

¿CÓMO SE CONFIGURA LA IDENTIDAD LABORAL DE LOS DOCENTES CHILENOS EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO?

Nancy Lepe Martínez

Departamento de Diversidad e Inclusividad Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule. Talca.

Estudiante de Doctorado en Psicología – Universidad de Concepción. Concepción.

Centro de Investigación y Desarrollo Biológico Humano – CIDEBIHU -. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule. Talca.

Rubén Vidal Espinoza

Departamento de Diversidad e Inclusividad Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule. Talca.

Centro de Investigación y Desarrollo Biológico Humano – CIDEBIHU -. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule. Talca.

[Recibido: 10 mayo, 2015 / Aceptado: 15 julio, 2015]

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar los principales elementos que configuran la identidad de la profesión docente en Chile y las tensiones que enfrenta esta profesión producto de la sociedad del conocimiento y las reformas que estos cambios han impulsado. En este trabajo se analiza en primer lugar la temática referida a la sociedad del conocimiento y construcción de identidad profesional de los docentes. En segundo lugar se presentan estudios realizados en educación básica y media sobre la identidad de los docentes. En tercer lugar se analizan estudios sobre la construcción de la identidad profesional de docentes de educación superior. En cuarto lugar se sintetizan elementos centrales de la identidad profesional de los docentes chilenos. Se cierra este trabajo con algunas consideraciones finales que dan cuenta de la construcción de identidad de los docentes y las tensiones que en la actualidad esta construcción enfrenta. En este sentido se puede indicar que la identidad no es algo que se asume automáticamente en el ejercicio de una profesión, se trata de un proceso dinámico en el cual se va produciendo la identidad profesional lo que permite construir o reconstruir el ser y el hacer de un educador. Las tensiones que la construcción de identidad docente están dadas básicamente porque el profesor se ve obligado por las demandas de la política pública a pasar de un profesor preocupado por el aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes a productor de resultados de los que debe dar cuenta en evaluaciones que miden su desempeño docente y lo categorizan de acuerdo a ciertos estándares establecidos previamente.

Palabras clave: docentes, identidad laboral, conocimiento, profesión.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze the main elements that make up the identity of the teaching profession in Chile and tensions facing the profession product knowledge society and the reforms that have driven these changes . This paper first analyzes the thematic to the knowledge society and construction of professional identity of teachers. Second studies in primary and secondary education on the identity of teachers are presented . Thirdly studies on the construction of professional identity of teachers in higher education are discussed . Fourth core elements of professional identity of Chilean teachers are synthesized. This paper with some final considerations that account for the construction of identity of teachers and tensions that currently faces this construction is closed. In this sense it may indicate that identity is not something that is automatically assumed in the exercise of a profession , it is a dynamic process which will produce professional identity which allows to construct or reconstruct being and doing an educator. Tensions build teaching identity are given mainly because the teacher is forced by the demands of public policy to move from one concerned about the learning and development of their students producing results professor who must account in assessments measuring their teaching performance and categorized according to certain standards previously established.

Key words: teachers, work identity, knowledge, profession.

INTRODUCCIÓN

Las demandas de la sociedad del conocimiento han generado en la realidad profesional de todos los ámbitos varias tensiones. Gimeno Sacristán (2001) indica que la interconexión entre países o partes del mundo con el propósito de compartir modos de vida, de pensamiento y hacer de las personas, ha generado interdependencia en economía, defensa, política, cultura, ciencia, educación, tecnología, comunicaciones, hábitos de vida y formas de expresión de las personas. La educación como herramienta para formar a los profesionales que se desarrollaran en esta sociedad cambiante e híper conectada se enfrenta entonces a grandes desafíos que tensionan principalmente el rol de los docentes, orientado históricamente a la enseñanza y el desarrollo de sus estudiantes, ahora encargados de generar en ellos competencias que permitan el desarrollo económico del país, lo que afecta la construcción de identidad de este grupo de profesionales (Sisto, 2011).

La identidad de los docentes, independiente del nivel educativo en el que se desempeñen, se configura de acuerdo a una serie elementos que cada uno va generando en el desarrollo de la profesión de educador y los que asume del entorno social en el que se desempeña. En este sentido es importante develar cómo se establece esta identidad en la práctica, cómo se sienten como profesionales, cómo se sitúan en el contexto del trabajo y cuáles son las razones que ellos tienen para estar motivados en su labor diaria. Lo anterior permitirá mostrar cómo se construye a través de tensiones y componentes históricos la identidad de la profesión docente en la sociedad del conocimiento.

A lo largo de este ensayo se intentará responder a estas interrogantes; planteando los principales elementos que permiten definir la identidad de un profesional de la educación y las tensiones que enfrenta en la actualidad derivada de la sociedad del conocimiento y las reformas que ello ha impulsado; caracterizando la identidad de acuerdo a los distintos niveles educativos en los que trabaja un profesional de la educación para determinar si el nivel educativo establece o no elementos distintivos de la identidad docente.

