investigador
 - Se entregan tarjetas con los hitos del viaje del héroe con un material de apoyo descriptivo de los hitos del héroe a los participantes junto con un papelógrafo con tres divisiones que corresponden a los tres momentos del viaje del héroe y se les pide que vinculen éstos hitos con sus hitos personales construidos en la parte anterior.
 - Comparten los significados que le dan a esta interpretación de su historia a través del viaje del héroe.
 - Se cierra la intervención con una reflexión en Grupo de Discusión, sobre la significancia de realizar este ejercicio: qué descubrieron, qué pensaron, qué les produjo. En palabras simples, su experiencia en la participación del ejercicio. Este punto será guiado por una pauta de entrevista semi estructurada para abordar las distintas aristas del problema de la identidad docente.

Este método de trabajo pretende esclarecer las nociones de identidad mediante una época vivida por parte de los entrevistados. No busca resolver la esencia del término identidad, mas solo atiende a la pausa de pensarse a sí mismo y de comprender que la identidad está en constante movimiento. No está fija cuando se reflexiona. Se estanca desde afuera hacia el sujeto.

5. Resultados.

Según los datos obtenidos en la intervención realizada, el análisis de éstos se organizará mediante los objetivos específicos señalados establecidos para esta investigación.

La primera tabla organiza y analiza los hitos personales de cada docente. Esta tabla se compone por cuatro columnas que permite una visualización cronológica de las vivencias de las docentes. La primera columna indica el orden cronológico de ciertos hitos que ellas señalan cuando se les pide generar narrativas en torno a su ejercicio de la docencia. La segunda columna señala el nombre asignado por la docente al hito reconocido en su historia personal. La tercera, establece un marco referencial en torno a los hitos vividos. Finalmente, la columna de Análisis y relación explica las columnas anteriores, desde el punto de vista del investigador.

5.1 Diagnóstico de la situación identitaria de las y los docentes previo a la intervención participativa.

Tabla 1

Identificación de la situación identitaria de las docentes respecto a su profesión – Docente 1

Docente 1			
Referencia cronológica	Nombre de hito personal	Etapas personal	Análisis y relación
1	Madre	Inicios – Educación básica	Parte importante de la educación radica en los vínculos socio-emocionales que se establecen entre personas. La familia, como pilar fundamental de aquello, juega un rol importante en la educación de la docente 1.
2	Profesora Flavia		
3	Gusto por aprender	Adolescencia	En este sentido, el apoyo familiar le llevó a comprender la educación

			como pilar importante en la formación personal, resulta trascendental a la hora de proyectar los intereses personales de la docente 1.
4	Decisión (Universidad)	Universidad – Crisis vocacional	Pese a los doce años de escolaridad del sistema nacional de educación chileno, existe un gran porcentaje de jóvenes que les cuesta definir su futuro profesional. En este caso, la docente resuelve su indecisión y continúa su trayecto.
5	Indecisión		
6	Todo por el todo (Práctica)	5. Complejo Educativo de Provincia de Ñuble 2012-2016	La práctica profesional se presenta como uno de los grandes encuentros al momento de ejercer la profesión de profesor. En este sentido, las competencias personales de cada individuo en pro de su vínculo y relación con otros establecen un encuentro práctico de la realidad profesional docente. En la experiencia de la práctica profesional, asoman diversos inconvenientes históricos de la labor misma de enseñar. Elementos como el agobio profesional, la falta de tiempo y el cansancio, como elementos internos a la labor misma, como también roles externos como la maternidad permiten vislumbrar una extraña mezcla de amor por la profesión. A la fecha señalada por los hitos de la
7	Todo por el todo (Parte II)		
8	Cansancio-Tiempo		
9	Amor < Cansancio-Agobio-Tiempo		
10	Agobio-\$\$\$-Maternidad		

			docente el factor monetario resultaba ser determinante en la profesión misma a modo de retribuir las funciones profesionales.
11	Carrera docente	Complejo Educativo Provincial de Ñuble 2017-2019	El paso del tiempo y el aporte, en este caso, de la Carrera docente solventó el desarrollo de la profesional.
12	Experiencia		Se declara Profesora de corazón como fin último de sus hitos personales. La experiencia al paso de casi siete años de ejercicio reafirma sus primeras decisiones al momento de retribuir a otros lo que con el tiempo aprendió.
13	Profesora de corazón		

Tabla de producción personal.

En relación a la Docente 1 es posible identificar una secuencia marcada en las etapas del desarrollo humano como factor de la construcción identitaria de la profesión: Infancia, adolescencia y la adultez como etapas de su construcción como profesional docente. Asimismo, en sus hitos, es posible identificar una ruptura de perspectiva en torno a la profesión desde la práctica de esta. En los hitos que la docente denomina “Todo por el todo (Práctica)” y “Todo por el todo (Parte II)” reconocer la profesión desde el quehacer genera una transformación que contiene pros y contras, por ejemplo, la satisfacción personal por ejercer la profesión pero al mismo tiempo el desgaste físico e intelectual del propio quehacer. En este sentido, las dificultades de ser madre profesora y al mismo tiempo comprender querer responder a las exigencias externas del trabajo. Los hitos 8, 9 y 10, resultan ser trascendentales en la construcción de identidad de la docente. Incorpora conceptos en los hitos como Cansancio-tiempo, amor, dinero o maternidad, los cuales fuera del rol profesional generan un impacto en la valoración de la profesión. Dicha valoración, más allá de la comprensión de la profesión, radica en la retribución monetaria. Aquello se funda, principalmente, en la implementación de la Carrera docente, ya que, bajo las condiciones laborales en la que se ve inmersa la docente, la retribución monetaria suple, de cierto modo, las implicancias propias de la profesión expuesta por la docente.

Finalmente, todo el recorrido de experiencias y de conocimiento sobre el contexto escolar

deriva en entenderse como una “Profesora de corazón” sustentando su hito en experiencia, retribución emocional y monetaria.

Tabla 2

Identificación de la situación identitaria de las y los docentes respecto a su profesión –
Docente 2

Docente 2			
Referencia cronológica	Nombre de hito personal	Etapas personal	Análisis y relación
1	Profe Beatriz	C.C.P. (Carmela Carvajal de Prat)	Tal como ocurre con la docente 1, la referencia hacia otra profesora resulta importante en el hito personal en la construcción de un nuevo profesional. Sin embargo, en este caso, la dificultad por elegir una carrera profesional se ve dividida por el interés en el área de la sociología como el estudio de la historia.
2	Estudiar por gusto VS Sociología		
3	Querer enseñar historia	Universidad de Chile	El legado de la Profe Beatriz se hace presente al momento de recordar las palabras descritas por la docente 2. Del mismo modo, redirigir el curso de la proyección profesional al tomar ramos pedagógicos determina el rumbo de la docente.
4	Decidir tomar ramos pedagógicos		
5	La práctica	D.E.P. (Departamento de Estudios Pedagógicos)	El encuentro práctico con la profesión en medio de situaciones de conflicto social cuestiona su propio quehacer en la medida de sus posibilidades. El acto de
6	Conflicto social		

			realizar historia en una sala de clases le permite cuestionar su propio fin en la educación.
7	Experiencia extrema	Primer trabajo	Del mismo modo, tal como la docente 1, la rutina profesional se torna un desafío constante que permite, en este caso, incidiendo sobre sus posibilidades profesionales a futuro.
8	Magíster	Universidad Católica	En la búsqueda de mejores herramientas, la docente 2 encuentra una respuesta en los estudios y en el crecimiento personal a modo de responder sus propias inquietudes.
9	Búsqueda de identidad	Segundo trabajo	Finalmente señala estar en una actual búsqueda de identidad pues no ha encontrado herramientas para sus respuestas.

Tabla de producción personal

En la Docente 2 es posible identificar tres etapas del desarrollo humano, al igual que la docente 1. Infancia, adolescencia y adultez. En este caso, si bien existió una profesora que resultó ser inspiración para el futuro, la construcción de su identidad profesional se sustentó en movimientos sociales y en la posibilidad de contribuir en soluciones. En el hito 3 “Querer enseñar historia” produce un primer gran acercamiento con la pedagogía. El gusto por enseñar y de entregarles a otras herramientas para enfrentar al mundo determina un perfil de interés en la Docente 2.

El cuestionamiento constante ante crisis sociales, la lleva a cuestionar su real aporte a la pedagogía, comprendiendo que, el hito 7 “Experiencia extrema”, le demuestra las pocas herramientas para abordar crisis sociales desde el aula.

Actualmente, declara estar en un proceso de búsqueda de respuestas así como de identidad profesional.

Tabla 3

Identificación de la situación identitaria de las y los docentes respecto a su profesión –
 Docente 3

Docente 3			
Referencia cronológica	Nombre de hito personal	Etapa personal	Análisis y relación
1	Jugar a ser profesora	Niña	En este caso la infancia juega un rol fundamental en el desarrollo personal de la profesora. Considera como hitos importantes el jugar y vincularse con otros mediante roles alusivos a la profesión de profesor.
2	Pedía libros para crear notas		
3	Jugaba con mis primos a la escuela		
4	Me inspiraba mi profe de 4° básico	Enseñanza básica	Tal como han sido los casos anteriores, el estrecho vínculo con otra profesora como referencia se hace presente. Sin embargo señala que existe un lazo maternal con esta. Resulta relevante pues en su relato señala que fue muy dolorosa la pérdida de la docente al ser desvinculada de sus funciones.
5	Cree un lazo maternal con la profesora		
6	Despido de la profesora		
7	Siempre me gustó la matemática y		

	el arte		
8	En enseñanza media quería estudiar algo con matemática	Enseñanza media	En esta etapa el gusto por dos disciplinas determina el camino del área a seguir posteriormente.
9	Siempre me gustó enseñar y matemática		
10	Querían que fuese Ingeniera	Universidad	Las proyecciones externas se presentan a modo de vincular las capacidades personales con las oportunidades profesionales. Determina que le gusta enseñar a otros como una práctica más colectiva anteponiendo el individualismo de la ingeniería.
11	Estudí Ingeniería en Informática		
12	Decidí estudiar pedagogía		
13	Realicé ayudantía en matemática		
14	Colegio Santa Fe	2015-2019	Sus prácticas profesionales han determinado su insatisfacción con el quehacer durante el periodo que ha ejercido como docente en distintos contextos. Sin embargo, considera que su rol como docente es vinculante con la afectividad.
15	After School Taiwán		
16	El Trigal		

Tabla de producción personal

En el caso de la docente 3, surgen también tres etapas del desarrollo humano presente en su construcción como docente: Infancia, adolescencia y adultez. Sin embargo, la infancia toma una importancia relevante en torno a la identidad de la docente. Tanto la etapa “Niña” como la etapa “Enseñanza básica” acaparan un total de 7 hitos cargados de

inocencia, afectividad y juegos. En la etapa “Enseñanza media” se le presenta la posibilidad de perfilar y consolidar sus competencias e intereses. Demuestra confusión al poder proyectar su profesión anteponiendo sus motivaciones por las expectativas de otros (su familia).

Finalmente, declara que el encuentro en su quehacer práctico con el sistema educacional en el que está inmersa, la ha llenado de insatisfacciones personales, no encontrando una estabilidad profesional en sus diversas experiencias. No obstante, declara tener un compromiso vocacional desde sus relaciones afectivas con el estudiantado que ha conocido a lo largo del tiempo.

En base a la exposición de las tablas anteriores, es posible identificar que la construcción de narrativas docentes referentes a la identificación con su profesión suelen marcar claramente las tres etapas del desarrollo humano: Infancia, adolescencia y adultez. Se interpreta que existe un referente, un modelo. A su vez, estos referentes proporcionan un vínculo afectivo, motivacional y reflexivo determinante en su comprensión personal de la profesión.

Otro elemento en común, dentro de los hitos expuestos son las inseguridades de la profesión. Estas se encuentran, fundamentalmente, en los periodos narrados de la adolescencia durante los estudios de pregrado. Los encuentros prácticos, determinados por la Docente 1 como “Todo por el todo” y la Docente 2 como “Experiencia extrema” definen la comprensión mediante la práctica real de la labor pedagógica, generando crisis posteriores y tensiones personales ante las posibilidades de impacto en sus estudiantes y en sí mismas. Sin embargo, para la Docente 3, no hay un hito en concreto que establezca su primer encuentro con la profesión. Esto se debe a que, no ha tenido una continuidad temporal en sus lugares de trabajo. Presenta disconformidad y malas relaciones con colegas con cargos de responsabilidad y no ha logrado implementar sus proyecciones personales en sus lugares de trabajo.

De las tres Docentes, solo una señala poseer una estabilidad más definida, argumentando que, actualmente, su fin último, es ser “Profesora de corazón”. La Docente 1 es la que cuenta con una estabilidad laboral prolongada. Manifiesta que si bien, tuvo dificultades con el ritmo laboral en torno a los costes personales que se le presentaron, siente una retribución que suple directamente sus demandas. De las tres docentes, la docente 1 se desempeña en un colegio municipal con Carrera docente. Comprende que existe un equilibrio entre lo profesional y lo personal.

Por otro lado, la Docente 2 retoma las palabras del hito 1 “La profe Beatriz” para aplicarla en su búsqueda profesional complementando sus estudios aspirando a un grado profesional mayor. Asimismo, es la que menos experiencia en aula tiene, aunque suficiente para comprender su falta de preparación y limitaciones profesionales en torno al hito 1.

La Docente 3, es la que recorrido más colegios de las tres docentes. No presenta una estabilidad vinculante con el medio laboral en el cual se desenvuelve, determinando su insatisfacción con el sistema escolar. No así con el vínculo emocional que genera con sus estudiantes.

Es posible reconocer que, mediante este primer análisis, solo la Docente 1 siente tener una estabilidad emocional con su profesión. La Docente 2, está en un periodo de encuentro y búsqueda y la Docente 3 no considera como hito la búsqueda de una estabilidad profesional o emocional.






La siguiente etapa del análisis pretende vincular los hitos y etapas de las docentes con los señalados en el Viaje del héroe. Para el análisis, se diseñó una tabla con las siguientes columnas. La columna “Etapas” hace referencia a las etapas del viaje del héroe de Campbell. La siguiente columna “Hitos del viaje del héroe” indica los hitos cronológicos del Héroe de Campbell que permitirán identificar y relacionar los hitos de las docentes con los declarados en la columna. Finalmente hay tres columnas con los nombres “Docente 1”, “Docente 2” y “Docente 3” en las que se indican los hitos personales vinculados con los hitos del viaje del héroe. Los hitos de las docentes están señalados con un número que relaciona al orden cronológico expuesto en las tablas de cada docente presentadas anteriormente.

En el caso en donde no se registra un vínculo de un hito personal con un hito del viaje del héroe, se señalará como No aplica.

5.2. Sistematización de los significados vinculados con el viaje del héroe con los hitos personales narrados.




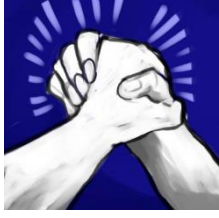

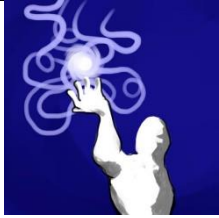
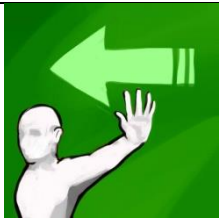
Tabla 4

Sistematización de los significados vinculados con el viaje del héroe¹⁰.

Etapas	Hitos del viaje del héroe	Gráfica descriptiva ¹¹	Docente 1	Docente 2	Docente 3
La salida	La llamada a la aventura		Decisión (Universidad) [4]	Profe Beatriz [1]	Decidí estudiar pedagogía [12]
	El rechazo de la llamada		Indecisión [5]	Estudiar por gusto VS Sociología [2]	El Trigal [16]
	La ayuda sobrenatural		Gusto por aprender [3]	Profe Beatriz [1]	Decidí estudiar pedagogía [12]
	El cruce del primer umbral		Todo por el todo (parte II) [7]	La práctica [5]	No aplica
	El vientre de la ballena		Todo por el todo (parte II) [7]	La práctica [5]	No aplica

¹⁰ Para mejorar la lectura comprensiva del análisis, utilizar el anexo adjunto de la página 75 y 76 de la investigación.