Este trabajo se inicia precisando algunos elementos conceptuales, luego se presentan resultados de investigaciones realizadas en el país en contextos educativos de educación básica, media y universitaria en relación a los elementos centrales de la identidad que las investigaciones relevan. Finalmente se presentan los elementos comunes que configuran la identidad de un profesional de la educación y los aspectos distintos que el nivel educativo aporta a esta identidad, para luego terminar con algunas conclusiones sobre la identidad que tienen los docentes chilenos.

SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

La sociedad del conocimiento requiere para el adecuado ajuste y eficaz desempeño de las naciones de ciudadanos bien formados en una serie de habilidades propias del mundo hiperconectado y cambiante. Ello, de acuerdo a los planteamientos de la política pública, requiere en la educación de grandes ajustes que le permitan aportar con la mano de obra calificada para tal empresa, quedando el profesor ya no a cargo de prácticas pedagógicas pertinentes, como había sido históricamente, sino a cargo del desarrollo de un país (Sisto, 2011) con toda la complejidad y demanda que ello involucra.

Que Chile se inserte en el concierto mundial a través de la sociedad del conocimiento, demanda a la educación repensar los modos de gestión de los procesos educativos, se asume así lo que se ha llamado el *nuevo management público* (Wittmann, 2008). Esto permite la reorganización del trabajo que los docentes realizan, les insta a asumir nuevos roles y tareas, les demanda un nuevo rol profesional centrado en el desempeño individual, el que puede ser evaluado y cuantificado de modo externo a través de estándares previamente definido que le permitirá a cada profesor demostrar altos estándares de desempeño, lo cual le reportará incentivos económicos y reconocimiento en la carrera docente (Sisto, 2011).

El presupuesto de que el desempeño de alguien puede ser categorizado, por tanto medido, supone que el aprendizaje se puede captar de modo externo como algo medible o cuantificable. Esto le permitirá al docente ser categorizado (insatisfactorio, básico,

competente o desatacado) y así formar parte de un grupo de pares al que pertenece y ser excluido de otros grupos o categorías a las que no pertenece por ser mejor o peor que ellos. Esta lógica de la medición es positivista, ya que indica que el aprendizaje se puede demostrar empíricamente por lo tanto el profesor puede demostrar a través de su actuar concreto (portafolio, grabación, opinión de pares, etc.) el nivel de desempeño que tiene en un determinado momento (Ibañez, 2003) lo cual le reportará beneficios económicos y un estatus definido en el contexto educativo. Bajo esta lógica, subyace la “metáfora ocular” (Rorty, 1979, en Ibañez, 2003) que indica que los conocimientos se pueden ver de alguna manera, se pueden leer como datos que se encuentran fuera del sujeto, pueden ser capturados por otro, el evaluador y transformado en información cuantificable. Este presupuesto olvida que las categorías que se establecen son convenciones sociales realizadas a través de una negociación racional de la realidad y no pueden entonces ser entendidos como algo estables, sobre todo cuando al docente se le evalúa en un momento concreto y con ello se establece una “realidad” definitiva sobre su desempeño.

El estatus del que el profesor pasa a formar parte no es otra cosa que la pertenencia a una categoría determinada (insatisfactorio, básico, competente o desatacado) por lo que se le atribuyen al docente los rasgos característicos a esa categoría establecida. Se construye así un estereotipo en el cual se exageran las semejanzas entre los integrantes de una misma categoría o grupo social (endogrupo) y se exageran las diferencias entre las personas que no pertenecen a esa categoría o grupo social (exogrupo) (Garrido y Álvaro, 2007). Esta exageración que se hace de las diferencias de los que no pertenecen a la categoría genera procesos de discriminación y segregación en los equipos docentes que limita la construcción de comunidades de aprendizaje al interior de los establecimientos. Los destacados se transforman en los poseedores del conocimiento y el buen desempeño pedagógico, además están llamados a ser guías de los insatisfactorios o básicos y éstos últimos se deben asumir como poco competentes y distantes de las características de las categorías superiores.

La categorización a través de la evaluación de otros (pares) establece lógicas de poder (Tajfel, 1981), del que evalúa sobre el evaluado y lo pone en una relación de superioridad de uno sobre otro. La evaluación de un superior jerárquico o un superior por experiencia como está indicado en la evaluación docente, representa esta lógica de poder de los que saben lo que es necesario y deseable saber para el adecuado desempeño docente por sobre los que no tienen ese conocimiento o por lo menos deben demostrar empíricamente que disponen de él para formar parte de una categoría que así lo indique, pudiendo ser catalogados entonces como docentes competentes o destacados. En este sentido, estas categorías o estereotipos sociales construidos por el sistema educativo para caracterizar no solo el hacer, sino también el ser de los docentes determina la relación que se promueven y valida que ellos establezcan como grupo social entre ellos, con las autoridades y por extensión con la comunidad educativa en su conjunto.