¹¹ Imágenes correspondientes a las utilizadas en la intervención con las docentes.

La iniciación	Las distintas pruebas		Cansancio-Tiempo [8]	Experiencia extrema [7]	Estudí Ingeniería en informática [11]
	El encuentro con la diosa		Amor < Cansancio-Agobio-Tiempo [9]	Experiencia extrema [7]	Me inspiraba mi profe de 4° básico [4]
	La mujer como tentadora		Agobio-\$\$\$-Maternidad [10]	Querer enseñar historia [3]	No aplica
	La reconciliación con el padre		No aplica	No aplica	No aplica
	La apoteosis		Experiencia [12]	Magíster [8]	Colegio Santa Fe [14]
	El Don final		Experiencia [12]	No aplica	No aplica
	El regreso	La negativa a regresar		No aplica	No aplica





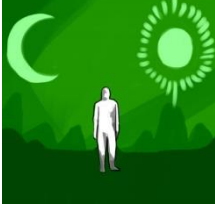
El vuelo mágico		Experiencia [12]	No aplica	No aplica
El rescate del exterior		No aplica	Conflicto social [6]	Querían que fuera ingeniera [10]
El cruce del umbral del retorno		Experiencia [12]	No aplica	El Trigal [16]
El maestro de los dos mundos		Profesora de corazón [13]	No aplica	No aplica
La libertad para vivir		Profesora de corazón [13]	Búsqueda de identidad [9]	No aplica

Tabla de producción personal

En la tabla anterior, es posible identificar los significados vinculados por parte de los hitos de las docentes con los hitos del viaje del héroe. En diálogo con la obra de Campbell se analizará las relaciones vinculadas desde cada hito de las docentes.

- La llamada a la aventura: La Docente 1 como la 3, señalan que el viaje comienza desde una decisión personal. Aquello comprende que toda experiencia anterior forma parte del mundo ordinario al cual correspondían. En este tipo de situaciones, en donde el héroe, describe su biografía desde el momento de la señal, Campbell explica que hay un milagro anterior a la historia en sí. De este modo la figura del “Mensajero” cumple el rol de una señal imperceptible hasta su significación. La llamada a la aventura comprende una alta empresa histórica

(Campbell, 1959). Esta figura simbólica del mensajero, previo inicio de la aventura la comprenden los hitos de “Profesora Flavia” y “Me inspiraba mi profe de cuarto básico” de las docente 1 y 3, respectivamente. Determinando el inicio de la aventura, a posteriori. En el caso de la Docente 2, determina su encuentro presencial con el hito de “Profe Beatriz” cumpliendo ambos roles de mensajero como de inicio de la aventura.

- El rechazo de la llamada: Este hito encarna las carencias socio-emocionales del héroe. Al adentrarse a lo desconocido surgen algunas aprensiones sobre sí mismo. El trabajo duro o el contexto cultural, provocan que un individuo pierda cualquier interés de acción positiva al estímulo y, que a la larga, debe ser salvado (Campbell, 1959). En el caso de las docentes 1 y 2, sus aprensiones radicaban en su perfil profesional, qué estudiar. En cambio, la Docente 3, ya siendo profesional comprende que sus experiencias profesionales le provocan incertidumbre y rechazo al recorrido vivido. Por ende, todo el recorrido vivido, puede ser parte de una vida ordinaria en la que diversas figuras caracterizadas de “Mensajero” le permitan atender a un llamado a la aventura futuro.
- La ayuda sobrenatural: En este hito, cada una cuenta con diferentes expresiones de orientación que le abrirán paso en su viaje.

Para aquellos que no han rechazado la llamada, el primer encuentro de la jornada del héroe es con una figura protectora (a menudo una viejecita o un anciano), que proporciona al aventurero amuletos contra las fuerzas del dragón que debe aniquilar (Campbell, 1959, p.46).

Estos amuletos, para las docentes, son completamente diferentes. En el caso de la Docente 1, si bien vincula el hito de “Gusto por aprender”, dentro de su narración identifica como parte de este gusto por aprender a su círculo familiar, principalmente a su madre con quien jugaba a hacer tareas y a su padre quien proveía de recursos adicionales para el aprendizaje en casa. En la Docente 2, reaparece la figura del hito “Profe Beatriz” quien, interpeándola con la expresión “la historia no es una” comprende que estudiar alguna rama de las humanidades le dará la respuesta que busca. Por otro lado, la Docente 3, el hito “Decidí estudiar pedagogía” como la ayuda sobrenatural. Esta decisión se determina una vez habiendo estudiado Ingeniería en informática y, resolviendo sus conflictos de intereses personales, atribuye esta determinación al enseñar otros como un factor de decisión externo.

- El cruce del primer umbral: El hito es comprendido por Campbell como adentrarse literalmente a lo desconocido.

Detrás de ellos está la oscuridad, lo desconocido y el peligro; así como detrás de la vigilancia paternal está el peligro para el niño, y detrás de la protección de su sociedad está el peligro para el miembro de la tribu. La persona común está no sólo contenta sino orgullosa de permanecer dentro de los límites indicados y las creencias populares constituyen la razón de temer tanto el primer paso dentro de lo inexplorado (Campbell, 1959, p.50).

La Docente 1, al ser quien ha experimentado más tiempo en un solo lugar de permanencia profesional, comprende que los primeros años fue reconocer nuevamente la profesión. Atribuye este hito a su hito personal de “Todo por el todo (parte 2)” identificando determinadas carencias propias del sistema escolar chileno. Todo aquello que aprendió lo tuvo que reformular para adentrarse en el mundo profesional. La Docente 2, determina el hito de “La práctica” como el cruce personal comprendiendo, personalmente, que las herramientas obtenidas hasta el momento no tendrían un impacto en quienes deben incorporar lo aprendido. Por último, la Docente 3 no vincula sus hitos personales con el hito del “Cruce del primer umbral” retomando el planteamiento del hito de “El rechazo a la aventura” expuesto anteriormente.

- El vientre de la ballena: Frente al héroe, una vez cruzado el primer umbral, solo ve lo desconocido. Este hito se presenta como una muerte y reencarnación inmediata. La lectura y comprensión de sí mismo abre paso a las reflexiones sobre el quehacer en la docencia.

La idea de que el paso por el umbral mágico es un tránsito a una esfera de renacimiento queda simbolizada en la imagen mundial del vientre, el vientre de la ballena. El héroe en vez de conquistar o conciliar la fuerza del umbral es tragado por lo desconocido y parecería que hubiera muerto (Campbell, 1959, p.57).

Tanto la Docente 1 como la 2, comprenden sus hitos vinculados con el hito de “El cruce del primer umbral” como parte de éste. El proceso reflexivo de la comprensión del quehacer práctico de la profesión. Por otro lado, la Docente 3, no vincula ningún hito personal con el hito del héroe en cuestión.

- Las distintas pruebas: Es el hito de poner a prueba todo lo aprendido mediante la

experiencia adquirida en el viaje. Permite dar un primer significado profesional a la docencia. Determina un cambio o transformación de perspectiva.

Una vez atravesado el umbral, el héroe se mueve en un paisaje de sueño poblado de formas curiosamente fluidas y ambiguas, en donde debe pasar por una serie de pruebas. Ésta es la fase favorita de la aventura mítica. Ha producido una literatura mundial de pruebas y experiencias milagrosas. El héroe es solapadamente ayudado por el consejo, los amuletos y los agentes secretos del ayudante sobrenatural que encontró antes de su entrada a esta región. O pudiera ser que por primera vez descubra aquí la existencia de la fuerza benigna que ha de sostenerlo en este paso sobrehumano (Campbell, 1959, p.61).

Desde esta definición, la Docente 1 vincula el hito personal de “Cansancio-tiempo” al comprender que la función de ser profesora iba más allá que enseñar. Aquello le permite tener nuevas miradas sobre su quehacer ajustando su vida personal con la profesional. Adquiere experiencia. La Docente 2 vincula su hito de “Experiencia extrema” con “Las distintas pruebas”. Señala que se encuentra frente a frente con un curso para hacer clases y se ve sin herramientas, en un contexto complejo con la dicotomía de “¿Qué necesitan? ¿Qué quieren?”. La Docente 3, vincula este hito con “Estudí Ingeniería en informática” dando a entender que fue ahí, enseñando a otros, donde reafirma su interés principal por enseñar matemática.

- El encuentro con la diosa: Este hito se caracteriza por el simbolismo que representa la diosa. Campbell (1959) señala que el encuentro con la diosa es la prueba final para obtener el don del amor, que en sí, es la vida misma la que será atesorada por la eternidad (p.72). Asimismo, siendo una mujer quien presencia este encuentro es ella quien, mediante sus cualidades o deseos, tiene las libertades de conducir o rechazar a quienes son dignos de ella.

Desde esta mirada, la Docente 1 vincula su hito de “Amor <Cansancio-agobio-tiempo” dando a entender que si bien, gracias al hito anterior comprende otros elementos de la profesión, el amor hacia ésta el más reconfortante o satisfactorio. La docente 2 vincula y mantiene su hito anterior “Experiencia extrema” pues señala que al comprender su contexto y el sistema escolar en sí, determina que debe seguir buscando herramientas que le permitan poder desenvolverse en donde está inmersa. Por otro lado, la Docente 3, vincula el hito “Me inspiraba mi profe

de cuarto básico” señalando que el amor que le entregó a ella ha resultado motivador al momento de continuar con la experiencia de la profesión.

- La mujer como tentadora: Este hito contrapone cualquier vestigio de experiencia adquirida por el héroe, ya que, la experiencia en sí no determina las verdaderas pasiones y conflictos internos con el que el héroe se enfrenta a sí mismo día a día.

Las pruebas que sufre el héroe, preliminares a sus últimas experiencias y hechos, son el símbolo de esas crisis de realización por medio de las cuales su conciencia se amplifica y se capacita para resistir la posesión completa (Campbell, 1959, p.73).

Este hito es vinculado por dos de las tres docentes. La Docente 1 relaciona este hito con su hito personal “Agobio-\$\$\$-maternidad” recalcando su nuevo rol personal y sus proyecciones con la misma mediante los conflictos anteriores expuestos en “Las distintas pruebas”. De este modo, manifiesta sus preocupaciones más personales por sobre las profesionales. La Docente 2 vincula este hito con “Querer enseñar historia” asumiendo y apropiándose al mismo tiempo, de su interés redescubierto por enseñar una asignatura en concreto. Cuenta que tenía varios caminos a seguir y, el amor por la historia la lleva a elegir esta “tentación”. La Docente 3 no vincula ningún hito.

De este modo, Campbell (1959) que es el propio héroe quien debe determinar sus reales intereses reprimidos ya inmerso en el contexto con el fin de permitirle traspasar sus propios muros y limitantes (p.74).

- La reconciliación con el padre: Este hito no fue vinculado con ningún hito personal de las docentes. Este es un hito en el cual el héroe se reencuentra con dos figuras producto de su propio reflejo. La figura de la maternidad quien entrega protección y la figura paterna la que le hace desfallecer el ego. En este sentido es el padre quien, durante el proceso de iniciación del héroe le muestra las posibilidades de la realidad. El paso de la adolescencia a la madurez adulta. No obstante en el hito anterior, en la Docente 1 se presentó un reflejo de aquello al comprender que la vida personal no correspondía, directamente, a la vida profesional, entendiendo de otras necesidades ajenas a esta. Sin embargo, al no existir un vínculo determinado, no es posible de analizar.
- La apoteosis: Este hito se relaciona directamente con el encuentro definitivo en el que el héroe, mediante toda su preparación y experiencia, afronta el desafío final para obtener lo que ha sido destinado a obtener.

Cuando Campbell (1959) señala que “para aquel que ha escogido deliberadamente la difícil y peligrosa jornada que sobrepasa el acervo de su pueblo, ha de considerarse también que estos intereses están basados en un error” (p.97). Este “error” puede determinar si efectivamente es correspondido su destino. Puede que no resulte y con ello un proceso de autoreflexión y cambio de destino.

La Docente 1 vincula este hito con “Experiencia” comprendiendo que todo el recorrido le ha permitido poder afrontar lo “oculto” del sistema escolar. La Docente 2, vincula el hito “Magister” ya que al comprender la falta de herramientas ante la experiencia vivida, el determinar dar el paso para encontrar aquello que le permita ser un “mejor profe” dentro de su comprensión de la profesión. La Docente 3, determina el hito de “Colegio Santa Fe” señalando que el contexto de vulnerabilidad y el sentido maternal y de protección a otro es lo que finalmente provoca más sentido en su profesión.

- El Don final: Este hito se caracteriza por ser la experiencia última del héroe en lo que a destino se refiere. Aquí se demuestra la superioridad, la comprensión de sí y el legado que entregará a otros.

La facilidad con que esta aventura se lleva a cabo significa que el héroe es un hombre superior, un rey nato. (...) Donde el héroe común habría de afrontar una prueba, el elegido no encuentra obstáculo que lo retrase ni comete error alguno (Campbell, 1959, p.101).

Este hito solo es vinculado por la Docente 1. Ella señala que el Don ha sido la experiencia. Cuando habla de experiencia la determina como la cumbre para lo que se ha estado preparando durante tanto tiempo. En este sentido es un don inagotable puesto que en la medida que siga adquiriendo experiencia, más podrá compartir con otros lo experimentado. La Docente 2, declara no poseer el don y que los estudios les abrirán las respuestas a las interrogantes sobre qué es el don para mí y la motivación por conseguirlo. La Docente 3 declara que también lo está buscando, pues aún está falta de que exista aquello que la satisfaga profesionalmente.

- La negativa a regresar: Este hito no fue vinculado por ninguna docente. Este hito representa el regreso con el don al mundo ordinario para ser compartido con otros. Sin embargo, desde la lógica del monomito, existe un rechazo al regreso. Aquello puede deberse a que dos de las tres docentes consideran no haber contenido el don que le permita regresar a lo ordinario de su vida cotidiana. Sin embargo, como la

Docente 1 señala haber obtenido el don, aquel hito de “Experiencia” lo vincula con diferentes hitos del héroe comprendiendo estar en un periodo de transformación en base a su comprensión de la “Experiencia” como hito personal.

- El vuelo mágico: En diálogo con el hito del héroe anterior, el regreso es considerado como parte fundamental de la experiencia de compartir con otros lo conseguido.

Si el héroe en su triunfo gana la bendición de la diosa o del dios y luego es explícitamente comisionado a regresar al mundo con algún elixir para la restauración de la sociedad, el último estadio de su aventura está apoyado por todas las fuerzas de su patrono sobrenatural (Campbell, 1959, pp. 114-115).

Al ser solo la Docente 1 vincular este hito con “Experiencia” como hito personal, se mantiene la idea de que al estar en un proceso de transformación personal en torno a lo aprendido y vivido.

- El rescate del exterior: Es muy posible, dice Campbell (1959), que el héroe necesite ser rescatado desde el mundo exterior para su regreso. La Docente 1 no vincula ningún hito personal con este hito del héroe. La Docente 2 vincula “Conflicto social” haciendo referencia a recordar cuál es una de sus principales motivaciones en torno al rol que cumple actualmente en la sociedad. Aquello que es fuertemente reforzado con las experiencias vividas y al no saber cuál es el don que puede conseguir estudiando un Magister. Dicho de otro modo, es el recordatorio desde su viaje personal. La Docente 3 señala su hito personal con “Quería que fuera ingeniera” dando a entender que las conversaciones con sus familiares y cercanos la orientaron a poder resolver inquietudes personales en torno a la profesión.
- El cruce del umbral del retorno: En este sentido, se expone la posibilidad la comprensión de que tanto la vida personal como la laboral son ciertamente una.

El héroe se aventura lejos de la tierra que conocemos para internarse en la oscuridad; allí realiza su aventura, o simplemente se nos pierde, o es aprisionado, o pasa peligros; y su regreso es descrito como un regreso de esa zona alejada. Sin embargo, y ésta es la gran clave para la comprensión del mito y del símbolo, los dos reinados son en realidad uno (Campbell, 1959, p.126).

La Docente 1, vincula el hito personal de “Experiencia” con este hito.

Considerando que es enriquecedor poder tener una dualidad de perspectivas en los roles que desempeña. Por otro lado, la Docente 3, señala que el hito “Colegio El Trigal” señalando que es ahí, en donde encontró personas con las cuales compartir su experiencia y, al mismo tiempo, le han mostrado posibilidades de poder afrontar sus propias limitantes.

- El maestro de los dos mundos: Este hito determina el conocimiento y la experiencia como parte fundamental de la comprensión de los mundos por el cual el héroe transita.

La libertad para atravesar en ambos sentidos la división de los mundos, desde la perspectiva de las apariciones del tiempo a aquella de la causalidad profunda, y a la inversa, sin contaminar los principios de la una con los de la otra, pero permitiendo a la mente conocer a la una por virtud de la otra, es el talento del maestro (Campbell, 1959, p.132).

La Docente 1 fue la única que vinculó un hito personal con el expuesto. “Profesora de corazón” es que determina similar en su recorrido. Comprendiendo las limitantes y bondades de la profesión, comprende lo que el sistema le brinda y lo equipara con su vida personal ajena a la profesión. Las docentes 2 y 3 no vinculan hitos personales, principalmente señalando desconocer el don por el cual trabajan.

- La libertad para vivir: Finalmente, el fin mismo del viaje del héroe se determina por lo pasado y vivido. El fin mismo del mito es despejar ideas erradas de la ignorancia de la vida en torno con la consciencia y vida de cada individuo. Esto se le asigna, de la valoración personal de las experiencias personales a modo de interpretar sus propios significados personales.

La Docente 1, establece que el hito personal de “Profesora de corazón” es aquella libertad de comprensión y tránsito en la vida. Por otro lado, la Docente 2, pese a desconocer el don que puede poseer, valida su libertad de posibilidad de elegir al vincular el hito de “Búsqueda de identidad”. Lo relaciona principalmente al señalar sus posibilidades personales para reconocer sus verdaderas intenciones en la profesión, al incluso fortalecerse personalmente al buscar herramientas para un mejor desenvolvimiento personal. La Docente 3 no vincula hitos personales.

Mediante esta lectura es posible señalar que la Docente 1, vincula los de hitos personales en diálogo con los del viaje del héroe, mantiene una solvencia cronológica similar. Experimenta elementos fundamentales dentro del orden cronológico del ciclo. Declara poseer el don, lo que la desmarca de las interpretaciones de las otras dos docentes.

La Docente 2 experimenta limitantes en su vinculación con los hitos del héroe pues, carece de experiencia profesional que, sin embargo, no restan en cuanto a intereses y motivaciones personales en lo que a pedagogía se refiere.

La Docente 3 demuestra inseguridades de su propio proceso, con conflictos de experiencia y estabilidad laboral que le han señalado las dificultades mismas de la profesión no encontrando aquel vínculo estrecho que pudo encontrar en sus diferentes experiencias personales.

5.3. Análisis de la caracterización sobre las construcciones de identidad docente desde el viaje del héroe.

Por un lado, para el análisis de la construcción de la identidad docente utilizaré las tres etapas del Viaje del héroe a modo de categorías [La salida, la iniciación y el regreso]. Por otro lado, dadas las vinculaciones de los relatos de las docentes con los diversos hitos del Viaje del héroe, se presentan tres perfiles identitarios. Primero, la docente 3, en su narrativa al ser vinculada a los hitos del Viaje del héroe, no presentó una secuencia lógica, fiel a los hitos y a las etapas presentadas. Sus relaciones fueron aisladas y carecieron de una sistematización, por lo tanto su categoría será “Identidad de salida”. En el caso de la docente 2, su narrativa se vincula parcialmente con la secuencia de los hitos del Viaje del héroe, reconociendo sus motivaciones y forjando sus objetivos, por lo cual será categorizada con “Identidad de iniciación”. Finalmente, en el caso de la docente 1, su narrativa personal al ser vinculada con los hitos del Viaje del héroe resultó ser coherente, sistemática y acabada, por lo que será categorizada con “Identidad de regreso”.

En los siguientes puntos se detallará en profundidad las tres categorías utilizadas con la narrativa de cada docente. La secuencia expositiva del análisis será mediante la secuencia de las etapas del Viaje del héroe.

5.3.1. Identidad de salida – Docente 3

En términos generales, los hitos que componen la etapa de la salida del viaje del héroe responden a casualidades e incertezas dadas por el contexto. En el caso de la narrativa de la docente 3 tanto sus experiencias profesionales como sus motivaciones no revelan una similitud clara en torno a la secuencia de los hitos del monomito.

Un elemento relevante a considerar es la poca conformidad en relación a los espacios educativos en los que ha desempeñado su rol profesional. Otro elemento clave, al

momento de vincular sus hitos personales con los hitos del Viaje del héroe, es el rechazo a su actual lugar de trabajo. El “Rechazo al llamado”, desde la visión de Campbell, existirán aprensiones y dudas sobre las capacidades, habilidades o posibilidades antes de adentrarse a lo desconocido. (Campbell, 1959). Claramente, características de desmotivación, falta de interés y desconformidad conducen a lo que Han (2017) denomina como autoexplotarse. Esta autoexplotación es el resultado de constantes tensiones, no atendidas ni resueltas, desde el quehacer profesional hasta situaciones de conflicto emocional en los diversos espacios en donde hubo un desempeño profesional. Al mismo tiempo, señala que en los distintos lugares en donde se ha desempeñado como docente, establece un vínculo inmediato con el estudiantado desde el plano afectivo, que a su vez vincula estrechamente con el contexto en el que las distintas escuelas se encuentran. Por otro lado en las instituciones en las cuales se ha desempeñado no resultan ser atractivas para sus pretensiones. Dentro de su relato manifiesta no estar actualmente conforme con el espacio escolar en el cual se encuentra.

Luego, la heroína, encontró un lugar donde pudo sentirse conforme pero no logra estar conforme en el lugar donde está, entonces ella siente un “rechazo” (rechazo al llamado) al lugar donde se encuentra, no se siente cómoda no con el ambiente laboral sino, más que nada, con lo que ella está buscando ella quiere algo más pero a través de eso encontró otros héroes con quien compartir, o sea encontró héroes con quien compartir su experiencia y con quienes coinciden en lo mismo y que comparten aventuras que están relacionas con el mismo entorno y que siente que puede recibir apoyo por parte de ellos (Docente 3).

Este extracto resulta relevante, desde su narrativa, donde si bien comprende el funcionamiento y contexto del lugar donde se encuentra o, como lo describe Bourdieu desde la idea del Hábitus desde los planos de Campo social y el Campo subjetivo, no le convence ni motiva a su quehacer. Sin embargo, al relacionarse con otras personas inmersas en el espacio, le otorga una valoración positiva que le permite reorganizar sus motivaciones y objetivos en lo profesional. Pese a ello, todo lo descrito anteriormente concluye en una identidad desdibujada, que coincide con la idea, resaltada por Campbell, de un héroe aún dormido que desconoce todas sus posibilidades de trascender.

La conclusión del ciclo de la infancia es el regreso o reconocimiento del héroe, cuando, después de un largo período de oscuridad, se revela su verdadero

carácter. Este acontecimiento puede precipitar una crisis importante, porque equivale al surgimiento de fuerzas hasta entonces excluidas de la vida humana (Campbell, 1959, p.184).

Pese a que en su narración no vinculó “El cruce del primer umbral” que le orienta a tener objetivos sobre su proyección profesional, sus motivaciones se demuestran claras sobre su quehacer. Aquello detallado en sus experiencias con estudiantes de los diversos espacios educativos desde un enfoque socioemocional. Dentro de las conclusiones colectivas finales de la intervención, el consenso fue unánime al determinar que para un docente el trabajo profesional desde las emociones y el vínculo con y entre otros, viabiliza obtener el “Don final” que señala Campbell. Ser agente de cambio y transformación en un espacio educativo, desde acciones o estrategias muy variadas aplicables a determinados contextos, sería una característica fundamental para la Docente 3 dentro de sus expectativas profesionales.

Cuando decidí, sacar un niño porque había que entregar un certificado, como un diploma, al mejor estudiante de matemática, yo elegí al niño, no al que sacaba mejores notas, sino al niño que le costaba más, pero se esforzaba en poder sacarse mejor nota. Y era el Alexis. El Alexis me escribió una carta. Me dice, profesora, le escribí una carta porque esto es para usted y la carta decía que es la mejor profesora, pero no por como enseña sino por el amor que me entrega a mí. Entonces eso fue por lo que me decidí ya, sí. Esto es lo que yo quiero y lo que quiero seguir haciendo (Docente 3).

Esta acción de estímulo positivo aplicable a este contexto, moldea y determina sus aspiraciones profesionales que, al mismo tiempo, se sustenta en la medida que actos y acciones se remitan a encuentros con otros.

Al hablar de mediación abordaremos el tema de los valores, que, si no se ven reflejados y encarnados en el quehacer del profesor, malamente podrían ser transferidos a los estudiantes para despertar en ellos el anhelo de superación, de saber, conocer, pensar, ser rigurosos, prudentes, trabajadores, honestos, esforzados, disciplinados, ordenados, etc (Condemarín, 2011, pp. 31-32).

En este sentido, la Docente 3 se encuentra en una identidad de salida ya que, al no tener un espacio educativo cercano a sus motivaciones profesionales, le han impedido

comprender cuál o cuáles son sus dones puesto que los desconoce, ya que actualmente ha rechazado el llamado a la aventura. Es una docente que en palabras de Han está al borde de “quemarse”, necesita una guía, requiere de una pausa. Una pausa reflexiva, un momento de retrospectiva que le invite a cruzar el umbral hacia aquello que está remitido en lo más profundo de sus motivaciones. Si retomamos las palabras de Beauchamp y Thomas (2010) tanto estímulos internos como externos determinan la identidad profesional de cada docente en la medida que sus reflexiones sobre su quehacer tanto con otros como con sí mismo sea sistemática y coherente con sus objetivos personales. Sin embargo, su experiencia pedagógica se puntualiza constantemente en su narrativa, valorando positivamente hitos vinculados a la emocionalidad. En este sentido, la docente 3, pese a estar en una tensión constante con el entorno, atribuye sus experiencias afectivas a un sentido de vocación que la mantiene con la certeza de encontrar el lugar correcto para ejercer su profesión. Finalmente, es posible señalar que la docente en los distintos contextos escolar en los que se ha desempeñado, asume que su rol docente está centrado en la protección y el afecto, relegando su rol formador disciplinario a un segundo plano.

5.3.2. Identidad de iniciación – Docente 2

Al entrar a esta categoría resulta determinante vincular un hito personal con el hito del “Cruce del primer umbral”. En palabras de Campbell, este cruce representa un no-retorno a toda la vida vivida anteriormente. Lo anterior representa el miedo a lo desconocido, a lo que “se dice” sobre posibles escenarios y al peligro del fracaso. Esta característica de cruce, en los relatos de la docente 1 y 2, permite comprender que el primer encuentro con una experiencia real profesional, es lo que se encontraría al cruzar el umbral. En el caso de la docente 1, la experiencia ha sido más prolongada, narrando una característica que no representa la docente 2. Será analizado en el siguiente punto. En lo que respecta a la docente 2, su narrativa se focaliza en el aprendizaje, en conocer y trazar objetivos.

Un elemento clave en la narrativa de la docente 2 es su hito personal de “Experiencia extrema” haciendo referencia a las “distintas pruebas”, al darse cuenta que todo lo aprendido solo le permitió cruzar el umbral, tensionando el Campo social con el Campo subjetivo, al declarar no tener herramientas ante el contexto escolar en el que está inmersa.

Entonces la primera práctica pa' mí fue un choque con la realidad, como "a ya, es en verdad esto ser profe" y, ahí me di cuenta. Bueno tuve un profe como guía que en el fondo él se posicionaba en el estudiante. Y esas dos preguntas son las que me marcaron igual po', como "¿qué necesita un niño? y ¿qué quiere un niño? Eh, y sobre eso él basaba su práctica pedagógica y de eso a mí también me sirvió un poco para, para reflexionar. Porque yo venía con este rollo de quiero enseñar historia y finalmente, no estaba viendo lo que ellos necesitaban po', que era una reflexión que yo no había hecho, porque yo venía con todo que la historia es importante y todo (Docente 2).

La reflexión en base a las expresiones "¿qué necesita un niño? y ¿qué quiere un niño?" orilla a la docente a resolver sus dicotomías personales en relación al "choque" desde el rol docente. Al mismo tiempo, comprender y apropiarse de ambas expresiones, derivó en cuestionar su falta de herramientas para poder resolver su hito personal de "estrés". Sin duda esta situación problematiza el cuestionamiento interno de la docente frente al contexto en el cual estaba inserta.

Otro elemento relevante a tener en consideración dentro de su caracterización es la poca experiencia en espacios educativos. La experiencia señalada se remite puntualmente al quehacer docente en la sala de clases, declarando que en su hito de "segundo trabajo" la ha llevado al hito personal de "búsqueda de identidad". Al declarar en su narración que está en búsqueda de una identidad, entra en ángulo con lo expresado por Beauchamp y Thomas (2010) al señalar que la idea personal con la identidad profesional desde situaciones imperantes y sus propias decisiones que determinen su ideal profesional. No obstante, según lo plantea Vanegas (2019) la identidad docente no es algo que se impone o autoimpone, más bien es algo que se regula (negocia) mediante la experiencia y el sentido que a esta se le da. Por lo tanto, en la medida que la docente obtenga más experiencia, no solo desde su hito personal de "Magíster", sino que desde su propio quehacer pedagógico.

Finalmente, la Docente 2 posee una identidad de iniciación pues comprende que su encuentro con el contexto escolar nacional y su preparación profesional no son suficientes para poder desarrollar y cumplir con motivaciones y objetivos personales. Lo resuelve con estudios junto con la experiencia profesional del quehacer docente. Sin embargo, la misma falta de experiencia que señala le impide ver cuál sería el campo en el que se pueda

desenvolver y resolver sus conflictos profesionales. Desde ese punto de vista se desconoce cuál sería su “don final” impidiéndole regresar y cruzar el “Umbral del retorno” y comprender su rol en el futuro.

5.3.3. Identidad de regreso – Docente 1

La categoría de Identidad de regreso se fundamenta en obtener el “don final” señalado por Campbell, en el que describe a un héroe que tiene obstáculos desafiantes de resolver, donde no comete errores y su legado se sustenta en la experiencia de vivir. Para la docente 1, la experiencia en lo vivido representa aquel don que con el tiempo siempre se encuentra en constantes proyecciones. En la medida que la Docente 1 ha podido establecer espacios de aprendizaje, no solo desde la reflexión personal de la profesión, sino que también desde los distintos escenarios en que ha tenido que entablar aprendizajes para con otros, validarse y tensionar entre los aspectos personales (económicos y maternos) con lo profesional (contexto y sistema educacional) le permite vincular su hito de “Profesora de corazón” con “La libertad para vivir”. Dicho de otro modo, el docente tiene como misión fundamental compartir con otros su experiencia. Su experiencia no solo desde el punto de vista del conocimiento, más bien su experiencia de vida. Bajo esta lógica, ser Docente es el resultado integrador de su conocimiento de sí.

Es la unidad humana que lleva en sí los principios de la multiplicidad de sus cualidades. Comprender lo humano supone comprender su unidad en la diversidad y su diversidad en la unidad. Hay que concebir la unidad de lo múltiple y la multiplicidad en lo uno (Morín, 2016, p.74).

Como regla general, el héroe desconoce lo que busca. Lo aprende a conocer y se apropia de aquello dormido una vez comprende su destino. El don es la herramienta con la cual cada héroe valida con otros, lo que es. En palabras de Arendt la forma que uno se presenta frente a otros es la forma de *estar* en el Mundo. La docencia tiene la particularidad de ser una profesión que si bien no fabrica un objeto, forma a otros que se evalúan y miden en términos de calidad dentro de estándares internacionales. Aquella experiencia es cíclica, no termina en la medida que otro se valide frente a otros.

O sea, yo creo que las tres tenemos en común que nos marcó una profesora. Yo creo que la mayoría de la gente que decide estudiar pedagogía es porque le marcó un profe (Docente 1).