La categorización tiene en su centro la producción de información numérica, como tecnología política que permite establecer jerarquías y tomar decisiones que tengan respaldo “científico” y que las autorizadas puedan vigilar o acompañar el proceso educativo a distancia a través de la revisión de estos datos numéricos con los cuales pueden definir los planes de acción de colegios y profesores en función de la información que revisan. Esto es posible porque agrupan el conjunto de competencias del docente en una unidad, una categoría que expresa el desempeño total del docente.

La construcción de identidad profesional se relaciona con la forma en que cada profesional asume las tareas que son propias de su labor y el modo de relacionarse con otros profesionales que cumplen las mismas tareas, ya sea en su entorno cercano o en otros lugares de trabajo. Cada profesional asume un conjunto de tareas y actividades que determinan su rol profesional, dependiendo de las tareas específicas que desarrollen, el cargo o función, sus propias características personales y lo que los demás esperan de su desempeño. Por ejemplo, se esperan desempeños distintos de un profesor básico, que de un directivo o de un docente universitario por la naturaleza de las tareas que debe asumir (Ávalos y Sotomayor, 2011).

En este panorama, la construcción de identidad de los profesores enfrenta varios desafíos o crisis que deben asumir. La identidad históricamente ha estado asociada a la tarea o misión de educar en distintos contextos a distintos niños y jóvenes y haciendo uso de distintas habilidades dependiendo de la especialidad que cada uno tenga: el nivel educativo y los propósitos de la formación que está entregando (Ávalos y Sotomayor, 2011). Muy relacionado con la ética del servicio público, la tarea de educar como servicio público más que fijar su centro, como ahora se demanda, en los resultados y los incentivos individuales, se genera así, el prototipo del profesor gestor de resultados y el profesor emprendedor a través de la Red de Maestros, instalado ahora como un docente que gestiona no sólo el aula sino, el aprendizaje y la superación de otros colegas lo que lo instala como líder del desarrollo profesional de otros (Beca, 2005). Centrar la tarea del docente en resultados de aprendizaje, acota y simplifica el trabajo y aleja de temas cotidianos del aula y la escuela, lo amplía su labor en el sentido que el buen desempeño posibilita la realización de otras tareas en otros espacios fuera del aula y sin el contacto con estudiantes (Sisto, 2011).

La construcción de identidad como una construcción de significados realizada de modo social por un grupo de personas que significan de determinado modo un conjunto de tareas que se determinan como propias de una profesión requiere de una comunidad, de una red que permitan construir y reconstruir significados a través de la negociación social y la propia historia (Ávalos y Sotomayor, 2011). En este sentido, la identidad a la que se ven demandados los docentes tensiona lo que han entendido y asumido como su tarea por mucho tiempo y les convoca a desarrollarse bajo un nuevo profesionalismo docente,

centrado en el desempeño de competencias técnicas, la autonomía, la responsabilidad individual y la autogestión de su propio desarrollo profesional y no, en el desarrollo de otros como una forma de transformar la realidad (Sisto, 2011). Esto ha generado una desconexión de la identidad asumida históricamente por los docentes, la que siempre se había relacionado más con lo local o con lo cotidiano a la que deben asumir en la actualidad, centrada en el *nuevo management público* (Wittmann, 2008) cuyo énfasis está en la responsabilización individual por logros académicos y el cumplimiento de estándares.

En definitiva, la participación en la sociedad del conocimiento, las tecnologías y la globalización hacen necesario un nuevo tipo de profesor, un docente “efectivo” con capacidad de liderazgos, autonomía, disposición a la evaluación permanente de su desempeño, eficacia tecnológica y metodológica, eficiente y con capacidad de autocrítica (Reyes, Cornejo, Arévalo y Sánchez, 2010). Todas estas demandas hacia su labor docente están transformando su identidad como profesional y los están llevando a una segunda profesionalización, alejándolo de su estatus de funcionario público (primera profesionalización) para convertirlo en empleado de instituciones públicas o privadas, con elevada atención sobre la generación de capacidades productivas en sus alumnos (Núñez, 2005).