Dentro de las experiencias recogidas, solo la docente 1 declara haber obtenido el don, vinculándolo expresamente con la “Experiencia”. Sin embargo, las tres concluyen que el profesional docente es lo que es en base al vínculo emocional que establece hacia otros. Desde sus experiencias, el hecho de sentirse reflejadas por otra docente que les permitió tener un “primer encuentro” con la profesión.

Ahora creo que como conclusión el profe, con este trabajo, se da cuenta de que ser profe está netamente ligado al tema de las emociones, más que todo. La búsqueda, el encontrarse con el profesor es eso. Yo creo que lo gratificante que tiene son las relaciones sociales, personales, la emocionalidad que te deja este trabajo (Docente 1).

En este sentido, el conflicto entre lo personal y lo profesional (social), se remite a un acto de empatía, comprensión y experiencia. En palabras de Vanegas (2019) la identidad profesional docente es una proyección de sí mismo en ámbitos disciplinarios, actitudinales y valóricos, dándole un grado de valoración a su propia experiencia. Esta experiencia va acompañada por la reflexión. Han (2018) lo menciona de modo que toda salida hacia el mundo es al mismo tiempo un retorno a sí mismo. Por lo tanto la experiencia personal impacta directamente en el propio quehacer dentro de un espacio determinado en el cual, al momento de validarse frente a los demás, se remita al propio estado psicossocioemocional del docente.

Dentro de la formación profesional docente, comprender el contexto por el cual la educación ha de perfilarse, el vínculo emocional se torna fundamental como parte integral del desarrollo humano, en el caso de la docente 1 comprendido como parte de su misma experiencia al interactuar con otros.

Innumerable son los testimonios de estudiantes que consideran como sus mejores maestros a aquellos que fueron cercanos, congruentes, exigentes y comprometidos en lo personal, sin dejar por ello de ser objetivos, de tener una meta clara en cuanto a los contenidos pedagógicos y académicos, y sin perder su autoridad (Condemarín, 2011, p.31).

A su vez, este don es el que trasciende efectivamente entre quienes comparten o se vinculan con el o la docente, en los contextos que sean, pues es ahí, en la relación hacia otro, cuando lo particular se vuelve de todos.

Lo que el héroe busca en sus relaciones con ellos, no son ellos mismos, por lo tanto, sino su gracia, esto es, la fuerza de su sustancia sustentante. Esta milagrosa energía-sustancia y sólo ella es lo Imperecedero; los nombres y las formas de las deidades, que en todas partes la encarnan, la distribuyen y la representan, van y vienen (Campbell, 1959, p.106).

De este modo, la Identidad de regreso se construye a raíz de comprender, ante todo, que el rol docente está en constante cambio. Por un lado desde el plano personal en donde variados elementos tanto afectivos, sociales y disciplinarios generan tensión frente a las estructuras contextuales de cada institución. Esta lectura, la docente 1 la asume, como diría Campbell, como su destino, comprendiendo que se rol se remite con quienes se presenta y se valida.

En esta primera etapa de la intervención, las docentes realizan una valoración sobre sus hitos personales en torno a ser docente. Por un lado, identificaron que a las tres las marcó o les inspiró una profesora tanto en su infancia como juventud.

O sea, yo creo que las tres tenemos en común que nos marcó una profesora. Yo creo que la mayoría de la gente que decide estudiar pedagogía es porque le marcó un profe. No sé po, auto reflexionar sobre, sobre tu rol docente, tu experiencia docente, yo nunca lo había hecho por lo menos. Pero bien motivador. (Docente 1)

Por otro lado, identificaron las dicotomías del rol docente desde sus motivaciones personales hasta el estar en el aula.

Una cosa es el sistema y otra es los chiquillos en la sala. Entonces, ese contacto, ese lazo que se forma o experiencias bien, bien trágicas en el curso. Una niña que se intentó matar, bueno como dos que se intentaron matar y así, como en términos emocionales bien para uno, bien fuertes. Hace que uno refuerce eso. ¿Estoy donde quiero estar? Sí. A pesar de todo, yo quería estar ahí. (Docente 2)

Emmm... no sé, yo creo que quizá es lo mismo porque, como que lo difícil te hace como que, que luches más por llegar a eso. Ya, no es una pega fácil y, como no es

una pega fácil te da como más inspiración para poder lograr el objetivo que es enseñar a los niños. (Docente 1)

A estos niños, siento que ya tienen todo. Pero a los niños que están acá siento que les falta más para llegar a tener todo. Entonces eso me inspiró a mí a ser profesora, más que la parte de enseñar de, de enseñar la parte disciplinaria emmm, me gusta enseñar más la parte emocional, los valores, ese tipo de cosas. (Docente 3)

Finalmente, en esta etapa se abordó la narrativa desde sus experiencias personales que, una vez terminada, logrando reconocer hitos similares entre sí.

6. Conclusión

El mismo proceso investigativo en sí, fue un viaje hacia el descubrimiento de nuevas posibilidades de reflexión pedagógica. Mediante la lectura realizada sobre algunas teorías de la construcción del sujeto-social, se concluye que la identidad de un sujeto es delineada mediante agentes externos propios del contexto en el cual está inserto. A su vez, cada sujeto carga con características personales que le permiten estar en una constante tensión para lograr un mejor desempeño en sus funciones laborales, atentando muchas veces en contra de sus propias metas y objetivos. En este punto surge la idea del sujeto que se autoexplota así mismo, el denominado sujeto de rendimiento (Han, 2017). Este sujeto carece de espacios para la reflexión personal y la reflexión colectiva. Un docente, carente de espacios para éste y otros tipos de reflexión, desconoce su propio trayecto y proyección de sí como docente.

Por otro lado, el acto mismo de encontrarse con otros, promueve posturas críticas reflexivas en torno a la profesión, sus vivencias y proyecciones como sujeto en sociedad. La educación, como tal, es sin duda el intercambio y transformación cultural eje de la humanidad. Debemos convivir con otros, compartir historias, reflexiones, opiniones y críticas. El espacio para reunirse y presentarnos ante los demás, es, sin duda, un acto de transformación social. En este sentido, urge la necesidad de realizar intervenciones de carácter reflexivo tanto personal como colectivamente. Para reflexionar no hay momentos clave para un ejercicio de este tipo. Es importante sistematizarlos, darle validez tanto para el Ministerio de Educación como cualquier otro estamento superior jerárquico del docente.

Bajo esta mirada, se optó por realizar una intervención desde la narrativa docente. Una narrativa compartida, escuchada y reflexionada con otros. Contó con el relato individual sobre los hitos fundamentales-personales que determinaron las motivaciones e inspiraciones para ser profesor. Importante señalar que, en la misma intervención, las docentes crearon arcos cronológicos de sus etapas, como por ejemplo “Niñez, adolescencia y actualidad” el que permitió hacer una mejor lectura desde su propia visión . Se lograron detectar hitos comunes en un orden cronológico similar, manifestaron la inspiración de un profesor en su infancia, identificaron crisis que les permitieron apropiarse de la profesión, el encuentro con la realidad del sistema educacional chileno y su situación actual.

La segunda etapa se caracterizó por la implementación del monomito del héroe expuesto por Joseph Campbell en su libro *El héroe de las mil caras*. Las docentes vincularon los hitos de las distintas etapas del héroe con sus hitos personales. Luego produjeron una narrativa descriptiva sobre los motivos de vinculación entre los distintos hitos expuestos. Lo anterior incorporando tarjetas simbólicas sobre el viaje del héroe relacionadas sobre sus hitos personales. En este sentido el juego narrativo junto con el simbolismo que representa cada uno de estos hitos permitió comprender la coherencia de sus relatos frente a una serie de eventos cronológicos del Viaje del héroe, permitiendo generar una caracterización de relatos junto con una resignificación de identidad profesional docente desde este ángulo. Posteriormente se genera una conversación sobre la resignificación de la identidad docente mediante el mito del héroe.

Esta reflexión final, a modo de perspectiva, las docentes señalan estar conscientes del paso o viaje que han realizado desde sus primeras interacciones con la pedagogía. Discuten entre el valor equivalente entre la disciplina con la emocionalidad que debe modelar un docente. Al mismo tiempo se deja claro que ser docente cumple un rol de un sujeto de protección y orientación para otros en sujetos en formación. Con capacidades distintas definidas por el contextos y el rango etario de con quienes comparte.

Héroe. Todo el rato. Súper héroe y súper heroína. Yo creo que eso somos los profesores. El de básica y el de media, distinto tipos de héroes. Poderes distintos. El de básica el poder de limpia mocos, de contención, de maternidad. El de media igual, de la misma forma pero con más sabiduría como más por el diálogo. Pero es de la misma forma. Somos héroes, totalmente y marcamos y como dice la docente 2, hay que ser ejemplo 24-7, 24-7, sea del contexto donde uno esté, aunque uno esté en una población, igual, da lo mismo. (Docente 1)

Estar a disposición de otros desde la formación de aquel mismo, lo definen como vocación, comprendiendo que es un elemento clave para ser docente.

Yo creo que estamos enseñando desde la afectividad y que nos gusta, hay vocación. (Docente 3)

En este sentido, la afectividad resulta una pieza clave, articuladora, en torno al quehacer docente que, al mismo tiempo, traza cambios y transformaciones en otros, comprendiendo así la vocación.

Yo creo que diferente, sin tener definido aquello que es diferente, pero yo creo que cuando sacas el potencial de cada persona puede ser algo bueno. Entonces yo creo que la vocación igual es algo que te tiene que mover todos los días, si no uno no sería feliz, creo yo. Por ejemplo, ya teniendo esta experiencia no me veo en otra cosa. O trabajando en otra cosa. O bueno, la pedagogía no necesariamente tiene que ser en un colegio. Pero haciendo algo diferente, yo hoy en día no me veo. Es parte de mi identidad como persona. Entonces, yo creo que la vocación como que también se siente. (Docente 2)

Finalmente, comprenden la necesidad del ejercicio autoreflexivo, en generar pausas, en mirarse a sí mismas. Esta mirada, utilizando de guía la trayectoria misma del viaje del héroe, les permitió descubrir que hay algo más allá y algo de donde vienen, algo que nunca termina y que siempre están en medio del trayecto. Se torna muy interesante el valor que le dan al don que es posible conseguir. Tanto a la docente 2 como la docente 3, las cuales se encuentran en una identidad salida e iniciación respectivamente, comprenden la importancia de obtener aquello que resulta desconocido o lejano y, al mismo tiempo, aquello que producirá cambios en otros y sí mismas. Por otro lado la docente 1 concluye que llegó a una etapa en la que tiene que compartir sus experiencias, asociando a que ya cruzó el umbral del retorno. El ejercicio de familiarizarse con la metáfora, aludiendo a hitos personales les permitió trazar sus propios trayectos.

7. Proyecciones

Es posible señalar que mediante esta intervención se resignificó la Identidad profesional docente mediante la categorización de tres estados de identidad. La identidad de salida, la cual deja entre ver un relato ambiguo, sin motivaciones ni objetivos claros desde la profesión y reduce el quehacer a ámbitos de la relación afectiva, que se comprendió como vocación. Al mismo tiempo, los hitos personales junto con los hitos del Viaje del héroe, carecieron de concordancia, demostrando en el hito del “Rechazo al llamado” no le ha permitido a una de las docentes comprender ni proyectar su rol dentro de determinados espacios educativos desde la disciplina, no así desde lo afectivo. Por otro lado, está la Identidad de iniciación, la que, en comparación con la Identidad de salida, dentro del relato asume y comprende que se encuentra en un proceso de aprendizaje o preparatorio para la obtención del don, en un proceso que gracias a la reflexión y comprensión del contexto educativo en el que estaba inmersa, la llevó a buscar nuevas herramientas para así cumplir su hito de “Búsqueda de identidad”. Desde este punto de vista la identidad no se busca más es un proceso de reflexión de cambio constante que permite valorar su experiencia en definiciones propias sobre el ideal del quehacer docente. Finalmente, la Identidad de regreso, se sustenta en la comprensión del “don final” aquel que es capaz de compartir con otros. Desde las narrativas expuestas, la experiencia de lo vivido con la comprensión del entorno escolar y emocional personal. Principalmente es estar en una constante reflexión entre los elementos internos (personales) y externos (profesionales) propios de cada sujeto.

Lo anteriormente expuesto confirmó que la vinculación de los hitos del viaje del héroe con hitos personales de cada docente permitieron resignificar las nociones principales de la identidad profesional docente en nuevos fundamentos colectivos esenciales en la docencia de hoy en día para un grupo de profesoras en ejercicio.

Las reflexiones finales de esta investigación reafirman la necesidad urgente de generar espacios reflexivos, individuales y colectivos, para el profesorado. La formación docente, tal como se delinea en la LGE para el estudiantado, debe ser integral y sistemática en todos sus aspectos para el profesorado. Generar equilibrio entre el ámbito técnico del quehacer pedagógico como en el bienestar psicoemocional, evitaría la abundancia de profesionales emocionalmente “quemados”. Una de las primeras interrogantes de este trabajo investigativo fue ¿acaso alguien saturado de sí puede enseñar, modelar, transmitir

y transformar esta sociedad para quienes aprenden de él? Claramente la respuesta es no, comprendiendo que, bajo las conclusiones de las docentes es que un docente, ante todo, es emocional. Sin embargo, no solo la emocionalidad es crucial para ser un agente de cambio y de transformación en otros. La capacidad de reflexionar, individual y colectivamente, le permite valorar sus experiencias y trayectos resignificando constantemente su propia identidad.

El aporte a la investigación educativa en relación al trabajo con docentes, además del ejercicio narrativo-reflexivo como tal, es la vinculación de elementos metafóricos a experiencias personales y profesionales. Comúnmente la metáfora es comprendida como un recurso poético, propio de la retórica, para hacer referencia misma al lenguaje, más que a una forma de pensar o de actuar. Sin embargo, según los citados autores George Lakoff y Mark Johnson (1980) “la metáfora constituye uno de los mecanismos conceptuales fundamentales por medio de los cuales representamos el mundo y lo expresamos en relativa concordancia con la manera en que lo experimentamos” (p.39). En diálogo con lo anterior, se deja en evidencia el rol protagónico que ejerce la metáfora para narrar experiencias personales y, al mismo tiempo, valorar su propia trayectoria trazando objetivos y vinculándolos con experiencias de otros. Como conclusión dentro de la intervención, el elemento fundamental de la identidad profesional docente es la emocionalidad de sí y con otros.

Los sentimientos, de manera ejemplar, nos permiten ilustrar la trilogía entre lenguaje, pensamiento y experiencia porque se fundamentan evidentemente en la experiencia sensoriomotora, son conceptos de gran abstracción y se expresan y representan esencialmente a través de la metáfora. (Ramírez, 2006, p.119).

La importancia de desarrollar investigaciones y trabajos reflexivos con docentes desde el vínculo metafórico permite identificar no solo la experiencia de los sujetos, docentes en este caso, sino que también conceptos que se comprenden como ajenos a la labor docente. La memoria, la trayectoria, la valoración, el cuestionamiento, el aprendizaje, el lenguaje, la percepción y la identidad, como campos investigativos esenciales para una educación del XXI.

Desde un punto de vista funcional, este proyecto de investigación queda abierta la posibilidad de implementación en grupos de docentes más grandes a modo de poder

generar resignificaciones colectivas más profundas. Idea de aquello, por ejemplo, el utilizar este método con grupos docentes de un colegio y para elaborar un perfil docente desde los significados de la docencia individual, compartir con otros y levantar perfiles colectivos con características similares. También, puede ser una propuesta de carácter reflexivo para terminar un año escolar y comparar las trayectorias personales y discutir sobre las posibilidades y limitantes del quehacer personal y colectivo de un cuerpo docente. En este sentido, resulta fundamental desde la formación docente, generar espacios reflexivos, equilibrando instancias formadoras disciplinarias.

Es importante señalar las limitaciones de la ejecución de este método de intervención. Una de ellas es, sin duda, el conocimiento sobre las características del viaje del héroe. Comprender su fundamento cultural y su relación con la sociedad tardomoderna. El material dispuesto ayuda a orientar y comprender en parte aquella limitación expuesta. Sin embargo debe existir un conocimiento general para la aplicación. Otro elemento que, fue expuesto durante esta investigación y señalado por las propias docentes, es el tiempo en las escuelas para la reflexión. Al ser la escuela un sistema con tiempos destinados para la ejecución de tareas concretas, el espacio de reflexión es muchas veces mal comprendido.

8. Referencias

- Aguilar, Sergi. (2015). Locke. *La mente es una «tabula rasa»*. España: Bonallettera Alcompas, S. L.
- Aramayo, Roberto. (2015). Rousseau: *Y la política hizo al hombre (tal como es)*. España: Batiscafo, S.L.
- Arendt, Hanna. (2009). *La condición humana*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (1995). *Estética de la creación verbal*. Ciudad de México, México D.F.: Editorial Siglo XXI.
- Bauman, Zygmunt. (2017). *Modernidad líquida*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica de España, S.L.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2010). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. doi: 10.1080/03057640902902252
- Bolívar Botía, Antonio, Fernández Cruz, Manuel & Molina Ruiz, Enriqueta (2004, Noviembre). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 6 (12).
- Bourdieu, Pierre. (2007). *El sentido práctico*. Argentina: Siglo XXI.
- Campbell, Joseph. (1959). *El héroe de las mil caras: Psicoanálisis del mito*. Ciudad de México, México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Condemarín, Eliana., García-Huidobro, Cecilia., Gutiérrez, María. (2011). *Con amor se enseña mejor: Propuesta para docentes de hoy*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (1995), *Relatos de experiencia e investigación narrativa*, en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Cornejo, R. y Reyes, L. (2008). *La cuestión docente. Chile: Experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*. Santiago, Chile: FLAPE.

- Derrida, Jacques, (1987). Tímpano. En *Márgenes de la filosofía*. Recuperado el 23 de abril del 2019 de https://www.academia.edu/23914855/T%C3%8DMPANO_Jacques_Derrida
- Esteve, O. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Fernández Lira, Carlos. (2015). Gramsci y Althusser: *El marxismo hoy. La herencia de Gramsci y Althusser*. Barcelona: Batiscafo, S.L.
- García-Baró, Miguel. (2015). Husserl y Gadamer: *Fenomenología y hermenéutica*. España: Batiscafo, S.L.
- Giddens, Anthony. (1995). *Modernidad e identidad del yo: El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Gómez Pin, Víctor. (2015). Hegel: *Lo real y lo racional*. España: Batiscafo, S.L.
- Han, Byung-Chul. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona, España: Herder Editorial, S.L.
- Han, Byung-Chul. (2017). *La sociedad del cansancio*. Barcelona, España: Herder Editorial, S.L.
- Han, Byung-Chul. (2018). *Filosofía del budismo zen*. Barcelona, España: Herder Editorial, S.L.
- Hernández Sampieri, Roberto. (2011). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw Hill – Educación.
- Iturrialde, Ignacio. (2015). Hobbes: *La autoridad suprema del gran Leviatán*. España: Batiscafo, S.L.
- Ley 20370 (2009). *Establece la Ley General de Educación*. Ministerio de Educación. Publicada el 12-Sep-2009. Disponible en: <http://bcn.cl/1uvx5>
- Lakoff, George y Johnson, Mark. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

- Mella, O. (1998). Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa. Recuperado el 14 de abril del 2016 de <http://www.epiclin.unicauca.edu.co/archivos/Naturaleza%20de%20la%20Investigacion%20cualitativa.pdf>
- Miranda, Ch., Gysling, J., Rivera, P., Arancibia, M. & López, P. (2015). Impacto de la Formación permanente de profesores de primaria en Chile. Evidencias para una evaluación pendiente. *Formación Permanente y Desarrollo Profesional Docente* (pp. 157-177). España: OEI.
- Morín, Edgard. (2016). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Nervi, María L., Nervi, Hugo. (2007). ¿Existe la pedagogía? *Hacia la construcción del saber pedagógico*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Núñez, M. (2015). ¡Profesores, a escribir! Pero... ¿para qué? La escritura de relatos como un acto de resistencia a la falta de sentidos. *Revista Docencia*, 55, 68.
- Pineau, P. (2001). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Prieto Parra, M. (2018). La construcción de la identidad profesional del docente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29-49. Consultado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48128/50756>
- Quass, Cecilia. (2006). Diagnóstico de burnout y técnicas de afrontamiento al estrés en profesores universitarios de la quinta región de Chile. *PsicoPerspectivas*, vol. V (I) 2006, pp. 65 – 75.
- Ramírez Cruz, Héctor. (2006). La metáfora, un encuentro entre lenguaje, pensamiento y experiencia. *Boletín de Lingüística*, vol. XVIII (25 enero-junio, 2006), pp. 100 - 120.
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23. ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [23 de abril del 2019].
- Sánchez, Cristina. (2015). Arendt: *Estar (políticamente) en el mundo*. España: Batiscafo, S.L.

- Solé, Joan. (2015). Kant: *El giro copernicano en la filosofía*. España: Batiscafo, S.L.
- Valles, Miguel. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Vanegas, Carlos. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva educacional*, 58(1), 115-138.
- Zemelman, Hugo. (2011). Conocimiento y sujetos sociales: *Contribución al estudio del presente*. Bolivia: La Paz. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB).

9. Anexos

9.1. Batería de instrumentos









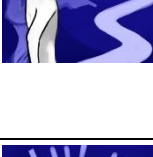
9.1.1. Planificación de la actividad

Sesiones	Momentos	Actividades	Recursos	Tiempo de aplicación
Sesión 1	Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Se les da la bienvenida al inicio de la primera sesión. - Se menciona y recuerdan las condiciones en la relación al proceso de recolección de información y a las facultades consentidas descritas en la carta de consentimiento. - Se presenta el objetivo de la sesión. - Se indica y señala las actividades a realizar durante el desarrollo de la sesión. - Se disponen los espacios para la intervención. 	Dos mesas. Un proyector.	20 minutos.
	Desarrollo	<p>Construcción de narrativas personales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En un pliego de cartulina cada uno de los asistentes deberán establecer las etapas de su construcción profesional en un orden cronológico, asignándoles palabras claves a cada uno de los hitos considerados. - Al término de la construcción de sus etapas profesionales, en un orden acordado, cada uno deberá exponer y presentar su propia historia, compartiendo y profundizando sus experiencias personales. 	Cartulinas blancas. Plumones de colores. Cinta de papel. Reglas.	60 a 90 minutos.
	Cierre	<ul style="list-style-type: none"> - Finalmente, se recopilan las cartulinas de cada uno de los asistentes. - Se señala que en la siguiente sesión serán utilizados. - Se agradece su participación y se da por terminada la primera sesión. 		10 minutos.
Sesión 2	Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Se les da la bienvenida al inicio de la primera sesión. - Se menciona y recuerdan las condiciones en la relación al proceso de recolección de información y a las facultades 	Dos mesas. Un proyector.	20 a 30 minutos

		<p>consentidas descritas en la carta de consentimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se presenta el objetivo de la sesión. - Se indica y señala las actividades a realizar durante el desarrollo de la sesión. - Se disponen los espacios para la intervención. - El investigador presenta las etapas del viaje del héroe con sus hitos basados en la teoría de Joseph Campbell. - Se resuelven dudas y se da inicio al desarrollo de la sesión. 		
	Desarrollo	<p>Construcción desde el viaje del héroe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se les entrega una nueva cartulina con tres divisiones las que representan las tres etapas de héroe junto con un set de tarjetas que simbolizan los hitos del héroe. Tanto las etapas como los símbolos se asignan solo por su color, el orden y disponibilidad queda a manifestación de los asistentes. - Una vez terminada la construcción, se invita a compartir sus significados de su historia atendida desde el viaje del héroe. 	<p>Cartulinas. Tarjetas simbólicas. Guía de referencia etapas e hitos del héroe Cinta de papel.</p>	45 a 90 minutos
	Cierre	<ul style="list-style-type: none"> - Se termina la sesión en grupo de discusión en torno a la importancia y el significado tanto personal como grupal de haber participado de esta intervención. El investigador realiza preguntas para guiar la discusión. Se agradece su participación y se da por terminada la segunda sesión e intervención. 		30 a 60 minutos

9.1.2. Material de referencia para docentes

Etapas e hitos del héroe

La salida [Contexto inicial]	La llamada a la aventura		El héroe se encuentra en la simple normalidad de su vida. De pronto hay “algo” que lo incita a lo desconocido.
	El rechazo de la llamada		En ocasiones, el héroe rechaza aquel impulso que aborda la normalidad de su vida.
	La ayuda sobrenatural		Con la decisión de iniciar la aventura, al héroe se le presenta, de forma consciente o inconsciente, una figura de sabiduría que orienta su aventura. Puede proveer al héroe con talismanes o artefactos que le ayudarán en su viaje.
	El cruce del primer umbral		El héroe se adentra a lo desconocido, dejando a sus espaldas todo lo vivido y comprendiendo su destino.
	El vientre de la ballena		Esta etapa representa la transformación vivida por el héroe al cruzar el primer umbral. Separa su yo y el mundo conocido hacia este nuevo destino.
La iniciación [Descubriendo posibilidades]	Las distintas pruebas		En este punto el héroe se somete a distintas pruebas o hazañas antes de someterse a su transformación. En ocasiones el héroe puede fracasar.
	El encuentro con la diosa		En este paso el héroe experimenta un amor que tiene poder que lo hace experimentar un amor auténtico.
	La mujer como tentadora		Este paso describe al héroe enfrentando tentaciones cercanas a la naturaleza física o placentera que lo puede llevar a abandonar o abortar su destino. No necesariamente la tentación es una mujer, pues el héroe es tentado por las materialidades físicas que lo aleja de su camino espiritual.
	La reconciliación con el padre		En esta etapa el héroe se enfrenta a aquello que lo moviliza en su vida. Se utiliza la figura masculina como referencia, sin embargo esta movilización puede ser alguien o algo de gran poder.









	La apoteosis		Este paso representa la muerte física o la muerte de sí mismo para vivir en el espíritu, prevaleciendo el amor, el conocimiento, la sabiduría, la compasión y la felicidad.
	El don final		Corresponde a aquello cuyo esfuerzo del héroe trabajó anteriormente. Todos los pasos anteriores prepararon y purificaron su estado actual para la obtención del elixir de la vida.
El regreso [Nueva perspectiva]	La negativa a regresar		Después de haber logrado encontrar su don final, el héroe rechaza compartir aquello por lo que luchó.
	El vuelo mágico		El héroe debe escapar con el don y, esta huida lo lleva a una aventura tan compleja como el inicio de la misma.
	El rescate del exterior		El héroe puede necesitar guías u orientaciones que le permitan regresar pues, el agotamiento de la experiencia o una herida en viaje, le impiden regresar individualmente y volver con el elixir a su vida cotidiana.
	El cruce del umbral del retorno		Encontrar la forma de compartir sus experiencias y visiones de vida con quienes conviven en el mundo.
	El maestro de los dos mundos		Para el héroe humano puede representar un equilibrio entre lo material y lo espiritual.
	La libertad para vivir		Vivir el presente con la libertad del temor a la muerte. El héroe solo varía y renueva su forma.

Tabla de producción personal.

9.2. Relatos

9.2.1. Docente 1 – Narrativa personal

Emmm, ya a ver. Las ganas de ser profesora, yo creo, que empezaron por las enseñanzas de mi mamá. ¿ya? Que mi mamá siempre estuvo conmigo. Yo nunca fui a un jardín. Entonces mi mamá, y fui única hasta los siete años más o menos. Entonces siempre estuvo conmigo ahí, enseñándome a leer, hacerme letritas, como yo con mi hijo ahora, ella lo hacía conmigo. Entonces siempre tuve el gusto po', aprender. Eh, siempre la vi como una tía, una profesora. Y también puse ahí mi profesora de educación básica que le puse el nombre ahí, Flavia. ¿Ya?, ese fue como el primer hito que, como yo lo recuerdo, como que le tomé gusto por aprender y ser profe. Porque ella, Flavia, fue como un modelo a seguir. ¿Ya?

Después de eso, aquí le puse otro hito que es “la adolescencia”. Que le puse el “gusto por aprender”, porque en ese tiempo, no sé po', no había Internet ni nada y mi papá me compraba la enciclopedia Encarta, muy antiguo. Y ahí yo me metí como a estudiar, a aprender. Entonces me di cuenta que ese “aprender” quería contárselo al resto. Entonces ahí me di cuenta que yo quería ser profe para enseñar lo que yo estoy aprendiendo.

Mi decisión era ser profesora de historia, ¿ya?, entonces me metí a la universidad, acá, no con un puntaje muy alto porque, lamentablemente estude en un colegio comercial que no preparaba para la universidad. Entonces quedé en una universidad privada y me metí a estudiar pedagogía en historia. Plan común, con educación básica y párvulo. Y de ahí puse otro hito que fue muy crucial que fue “la indecisión”, porque fui a hacer una práctica a un tercero medio y me di cuenta que no me gustó y, y después tuve que hacer uno en tercero básico y ahí me gustó, entonces dije: ya, me tengo que cambiar a básica porque me gustó, me gustaron más los niños chiquititos.

Bueno, de ahí en el camino de la universidad tuve una “crisis vocacional”, porque no me gustaba, no gustó me gustó pedagogía, los ramos como específicos de pedagogía no me gustaban así que, ahí como que tuve una crisis, pero finalmente quedó en crisis solamente y me quedé ahí. Eh bueno, esta parte que salí de la universidad, todo bien, eh, finalmente me gustó lo que estudié. Entré a hacer la práctica y aquí puse del año 2012 hasta el 2016, esta parte. Como el segundo hito. Eh, la práctica la hice en el año 2011 y ahí puse “todo por el todo” porque en la práctica profesional di el todo por el todo y si había que hacer no se po' 20 diarios murales, hacia 30 diarios murales. Entonces lo di el todo por el todo.

No quedé trabajando ahí pero, pero igual me sentía bien conmigo. Eh, después entré a trabajar, ah, ahí puse las siglas del colegio que es el único colegio donde yo he estado, que es Centro Educacional Provincia de Ñuble, un colegio municipal de la comuna de San Joaquín. Eh puse aquí 7, “todo por el todo-segunda parte” porque los primeros años de, de trabajo fueron así, todo por el todo. Eh, tenía una jornada hasta las 7 de la tarde. De las 8 hasta las 7 de la tarde. Con una jefatura en la jornada de la tarde, en la mañana hacía talleres. Fue pero, súper agotador y eso fue durante el año 2012.

Después, emmm, me empecé a dar cuenta que la carrera de pedagogía y el trabajo de ser profesor implicaban otras cosas que no eran tan bonitas, que eran cansancio y tiempo. Que ahí me empecé a dar cuenta que, que la carrera, o sea que el trabajo de profesor más que todo consistía en cansancio y tiempo. Eh, le tomé mucho amor, puse aquí “mucho amor por el enseñar” porque es un colegio súper vulnerable, pero también ese amor por enseñar era el cansancio, el tiempo y el agobio, nuevamente se repetía, pero combinado con el amor.

Después de eso, también se repite “el agobio”, agobio por un montón de papeleo que uno tiene que hacer emmm, las planificaciones mensuales, las planificaciones diarias que se nos pedían en ese momento y, en ese momento quedé embarazada, entonces se me combinó todo este tiempo. El agobio con 44 horas de trabajo y la maternidad y las pocas lucas, el poco sueldo que saca con 44 horas que no me alcanzaba para nada, ahí me di cuenta que no me alcanzaba cuando fui mamá.

Y después de ese largo tiempo que fue hasta el año 2016 le puse ahí, creo que fue para mí una salvación la carrera docente ¿ya? a, a pesar de que no está muy bien mirada, en el caso mío particular, me benefició bastante, porque por los años de experiencia y mis evaluaciones, he salido bien evaluada así que, gracias a esto, tengo un sueldo un poco más digno de lo que tenía para atrás ¿ya? Y también puse “experiencia”, porque la carrera docente, o sea, la experiencia, me llevó a que en la carrera docente estuviera bien posicionada actualmente. Y todo eso, finalmente siempre termino con la misma conclusión y reflexión, me siento una profesora de corazón y con mucho, con mucha vocación. Qué es eso, y a aun sigo en el mismo colegio actualmente, ahí puse que esta parte, de la carrera docente es del 2017 hasta ahora 2019, y ahí puse una flechita, como inconclusa, porque no sé si voy a estar acá o en otro lugar, pero que voy a ser profesora, voy a seguir siendo profesora. Eso.

9.2.2. Docente 2 – Narrativa personal

Ya, emmm. Yo lo ordené emmm, por, por los lugares que me desempeñado más o menos en esto de la trayectoria de ser profesora.

Lo primero, los dos primeros hitos están en el Carmela, que es el colegio donde yo estudié, por eso “**C.P.P**”, Carmela Carvajal de Prat.

Y en lo primero, fue una profesora que tuve, que ella era mi profesora de historia de tercero medio. Ese año ¿2008?, y, y ella me enseñó que la historia no era una. Y, y ahora yo como que, o sea, ahí le tomé como el sentido “bueno, como no es una” como que ella siempre nos estaba tratando como de, de hacer que uno interpretara la historia, así con una postura bien crítica. Entonces, cuando en cuarto medio me enfrenté a qué estudiar. A mí me gustaba historia, entonces decidí estudiar algo que me gustara. Emmm, y entonces puse “**estudiar por gusto versus sociología**” que era lo que quizá me podría dar una mayor, no sé, como “estándar de vida” claro, como un estándar de vida mejor que ser profe, o sea, o, o, o al menos, que tuviera historia, porque hasta ese momento no era, no era pedagogía, era historia lo que a mí me gustaba.

Entonces, luego emmm, entro a historia solamente, a licenciatura en historia y me doy cuenta que quiero enseñar historia. Entonces lo mío no parte por querer ser profe, parte como por querer enseñar historia, porque yo ahora haciendo esto, como que me di cuenta que en realidad no, no, no me veo haciendo clase de otra cosa, como que lo mío es historia, entonces, profe de historia. Ya. Emmm, y en la U también en esto de querer enseñar historia en una carrera que está formada para ser historiador y no para ser pedagogía, decidí tomar los ramos pedagógicos que, que se pedían. Entonces, ya tenía el camino un poco más claro. Como ya esto lo tengo que transmitir en el fondo.

Después, terminado la carrera, paso al “**DEP**” que es el Departamento de Estudios Pedagógicos de la Chile y ahí, en la primera práctica, que había sido bien, o sea, como no entré a pedagogía entonces mi, mi, mi forma de entender la pedagogía era súper deficiente. Siento yo. Entonces la primera práctica pa’ mí fue un choque con la realidad, como “a ya, es en verdad esto ser profe” y, ahí me di cuenta. Bueno tuve un profe como guía que en el fondo él se posicionaba en el estudiante. Y esas dos preguntas son las que me marcaron igual po’, como “¿qué necesita un niño? y ¿qué quiere un niño? Eh, y sobre eso él basaba su práctica pedagógica y de eso a mí también me sirvió un poco para, para

reflexionar. Porque yo venía con este rollo de quiero enseñar historia y finalmente, no estaba viendo lo que ellos necesitaban po', que era una reflexión que yo no había hecho, porque yo venía con todo que la historia es importante y todo.

Emmm, después en el DEP también que duró eso un año y medio emmm, me, nos enfrentamos como a todo el conflicto social del, del, en el fondo como la identidad docente, la carrera docente, estaba como en pleno, en, en pleno auge todo ese tema. Entonces, eh, estuvimos mucho en paro, y ahí yo, yo, vi el lado social del docente en el fondo, ya no era así como la historia, sino que era el rol docente y, Salí emmm. Salí del DEP con todas esas incertidumbres porque no al final no, no siento que esté acabada esta trayectoria, como que está en construcción.

Entonces, luego, el otro hito es el **“primer trabajo”** y eso fue una **“experiencia extrema”**, así lo puse, porque, porque era en un contexto súper complejo, eh donde yo no tenía las herramientas, nunca había hecho clases yo, por mi cuenta. Entonces tenían una forma de trabajar súper, súper robótica igual y los niños no necesitaban eso. Entonces ahí yo me preguntaba qué necesitan y qué quieren esos niños y el colegio me exigía algo y yo, yo veía que no necesitaban eso que el colegio estaba exigiendo. Entonces ahí puse **“estrés”** porque era el enseñar historia versus el contexto de los niños que no estaban alineados, en el fondo, y yo tampoco creo que, que supe emmm, alinearlos tampoco.

Entonces frente a eso, entro a estudiar el magíster que para mí también fue, fue significativo porque en el fondo era para obtener herramientas de como yo posicionarme mejor como profesora. En este contexto que fue igual bien extremo y quizá por eso yo decía como “no, me falta, me faltan aún cosas”. Emmm, en el magíster en el fondo era para obtener más herramientas y poder ser mejor profesora.

Y ya por último sería **“el segundo trabajo”**, sería donde estamos ahora, y, y yo ahí puse **“búsqueda de identidad”** porque yo creo que en el colegio si bien, trato de rendir lo mejor posible, emmm voy igual probando como, como mi propia identidad, o sea, yo no me defino de una forma como que siempre lo de la historia y del sentido crítico está pero el cómo ser profe, más allá del discurso que yo pueda tener, todavía está en construcción y eso, está en vía de definición esa parte, eso. Eso.

9.2.3. Docente 3 – Narrativa personal

Ya, eh. Son... puse cuatro etapas de mi niñez. La primera me definía mucho cuando era niña, con mi hermana jugaba mucho con los peluches y a ser profesora. Alineábamos los peluches, les dábamos clases y con un cuaderno escribíamos las listas, les creábamos nombres y empezábamos a poner notas. Desde ahí, desde los siete años hasta los nueve años jugábamos así. Luego, yo le, mi mamá trabajó mucho en el IPS que antiguamente se llamaba INP y le daban unos libros, esos libros como de contabilidad. Yo le pedía esos libros para hacer la lista de los estudiantes. Entonces yo empezaba a poner notas, sacaba promedios medios... truchos, porque era como sumar no más y colocaba la nota final. Luego con mis primos, empezamos a jugar a la escuela, eh, mi hermana siempre en el lado de la salud y en el lado de la educación. Ella era como la doctora de, de mis primos y yo era la profesora. Entonces iban a pasar a la doctora y después a la escuela que era conmigo.

En cuarto básico me inspiró mucho una profesora jefe que era la profesora Érica. Ella me enseñaba con tanta vocación y con tanto amor que yo la admiraba y la veía como una segunda mamá. Y yo dije que me gustaría ser como ella más a futuro y es la única profesora que yo me acuerdo, es ella. Y ahí yo creo que cree el lazo maternal con ella. Me, eh fue muy cercana la profesora Érica. Pero qué pasó cuando yo pasé a quinto básico, la profesora la despidieron por temas de sueldo. Hubo una protesta del colegio. Yo estudié en un colegio católico, entonces los profesores no estaban tan de acuerdo con los sueldos y los profesores empezaron a protestar a fuera del colegio. Cuando nos iban a buscar los papás, nosotros nos uníamos con los profesores para estar con ellos. En apoyo a ellos. Y la despidieron a la profesora. Yo me puse a llorar, me dio como una depresión, porque yo no la podía volver a ver más. Pero cuando pasé a sexto básico eh me dijeron que la profesora volvió, iba a ser mi profesora de matemática. Entonces como que ahí volví a florecer y yo dije a voy a volver a estar con la profesora Érica. Estuve con ella hasta séptimo básico.

Luego, siempre me gustó lo que es el arte y la matemática. Yo antes quería hacer como diseñadora de vestuario. Me gustaba mucho dibujar, el vestuario y todo el tipo de, incluso, dibujaba zapatos, todas esas cosas. Pero siempre me gustó la matemática por inspiración de la profesora de cuarto básico. Y, cuando pasé a enseñanza media, tuve un buen profesor de matemática ya que él me inspiraba más. Y yo dije, no, quiero estudiar algo relacionado

con matemática. Y siempre me iba bien en matemática y yo trataba de enfocar netamente en esa asignatura.

Luego, como me gustaban tanto las matemáticas, en cuarto medio mis papás no querían que fuera profesora, querían que estudiara algo que me pudiera generar dinero. Entonces yo dije, ya, matemática... ya ingeniería, porque lo relacioné mucho con la ingeniería. Y empecé a estudiar Ingeniería en informática. Pero, a medida que iban pasando los años, estudié en la Universidad Andrés Bello, lo encontraba tan individualista que no me gustaban las personas individualistas, me gustaba el trabajo en equipo. Y era como yo contra todos los demás, éramos rivales. Eso no me gustaba. Y me di cuenta que a mis compañeros les iba mal, muy mal en cálculo, álgebra, entonces me decían: a ti te va bien, ¿nos puedes enseñar? Entonces buscábamos una salita y una pizarra y yo les dije ustedes me traen plumón y eran como diez compañeros y yo le enseñaba lo que era el cálculo y el álgebra. Y dije, no, si a mí me gusta enseñar.

Entonces sí, decidí estudiar pedagogía y entré a la universidad en el año 2010. ¿Qué hice ahí? me costó mucho en la primera práctica en un colegio eh municipal de Maipú que fue Los Bosquinos, estuve con un segundo básico en la primera práctica y me gustó mucho. Me encantó los niños, dije ya este sí es mi carrera que yo quería. Que siempre quise. Y durante ese año, entre 2013 y 2015, realicé ayudantías de matemática, además hacía clases particulares de matemática a un niño de primero medio. Entonces me enfocaba en eso. Netamente, siempre matemática, no, no me enfocaba en otra asignatura más.

Y después decidí que en el año 2015, saqué el postítulo de matemática, que es lo que me llevó a la mención de ahora. Y por último pasé mi primer año de trabajo el colegio Santa Fe que está en Santa Rosa, antes de llegar a San Joaquín. Está como entre el límite de San Miguel y San Joaquín. Era un colegio muy vulnerable. Yo dije, fue mi primer choque, primer choque, primer año de salir de la universidad. Inmediatamente entré a un colegio vulnerable igual es como himmp ¿qué voy a encontrar? y entré y aquí yo ya me enamoré, porque los niños igual eran con papá de delincuencia, con papá drogadictos, los niños no buscaban que les enseñara, sino que buscaban la parte emocional y eso es lo que me gusta a mí, me gusta llegar a ellos por la parte emocional, no por la parte de que yo voy a enseñar A, sino por la parte de amor. Me gustó mucho y llegué justo a un curso que es el octavo básico que lo saqué yo de matemática y me decían al octavo y al séptimo no le gustan las profesoras mujeres, tienen un choque con las profesoras mujeres. Yo les

pregunté, entonces, ¿por qué me están entrevistando a mí si ellos no pueden estar con profesoras mujeres? ¿Por qué a mí? y me decían que a lo mejor tú puedes que llegues a ellos, y me llegué justamente al octavo. Lo pasé muy bien con ese curso. Cuando decidí, sacar un niño porque había que entregar un certificado, como un diploma, al mejor estudiante de matemática, yo elegí al niño, no al que se sacaba mejores notas, sino al niño que le costaba más, pero se esforzaba en poder sacarse mejor nota. Y era el Alexis. El Alexis me escribió una carta. Me dice, profesora, le escribí una carta porque esto es para usted y la carta decía que es la mejor profesora, pero no por como enseña sino por el amor que me entrega a mí. entonces eso fue por lo que me decidí ya, sí. Esto es lo que yo quiero y lo que quiero seguir haciendo.

Luego, 2015, no me renovaron el contrato, pasé a un after school que era de Taiwanés. Ahí una experiencia netamente diferente. No hablaba muy bien español, era con niños que eran orientales. Entonces yo no sabía como poder ayudarles en su, en su asignatura. Eran niños muy disciplinados sí. cuando yo les decía, ¿necesitan que les ayude con las tareas? no, no, si nosotros sabemos hacerlo nosotros solos. Un niño de cuatro años, se cocinaban solos, hacían todo demasiado independiente. Entonces yo decía ¿qué estoy haciendo acá? yo no estoy siendo un aporte para ellos. En ese After School, le enseñaban también el Tai-chí. Era un arte, un arte de ellos. Les enseñaban mucho la parte moral a los niños. Así que me llevé por un lado una buena experiencia.

Y después pasé al Trigal, año 2017 hasta hoy. Vine por un reemplazo. Tercero básico, el tercero b que ahora es el quinto b. Necesitaban a una profesora, una profesora que reemplazara a ese curso y yo acepté y además tenía otra oferta en San Miguel que era un colegio evangélico. Y el colegio evangélico era primero básico todo el año y no era reemplazo. Y yo dije Maipú igual está más cerca de mi casa y me arriesgué y dije ya reemplazo, opté por ese y dejé por el otro que era, era contrato de marzo a diciembre por reemplazo por seis meses. Me arriesgué y después supe, mientras estaba con el quinto b, la Directora me dijo ¿sabe qué? la profesora de cuarto básico se fue así que necesitamos que estés a cargo del cuarto a, que es el sexto a de ahora. Yo le dije ya bueno, será. No tengo ningún problema, voy a hacerme cargo. Estuve de ocho a siete todos los días, de ocho a siete de ocho a siete, con cincuentaidós horas, así, no paraba, no paraba, no paraba. Y no me gustó el cuarto a al principio, como que tuve un choque. Me encariñé tanto con el quinto b, el tercero b de antes. Con el cuarto a no me gustaba porque los encontraba tan, tan así como al choque a los niños. Y dije no, no me gusta este curso. No tuve lazo

inmediatamente con ellos. Fue como no, no me gusta. Lo comparaba mucho con el tercero b, pero eran como muy guagüitas y el cuarto b era como muy canchero. Como son ahora, eran así. Pero después empecé a crear lazos muy fuertes con ellos, le empecé a bajar esas revoluciones y lo hice como más maternal a los niños. Siento que fue el mejor curso que tuve yo en el año 2017. Me llevaba muy bien con los papás. Después, obviamente me pasaron al cuarto a, del año pasado. Ya ahí tengo conflictos con los papás, no. No tengo un lazo fuerte con los papás de ese curso. Sí con los niños. Pero con los papás tengo netamente conflicto casi todos los días y siento que, no es el colegio que estoy buscando yo. Yo estoy buscando algo que me llene y me gusta trabajar mucho con niños de escasos recursos o niños que les falta o que necesitan, no que tienen todo, no ir a estudiar por estudiar, sino que ando buscando eso. Y quiero llegar a eso, llegar a esos niños que sí lo necesitan. Y eso.

9.2.4. Impresiones generales

Investigador: ¿Qué significó para ustedes la primera parte de la intervención? ¿Tiene algún tipo de valorización al respecto sobre qué es para ustedes ser docente?

Docente 1: O sea, yo creo que las tres tenemos en común que nos marcó una profesora. Yo creo que la mayoría de la gente que decide estudiar pedagogía es porque le marcó un profe. No sé po, auto reflexionar sobre, sobre tu rol docente, tu experiencia docente, yo nunca lo había hecho por lo menos. Pero bien motivador.

Investigador: ¿Por qué nunca habías podido tener una reflexión de este tipo sobre ti misma?

Docente 1: Si, como que uno, como que, que al final del trabajo, como reflexiona y dice, como que te *queday* con la reflexión de que quieres seguir siendo profe. No es como, pucha, todas las cosas que he pasado, no ya no me gusta esto. Por lo menos las tres coincidimos que nos gusta esto, que a pesar de todas las dificultades que tiene este trabajo.

Investigador: Y ¿a qué crees que se deba eso? que tenga tanta dificultad, tanta cosa en contra ¿qué es lo que te mueve para, finalmente, tú estar viviendo el día a día y no decir, *sabí que no quiero esto, puedo hacer esto mismo pero por otro lado?* ¿qué es lo que te mueve finalmente?

Docente 1: Emmm... no sé, yo creo que quizá es lo mismo porque, como que lo difícil te hace como que, que luches más por llegar a eso. Ya, no es una pega fácil y, como no es una pega fácil te da como más inspiración para poder lograr el objetivo que es enseñar a los niños.

Investigador: Claro, por ejemplo, yo me acuerdo de una parte de tu trayectoria que hiciste que, bueno, con tu mamá te dedicabas a jugar, te dedicabas a ser profe y en un momento tú llegas a enseñanza media, no te gusta y tomaste un rol maternal, por así decirlo, enseñando a básica, en lo práctico. O sea, finalmente, ¿crees que te mueves en figuras y situaciones como esas para poder resolver, bajo tu contexto, quizá?

Docente 1: yo creo que la pega de profesor, creo que está netamente inspirada en lo emocional primero y luego viene el resto. Yo creo que eso es lo que le mueve al profe. Independientemente del contexto donde uno trabaja, en los contextos con más vulnerabilidad, se siente más. Pero en los contextos como que, como el Trigal, por ejemplo, a lo mejor no se siente tanto, pero igual lo es. Lo emocional va primero. Eso creo yo.

Docente 3: Esto yo pude lograr, como conocerme más a mí. Pude recordar lo que me llevó a ser a lo que soy yo ahora. De tomar el rol de profesor. Eh, comparando la escuela Santa Fe con El Trigal, me di cuenta que yo quiero estar con niños más vulnerables pero con la parte más emocional que la parte más pedagógica. A estos niños, siento que ya tienen todo. Pero a los niños que están acá siento que les falta más para llegar a tener todo. Entonces eso me inspiró a mí a ser profesora, más que la parte de enseñar de, de enseñar la parte disciplinaria emmm, me gusta enseñar más la parte emocional, los valores, ese tipo de cosas.

Investigador: ¿Con qué situación pasada tú la puedes relacionar con las situaciones que te pasan? O sea, fue básicamente la conclusión que puedes sacar hoy en día.

Docente 3: Con la conclusión que puedo sacar hoy en día. Hice una comparación entre este y este. Por son dos contextos completamente diferentes. Entonces, yo me sentí más emocional acá que acá. Me sentí más parte de acá que acá. Aquí sentí que sí hago más falta que en este lado de acá. Entonces me gusta estar más en este tipo de contexto a mí. Aunque es más difícil y todo, pero llegar a los niños con escasos recursos, y es lo que falta hoy día que la parte de valor y amor, es lo que quiero llegar a ser yo acá.

Docente 2: A mí me pasó que, o sea porque yo veía a las chiquillas que siempre fue como ser profe y como primero. Y lo mío partió como al revés, como por historia y ahora que, que, o sea también encuentro que es un súper buen ejercicio para reflexionar uno mismo entonces pensaba en este primer trabajo, a mí me tocó hacer clases de artes en varios cursos de primero básico y yo, ahora pienso que quizá eso también generaba como, como un estrés en mí también, porque, lo mío no es ser profe como, como de, de otra asignatura que no sea historia y...

Investigador: No generalista, más específico...

Docente 2: Sí, sí. O sea, yo no me veo haciendo clases de, de otra cosa. Porque le encuentro sentido, en la medida que puedo transmitir algo con la historia. Obviamente, dentro de un contexto y todo. Entonces, yo ahora pensaba, como que quizá eso de hacer clases de artes no me, no sé, no me hallé. No conecté como, no me sentía capacitada, porque, bueno, me tiraron a los leones igual. Y en un contexto donde también, yo decía ¿qué estoy haciendo acá? era historia lo que yo tenía en mente y lo que darle a los niños, era otra cosa, sí estaban súper metidos en las necesidades emocionales. Es súper complicado cuando uno quiere trabajar desde la emocionalidad con los niños y el sistema te exige otra cosa. Y el sistema te está exigiendo que tienes que pasar los OA en tantas semanas. Es súper complejo eso, entonces yo creo que, que eso, claro, va haciendo también práctica. De cómo llevar esas dos cosas y ahí fue cuando yo, tuve ese estrés y yo creo que, que si bien logré empatizar con los chiquillos no creo que haya logrado, en términos disciplinares, lograr lo que yo quería. Porque...

Investigador: ¿Eso a ti nunca te hizo dudar de lo que tú estabas haciendo? De cómo decir... *esto no es lo mío, prefiero irme a estudiar a otro lado de historiadora.*

Docente 2: No, no, no. Porque me encantó trabajar con los niños. O sea, independiente de esa dicotomía. Porque una cosa es el sistema y claro, en la práctica es donde uno ve eso. Una cosa es el sistema y otra es los chiquillos en la sala. Entonces, ese contacto, ese lazo que se forma o experiencias bien, bien trágicas en el curso. Una niña que se intentó matar, bueno como dos que se intentaron matar y así, como en términos emocionales bien para uno, bien fuertes. Hace que uno refuerce eso. ¿Estoy donde quiero estar? Sí. A pesar de todo, yo quería estar ahí. Pero después uno ya siente que no, como que tiene que vivir otras experiencias. Quizá eso fue algo súper extremo y me sirvió también para reforzar cosas, mejorar otras, pero, pero al final los niños son lo que refuerza que uno esté en la

sala yo creo, más allá del sistema. Porque si uno se queda en el sistema en verdad seríamos puros desertores, yo creo, pero yo creo que los chiquillos son lo que a uno lo motiva. Cuando uno ve un cambio, ahí uno se motiva. Yo en ese colegio, por ejemplo, tenía una niña que era como, como la Camila. Tenía ese mismo diagnóstico, como desafiante opositorista, así. Bueno, no sé cómo se llama específicamente. Y partimos remal, súper mal y, y yo logré que ella hiciera muchas cosas, no, no en historia, sino que en su comportamiento. Entonces ahí uno cuando marca, no que marque a alguien pero logra ser un aporte, ahí uno como que dice ya ahí sí, igual estoy donde tengo que estar.

Investigador: ¿Algo más que quisieran agregar, finalmente? ¿Les pareció una actividad que les permitió generar una reflexión para hoy en día lo que es ser profe hasta este punto de lo que estamos haciendo hasta ahora?

Docente 2: Sí, y como posicionarte hoy en día también. Porque yo también en el colegio, como que, claro, los veo yo a ustedes que quizá tienen más experiencia y yo como que pregunto todo, porque de verdad tengo súper poca. Y voy como absorbiendo un poquito de todos, veo prácticas de los otros colegas y yo estoy como en proceso de aprendizaje y, de ese aprendizaje, cuando uno empieza a, como a descargar cosas y a quedarse con cosas y en se *descartary* quedarse con cosas uno se va formando. Entonces yo creo que estoy como con eso. Porque, en el otro contexto, el tiempo y el estrés era tanto que no me permitía hacer esa reflexión y acá uno igual está más tranquilo trabajando, entonces te permite como poder formarte más o como, no sé po, como hacer más cosas, como las cuestiones chicas que hemos hecho pero que sí sirven, igual po. O en un contexto, uno le va encontrando más sentido de pronto.

Docente 3: Aparte que estamos en un contexto que nos permite hacer eso también.

Docente 2: Claro. Sí.

Docente 3: Más abierto. Pero aun así, no me llena. No y aquí fue como todo raro. Porque acá los profesores no miran si, una vara más alta. Una cuestión cultural de los taiwaneses. Te hacen reverencia. Te decían profesora y así, de ese límite. Entonces comparé cultura con la chilena y, completamente diferente las culturas orientales con la latinoamericana y Europa en sí. Y los niños para qué hablar.

9.2.5. Docente 1 – Narrativa vinculada al viaje del héroe

Docente 1: Ya. La primera parte, no le puse nada porque no se asocia nada con las imágenes.

Bueno, emmm, la historia de la diosa comienza con la “ayuda sobre natural” ¿ya? que es en el hito de la “adolescencia” y del “gusto por aprender” que es la decisión de iniciar esta aventura ¿ya? de forma consiente-inconsciente finalmente, porque cuando, esa diosa estaba aprendiendo, no sabía, era inconsciente de que los papás, llegara a ser consciente de su profesión ¿ya?

El segundo es la “llamada a la aventura” cuando decidió entrar a la universidad a estudiar pedagogía ¿ya? y dejó la normalidad de su vida por ese algo que, en ese momento, era desconocido.

Luego, en el momento de la “crisis y la indecisión” fue el “rechazo de la llamada” ¿ya? que, que como dice la imagen el héroe rechaza aquel impulso que aborda la normalidad de su vida por el tema de la crisis.

Luego, el otro hito fue representado por el “cruce del primer umbral” que fue cuando la diosa comenzó a experimentar el trabajo pedagógico ¿ya? porque se adentró a lo desconocido dejando a sus espaldas todo lo vivido y como que entró a la realidad comprendiendo su destino. Junto con eso. Asimismo el “vientre de la ballena”, ya que, como dice acá la transformación vivida por la heroína, al cruzar el primer umbral y separando el yo del mundo conocido hacia el nuevo destino que era esta experiencia laboral de ser profesora.

Luego, con el “cansancio y el tiempo” estaban “las distintas pruebas”, las distintas pruebas y el “encuentro con la diosa”, en donde también se experimentaba el amor que tiene poder, que le hace experimentar un amor auténtico sobre la profesión, pero también lo hace someterse en pruebas y hazañas ¿ya? en conjunto. En cuanto al “agobio y el dinero” está representado en la “mujer como tentadora”, que es como este, esta tentación cercana con la realidad. Sobre todo en el tema con el dinero.

Y la otra parte, el otro hito, fue el tema de la experiencia de la diosa, la “experiencia profesional” fue representada por la “apoteosis” que es este paso representando la muerte física, la muerte de sí mismo para vivir en el espíritu para prevalecer de fuerza del amor,

esto como mucho más abstracto y todo. Y en conjunto con esa, apoteosis, puse el “don final” que corresponde a aquello cuyo fruto del esfuerzo del héroe trabajado anteriormente, todos los pasos anteriores prepararon y purificaron su estado actual para la obtención del elixir de la vida. Ahí como que, está como la, la cumbre máxima de todos estos hitos.

Y el hito final que yo puse que es como, en la “actualidad” es el “maestro de los dos mundos” que es para el héroe humano puede representar un equilibrio entre lo material y lo espiritual que es como la diosa se siente actualmente y a la misma vez, la libertad para vivir, es vivir el presente, aprendió a vivir en el presente con la libertad y el temor de la muerte. El héroe varía y renueva su forma. Está en un constante cambio.

Y a “futuro”, lo quise poner como el “vuelo mágico” y con el “cruce del umbral del retorno”. En el vuelo mágico dice, el héroe debe escapar con el don y esta última huida lo lleva a una aventura tan compleja como la aventura misma porque es el hecho de que la diosa está pensando en cómo cambiar esta experiencia laboral por otra por algo mucho más allá que creo que lo necesita y al mismo tiempo el cruce del umbral del retorno porque es la forma de compartir esta experiencia que yo siento que son muy enriquecedoras y valiosas con otras personas.

9.2.6. Docente 2 – Narrativa vinculada al viaje del héroe

Docente 2: Ya, la heroína de esta trayectoria, tiene como la primera etapa, coincide con la del héroe. Que es la “llamada a la aventura” y acá dice que se encuentra en la simple normalidad de su vida. Para la heroína fue en el colegio. En la normalidad de una clase como sentir este llamado a, un poco con la historia por, por descubrir algo nuevo. Y, a la vez ese mismo hito está asociado con la “ayuda sobrenatural” que en el fondo, tiene que ver con una figura de sabiduría que la orienta en sus aventuras, entonces la figura de esta profesora también orienta un poco el camino de esta heroína.

Luego, hay una, hay una etapa que es el “estudiar por gusto versus el estudiar por otras motivaciones” y eso se asocia con esta dicotomía de este “rechazo a la llamada” como esta duda un poco del héroe.

Luego, el querer enseñar historia y como, decidirse por eso, por un camino ya más pedagógico, está asociado a “la mujer como tentadora”. Y dice, este paso describe al héroe enfrentando tentaciones cercanas a la naturaleza física o placentera que lo pueden llevar

a abandonar o abortar su destino. Porque en el fondo era seguir como un camino distinto, entonces hay varios, quizás como, obstáculos dentro de ese camino de historiador o de profesor de historia, que es sumamente distinto, entonces ahí se ven como estos, estas tentaciones en el fondo.

Luego, se pasa como a la etapa de la “práctica de pedagogía” y se experimenta “el cruce del primer umbral”. Sí. Y, en este, el héroe se adentra a lo desconocido. Yo creo que la primera práctica fue eso. Fue como un golpe a la realidad para esta heroína. O sea, como era, en el fondo ser profesor y darse cuenta de un, justamente, de un mundo nuevo de paso de umbral. Y dejando a las espaldas todo lo vivido, lo que se podía leer en el fondo, ahora se ve. Entonces, ahí también se hace como, se va comprendiendo el destino. En el fondo, me voy a enfrentar o esto voy a hacer. También en ese mismo hito está el “vientre de la ballena” que dice que esta etapa representa la transformación vivida por el héroe al cruzar el primer umbral. O sea, después de que uno, o sea después que la heroína termina esta primera práctica no es la misma que cuando entra, el primer día a la práctica que cuando sale. Entonces, ahí también hay una transformación que está por la experiencia por las vivencias por, por las historias que se conocen, entonces la marcan.

Luego, hay un hito de “primer trabajo” que en el fondo ya es algo más profesional dentro de esta trayectoria docente y está asociado a las “distintas pruebas” y dice en este punto el héroe se somete a distintas pruebas o hazañas antes de someterse a su transformación y este primer trabajo de ser una experiencia extrema fue una serie de pruebas así como que era, como que encajaba demasiado bien ese hito. Te va definiendo y no es todo tan fácil yo creo que es un, o sea, prueba en todo los niveles como desde lo emocional, lo material, las relaciones humanas, enfrentarse a, no sé, como un mundo nuevo y todo lo que se supone. Entonces, también ahí, paralelamente, está el “encuentro con la diosa”. Y dice en este paso el héroe experimenta un amor que tiene poder que lo hace experimentar un amor auténtico y, en el fondo, dentro de todas estas pruebas se logra sacar algo en limpio que es, justamente el refuerzo de que quiero seguir en esto y por eso lo puse ahí en el primer trabajo, porque creo que después de las pruebas, sin duda viene una respuesta, entonces creo que, que es el resultado de haber superado todo eso o de creer que se supera, porque uno no lo sabe, pero viene como este refuerzo más positivo.

Luego, ya se pasa al “Magíster” para poder obtener mayores herramientas y eso se asocia con la “apoteosis” que dice en este paso representa la muerte física o la muerte desí mismo

para vivir en el espíritu prevaleciendo en el amor, el conocimiento, la sabiduría, la compasión y la felicidad. Yo me quedé como con lo del conocimiento y la sabiduría, más que nada. Como que el Magíster refuerza eso dentro de esta trayectoria, porque da herramientas reflexivas para poder entenderse y entender mejor el ser bueno profe o tratar de mejorar uno en su vida diaria. También, en el mismo hito está el “rescate del exterior” y eso ya es del regreso, o sea de la tercera etapa y dice que el héroe puede necesitar guías u orientaciones que le permitan regresar, pues el agotamiento de la experiencia o una herida en el viaje, le impiden regresar individualmente y regresar con el elixir a su vida cotidiana. Y yo creo que el Magíster me, me aportó justamente para este segundo trabajo tomarlo de mejor forma y aún ahora que todavía no lo termino me aporta para no llegar quizá como sola, yo siento que puedo pedir ayuda o tener orientación de todo lo que yo he vivido ahí, o bueno, de lo que la heroína vivió ahí.

Y, finalmente, en el último hito que es la “búsqueda de identidad” se asocia con la “libertad para vivir” y dice vivir el presente con la libertad del temor a la muerte, el héroe solo varía y renueva su forma, como que siento que es un ciclo, es un constante. Entonces me hacía mucho sentido con esta búsqueda que uno busca, que encuentra y sigue buscando y encuentra y así. Entonces, esta cosa como cíclica que se interpreta de esta última, de este último hito me hace sentido para la última etapa.

9.2.7. Docente 3 – Narrativa vinculada al viaje del héroe

Docente 3: Lo mismo que Docente 1, yo no encontré tarjetas que me asociaran a algunos hitos. Pero la diosa parte con el “encuentro con la diosa”, con el amor auténtico con la profesora de cuarto básico que la inspira a encontrar ese amor.

Luego, aparece, de parte del regreso, “el rescate del exterior” donde la heroína se encuentra en una disyuntiva para encontrar orientaciones si quiere estudiar ingeniería o si quiere enseñar mientras se encuentra en una parte así, de confusión y la inspira ella a avanzar con su vida. Se encuentra así como confundida ella, no sabe qué hacer.

Luego, cuando la heroína comenzó a estudiar ingeniería, se encuentra con “distintas pruebas” donde la guiaron para estudiar pedagogía, o sea ella se dio cuenta que le gustaba mucho enseñar y ayudar a los demás y ahí dijo, no, yo quiero estudiar, ser profesora para entregar mis herramientas a los niños o niñas y aquí comenzó su aventura ahí.

Cuando decidió estudiar pedagogía, no conocía el ambiente con el profesorado, entonces comenzó la aventura de ella a iniciar con algo desconocido que no conocía porque, anteriormente ella conocía el ambiente de ingeniería, conocía a las personas, se adaptó bien y aquí entra a otra etapa, otro tipo de relaciones, trabajos más grupales y aquí era más individual, pero era completamente diferente y comenzó su aventura con este y a la vez, comenzó con las “ayudas sobre naturales”, ella necesitaba que las personas del exterior la ayudaran igual, o sea necesitaba que personas que cercana la ayudaran a continuar con esta aventura y no sentirse a la vez rechazada.

Luego, cuando la heroína terminó su etapa, su aventura y entró al colegio Santa Fe, aquí encontró lo que es el amor más que el conocimiento, encontró el amor, la sabiduría y la compasión y felicidad aquí ella se dio cuenta que quería entregar todas sus herramientas a niños que lo necesitaban. Quería entregar sus aventuras, quería aprender de los demás y sobre todo quería aprender de los niños y sobre todo del contexto en el que estaban viviendo.

Luego, la heroína, encontró un lugar donde pudo sentirse conforme pero no logra estar conforme en el lugar donde está, entonces ella siente un “rechazo” (rechazo al llamado) al lugar donde se encuentra, no se siente cómoda no con el ambiente laboral sino, más que nada, con lo que ella está buscando ella quiere algo más pero a través de eso encontró otros héroes con quien compartir, o sea encontró héroes con quien compartir su experiencia y con quienes coinciden en lo mismo y que comparten aventuras que están relacionadas con el mismo entorno y que siente que puede recibir apoyo por parte de ellos.

9.2.8. Impresiones generales y propuestas de resignificación profesional

Docente 2: Yo creo que uno igual se hace consciente de muchas cosas que la han pasado, eso como que creo. Y yo creo que, a mí al menos me reafirma, que aquello que estaba pensando de ¿qué es el don? O sea, ¿cómo sé que se obtiene? ¿Cómo uno llega a esa seguridad? como que eso son dudas al menos que a mí me surgen. Yo creo que todavía estoy en la búsqueda de ese don.

Docente 3: A mí me pasa que con esto, siento que los profesores somos héroes igual, héroes y heroínas. Porque, en ciertos contextos me sentí heroína por tratar de rescatar

algunos niños y sacarlos del contexto donde se encontraban ellos. Entonces me sentía responsable con el apoyo que ellos sentían hacia mí, era como una segunda mamá para ellos.

Investigador: ¿Pero no te pasó nada ahí?, no te renovaron el contrato y tú te sentías bien ¿qué puedes rescatar de eso? porque finalmente te fuiste a un lugar donde pasaste por el colegio, ese after school con los taiwaneses y tampoco, entonces, en el fondo como que perdiste algo que, a lo mejor, hoy en día lo estás valorando porque lo perdiste.

Docente 3: Acá yo rescato el tema que aprendí mucho con ellos, con lo niños. Hubo un conflicto con UTP conmigo. No estaba de acuerdo con las decisiones que ella tomaba y, acá, yo voluntariamente me fui. Porque me podrían haber renovado contrato y seguir pero quería tener otro tipo de aventura. Pero igual adquirí conocimiento y aprendí que la educación no es igual que en todas partes. Aquí vi que la educación taiwanés es muy diferente a la educación en Chile. Es más disciplinado, pero yo me quedo con esto, con la experiencia de acá. Siento que es una zona de confort, más que nada, como más seguro, pero no me siento llena todavía, siento que necesito más.

Investigador: Puede que salga un nuevo llamado a la aventura. Que finalmente te permita a ti moverte de aquí en adelante.

Docente 1: La pregunta era ¿qué es para nosotras ser profesora? Yo creo que siempre, siempre es muy bueno reflexionar como profesores es algo que nosotros a diario nunca se nos da. No hay espacios para auto-reflexionar en torno a nuestro quehacer pedagógico y creo que este trabajo está muy, bueno, porque si tú lo llevas a un contexto escolar, no sé, en una reunión de profes, es algo que va a ser muy bien valorado. Para aquellos que no tienen tanta experiencia y para aquellos que tienen mucha experiencia también. Ahora creo que como conclusión el profe, con este trabajo, se da cuenta de que ser profe está netamente ligado al tema de las emociones, más que todo. La búsqueda, el encontrarse con el profesor es eso. Yo creo que lo gratificante que tiene son las relaciones sociales, personales, la emocionalidad que te deja este trabajo. Como tú decías que no es algo individualista. Eso yo creo, esto te permite un trabajo, que a la auto-reflexión, al autocuidado como docente.

Investigador: Siente que ser profe tiene que ver directamente con las emociones, en primera instancia ¿Es eso realmente ser profesor?

Docente 2: Yo igual creo que tiene mucho que ver con las emociones, pero también como que hace un tiempo estaba pensando, bueno igual con unos cursos de la U que, de repente, uno como profe cae en sentirse responsable de muchas cosas y también adjudicarse muchas cosas. Como creerse de verdad héroe. Yo creo que sí en parte puede ser así, pero no se tiene que descuidar el trabajo, haber, porque, se puede caer en ya, yo voy hacer esto para que el niño tenga este resultado y justamente con, cuando uno ve, algo más que un resultado, ahí aplica las emociones, entonces ahí uno dice como en el fondo qué quieres ser este estudiante y ser una herramienta para ese estudiante, como poner en el servicio de otro. No creerse con la verdad porque ¿qué es la verdad? porque para mí puede ser súper significativo y quizá para el estudiante no, entonces yo creo que para ser profe primero uno tiene que trabajar desde una igualdad desde una simetría con el otro, no desde un, como era antes, estas tarimas donde físicamente está enaltecido. Yo creo que el profe tiene que ser como un compañero para el otro y sobre eso igual hay una gran responsabilidad porque no es la responsabilidad de imponer algo, sino que la responsabilidad de ser tú ser el mejor ejemplo quizá que le puedas dejar las mejores herramientas para que esa persona se potencie en su individualidad y colectividad, ¿cachay? Pero no imponiendo o haciéndose el indispensable para alguien que eso creo que igual pasa. Que el profe tiende a ser como supremo y no, uno es uno más y desde esa humildad también trabajar como que siento que hay muchos que se sienten muy superiores y gran parte de lo que uno puede causar en otra persona tiene que ver con un trabajo de esa persona que quizá le facilita, le propone, le promueve, da lo mejor de sí, pero para potenciar a ese niño no para influenciarlo o para poner tus principios por sobre los de él, para crear personas autónomas, no sé po, como ciudadanos críticos.

Investigador: ¿Qué sienten con lo que dice Docente 2?

Docente 3: Para la Docente 2, está más por el lado de hacer personas, ser como más autónomos, más autocríticos, que tengan opiniones.

Docente 2: O sea, es como no imponer tú algo, sino que ponerse al servicio de otra persona. Lo mejor que puedas hacerlo, pero ponerse al servicio de esa otra persona para que esa otra persona se potencie, pero ese lazo no es un lazo disciplinar ¿cachay? yo creo que parte de los afectos, una relación simétrica parte de la afectividad.

Docente 3: Igual yo siento que ser profesor es parte de las emociones que dijo la Docente 1 y parte de la afectividad, porque no estamos trabajando con máquinas, estamos

trabajando con seres humanos y sobre todo con niños que son como una esponjita que van absorbiendo todo y si uno le está enseñando mal o si uno va al colegio a cumplir horario, siento que no lo hace de corazón, siento que es vocación, entregar todo lo que uno quiere y todo lo que uno quiere es formar el futuro de ellos.

Docente 2: Sí, claro, estoy súper de acuerdo pero, muchas veces no se da y el profe llega a pasar materia.

Docente 3: El sistema chileno es como así. Te entregan el currículum ya tiene que hacer esto así, esto y esto otro y al final estamos formando máquinas y estamos formando resultados, pero no personas. ¿Qué es lo que quiero yo? formar personas, no números. Por eso igual yo estoy en contra de las pruebas estandarizadas y todo eso.

Docente 1: Me imagino también que el ser profe, yo creo que también debe variar y cambiar un poco depende del contexto. Un profe de una escuela particular de un barrio de clase media, me imagino que no es lo mismo que un colegio municipal de una población muy pobre, no sé. el ser profe para ese profe, tiene una visión muy diferente que para el otro profe. En el caso mío, tú sabes, mi colegio está en una población muy pobre en donde llegan niños con historias muy distintas, hijos de narcotraficantes, niños vulnerados, etcétera. Entonces creo que los profes de los municipales están esos contextos muy vulnerables, ser profes debe partir desde las emociones su trabajo. El tema disciplinar que también es muy importante, yo creo que debe ser en segundo lugar, porque un niño así como dice la Docente 3, si uno llega a cumplir horario a pasar la materia sin preguntarle cómo están creo que no va a servir de nada. Yo creo que siempre va a partir desde el contexto en el que está la escuela y los niños. Eso.

Investigador: Entonces ¿qué sería ser profesor?

Docente 1: Héroe. Todo el rato. Súper héroe y súper heroína. Yo creo que eso somos los profesores. El de básica y el de media, distintos tipos de héroes. Poderes distintos. El de básica el poder de limpiar mocos, de contención, de maternidad. El de media igual, de la misma forma pero con más sabiduría como más por el diálogo. Pero es de la misma forma. Somos héroes, totalmente y marcamos y como dice la Docente 2, hay que ser ejemplo 24-7, 24-7, sea del contexto donde uno esté, aunque uno esté en una población, igual, da lo mismo.

Investigador: ¿Hay alguna similitud entre ustedes? ¿Qué las relaciona entre sí?

Docente 3: Yo creo que estamos enseñando desde la afectividad y que nos gusta, hay vocación.

Docente 1: Lo tomamos desde distintos lados, pero las tres tenemos la vocación.

Investigador: ¿Hasta qué punto llega la vocación?

Docente 3: Yo creo que uno no tiene un fin tampoco. Siento que no tiene fin. Para mí cuando una cosa termina es porque te cansó y quieres hacer otra cosa diferente. Pero el tema de vocación de profesor, al que realmente le gusta, lo va a seguir haciendo hasta lograr los cambios que quiere obtener.

Docente 1: Además, nos dimos cuentas que tuvimos hitos muy tristes y aun así seguimos por esto. Y además de trazar cosas.

Docente 3: A mí me pasó algo curioso. Cuando trabajé acá, yo les pregunté a mis colegas ¿por qué son profesores? y las cinco personas coincidimos en lo mismo, la protección. Me pasaba que a mí también me hicieron bullying en un colegio, en enseñanza media. Fui como aislada. Los adolescentes en ese momento son como muy fijones y coincidimos todos los profesores de ahí que queremos proteger a ese niño que le hacen bullying. Siento que una parte es para proteger a esos que no se sienten queridos por los demás. No quiero que a ese niño le hagan lo mismo que me hicieron a mí.

Docente 2: No sé, porque como partí desde la historia, para mí es súper fundamental creer en un cambio social, entonces, no ligado a lo político necesariamente, sino un cambio en cómo nos relacionamos, un cambio en mirarnos, en hablar. Como podemos lograr hacer algo, algo diferente. Yo creo que diferente, sin tener definido aquello que es diferente, pero yo creo que cuando sacas el potencial de cada persona puede ser algo bueno. Entonces yo creo que la vocación igual es algo que te tiene que mover todos los días, sino uno no sería feliz, creo yo. Por ejemplo, ya teniendo esta experiencia no me veo en otra cosa. O trabajando en otra cosa. O bueno, la pedagogía no necesariamente tiene que ser en un colegio. Pero haciendo algo diferente, yo hoy en día no me veo. Es parte de mi identidad como persona. Entonces, yo creo que la vocación como que también se siente. Además que lo que dicen las chiquillas, yo concuerdo con eso.

Docente 1: Yo creo que también lo que dices, de verlo desde la historia, pero también es porque yo, he sido profes de básica generalista. Es otro tipo de experiencia y, ahora como

que después, empecé a ser profesora de lenguaje de básica. Pero fui generalista. Entonces eso de ser de la disciplina que uno enseña tiene otra perspectiva como más la gallina con sus pollitos. Tratas de enseñar, esto, esto, esto. Ella que tiene el tema más de la historia obviamente, tiene esta perspectiva de ser ciudadanos críticos, reflexivos. Me imagino que tú, desde la matemática, tienes tu perspectiva de tu disciplina. Ahora, nosotros que somos de lenguaje ¿en qué estamos? La formación que hacemos desde la sala, aparte de lo emocional, también vamos por el tema de la disciplina. Inculcar la lectura que es importante, no sé qué, que el lector autónomo. Lo mismo desde las ciencias. Entonces, el tema de la disciplina igual, el profe desde su disciplina también tiene otra perspectiva. A eso voy.

Docente 2: Yo creo que la disciplina se utiliza como una herramienta para. Un fin que también es un poco común. En el fondo es que ellos se potencien desde sus propias habilidades, dentro de sus propias necesidades, de sus gustos, pero potenciar a esa persona que de repente, uno ve historias que ahí, no sé, el contexto hizo que se quedara ahí. Uno dice como talentos perdidos. Uno, en cualquier contexto tiene que potenciar al otro, porque yo creo que, si uno viene de un colegio que, no sé, particular como algo súper estereotipado, te das cuenta que los niños tienen todo lo material, requiere de otra cosas para ser un ser humano integral, para desenvolverse. Como, es ahí donde uno apela a esta forma a este cambio social de cómo te relacionas. No sé, tenía el puesto como asegurado porque naciste gerente de una empresa. Pero ya que estás ahí es una cosa pero qué tipo de gerente vas a ser, que tipo de persona finalmente vas a ser. Como que debemos seguir reproduciendo estas diferencias o en verdad queremos que esa persona sienta que es parte de una sociedad y que la sociedad se mueve no por lo que está establecido, lo que son las lucas, sino por lo que vales como persona. Enseñar lo que uno vale como persona yo creo que es fundamental.

Investigador: Entonces consideran ustedes que el trabajo que acabamos de hacer contar una historia, darle una interpretación desde la narrativa del héroe ¿permite tener una perspectiva diferente de lo que es la identidad profesional docente?

Docente 1: La auto reflexión que yo puedo hacer en este trabajo, desde la perspectiva del héroe, es que como que me reafirma ciertas cosas. Como que tengo, llegué a una etapa que tengo que saltar y compartir mis experiencias, como el cruce del retorno, como con

ese hito, con esa parte, pude reafirmar a mira, estoy aquí. Asociando las etapas yo creo que sí, pude generar una reflexión bien interesante como mi rol como docente.

Docente 2: Como que esa reafirmación, nos hace conscientes de muchas cosas, de muchos procesos. Que de repente uno no se detiene, ni siquiera a pensar en el presente y el darme cuenta que, quizá, eso del don no lo tengo todavía o no está consciente, hace querer conseguirlo, querer buscarlo o trazar una ruta, no dejar que este ciclo termine. Si hubiésemos puesto todas las fichas y hubiésemos llegado al final, posiblemente esto me habría servido para trazar como nos vemos a futuro como cuando uno logra ver en su cabeza el pasado, el presente y el futuro, yo creo que tienes una mirada muy holística de lo que eres tú, del contexto en el que estás, de lo que fuiste y lo que quieres ser. Entonces a mí me sirvió hartito eso, en trabajar en esto, porque creo que es muy necesario.

Docente 3: Yo creo que nos sirvió esto para recordar porqué quisimos ser profesoras y todo nos enfocamos desde la niñez, desde el pasado. Siempre hubo alguien que nos motivó o inspiró a ser lo que somos y yo todavía estoy en búsqueda también, igual que la Docente 2 de ese don, ese algo que quiero que me llena. Me sirvió bastante esto también porque pude ver qué es lo que quiero a futuro también, que es lo que quiero encontrar. Mi objetivo es encontrar el don, el colegio donde yo voy a poder ser parte de. Para poder hacer un cambio.