ESTUDIOS REALIZADOS EN EDUCACIÓN BÁSICA, MEDIA Y SUPERIOR

En un estudio realizado por Avalos y Sotomayor (2011) en 1.929 profesores de educación básica y media de colegios municipales, subvencionados y particulares, cuyo propósito era definir la identidad de los docentes chilenos a través de los motivos por los que eligieron la profesión, el grado de compromiso con las tareas docentes, la percepción que tienen de su eficacia docente, el rol de la formación docente y la experiencia como elementos que contribuyen a la configuración identitaria. Se concluye de la siguiente forma:

- a) En cuanto a los motivos por los que eligieron la profesión, el estudio permite establecer cuatro categorías de razones: Vocación para la enseñanza, contribución social, condiciones de trabajo y status de los profesores y una quinta que emerge es la influencia de modelos de profesores.
- b) La vocación por la enseñanza, en ella se puede establecer que las principales razones que los docentes dan para la elección de la carrera docente es el gusto por los contenidos de su especialidad y el deseo de comunicar a otros. Estos factores difieren según la especialidad de los docentes y los años de servicios que tengan. Los docentes de educación media científico-humanista (78%) y los de educación técnico profesional (71%) manifiestan más gusto por la especialidad en comparación con

los de educación básica (66%). En cuanto al deseo de comunicar conocimientos esto es mayor porcentualmente (94%) en los docentes que tienen entre cero a tres años de experiencia docentes.

- c) Referido a la contribución social que pueden hacer los docentes, este factor es valorado por un 85% como un factor relevante a la hora de elegir la profesión docente o permanecer en ella.
- d) Las condiciones de trabajo y el status docente fueron factores de poca importancia en la decisión de ser profesor. Cuestionan las posibilidades laborales para el ejercicio de la profesión (salarios, status, estabilidad, etc), la excesiva responsabilidad que se les asigna en los resultados educativos y la idea de que cualquiera puede ser profesor. El único factor relacionado con esto que aparece como relevante es la posibilidad de progreso profesional como un elemento a considerar para elegir la profesión.
- e) La influencia de modelos de otros docentes para elegir la profesión, tales como familiares o profesores que tuvieron en su trayectoria escolar aparece en el 46% eligió ser profesor por la influencia de un profesor del liceo y un 36% por un familiar.
- f) Los componentes de motivación y compromiso también son factores que influyen en la decisión de ser profesor o permanecer como tal. Más del 74% de los integrantes del estudio manifiesta sentirse motivado o altamente motivado por el trabajo. El grado de motivación decrece con los años de experiencia y es menor en los establecimientos de educación municipalizados en comparación con el establecimiento de educación subvencionado o particular. El compromiso aparece como el elemento que permite permanecer en la profesión sobre todo en situaciones difíciles o problemas que exceden las capacidades que ellos consideran que tienen para responder.
- g) En cuanto a la percepción de eficacia, el estudio muestra que esta capacidad es central para la construcción de la identidad docente. Se investigó la capacidad para comprometer el entusiasmo de los estudiantes, ser creativo, mejorar los logros de los alumnos e influir en el aprendizaje de todos o casi todos los niños. Los docentes reportaron que el 87% se siente comprometido a generar entusiasmo en sus estudiantes, el 88% hace esfuerzos por ser creativo en el aula, el 87% se compromete en mejorar los logros de los estudiantes y el 84% está interesado en influir en el aprendizaje de todos los estudiantes.

En general los docentes de educación media científico-humanista se sienten menos satisfechos de sus capacidades pedagógicas que los docentes de educación básica. Esta diferencia se explica porque los docentes de educación media reconocen que los estudiantes son más exigentes, lo que les demanda mayor preparación de clases y evaluaciones, sumado a que tienen a su cargo hasta cuatro cursos distintos. Esta percepción es también experimentada por los profesores con menor experiencia en el desarrollo de contenidos y en el manejo de grupo. Sin embargo los docentes que logran una buena percepción de sus capacidades para desarrollar contenidos y gestionar la clase se sienten más eficaces, más contentos y menos abrumados con la labor docente.

En relación a la formación inicial y el aprendizaje a través de la experiencia, a medida que los docentes tienen mayor experiencia consideran menos importante la formación inicial recibida y valoran más el apoyo de colegas y la formación permanente.

En definitiva la identidad docente se puede visualizar tanto en las razones que se indican para elegir la profesión como en la visión que se tiene de la tarea y misión central del ser educador, las capacidades consideradas para realizar bien esta tarea y el aporte al desarrollo integral de los estudiantes que creen deben hacer. Ello es tensionado con la responsabilidad que se les asigna en la actualidad excesivamente centrado en la producción de resultados cuantificables (Ávalos y Sotomayor, 2011).

En otro estudio realizado por Galaz (2011) con 64 profesores de educación secundaria se desprende que los docentes se identifican como expertos y responsables de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, capaz de adaptarse a la incertidumbre y responder de manera innovadora a los desafíos de las actuales políticas, usando como elementos dinamizador la reflexión personal y colectiva. Este mismo estudio concluye que el modelo de referencia en la identidad profesional de los docentes es el modelo práctico y el modelo crítico. En este sentido es posible concluir que los docentes de educación secundaria definen su identidad como profesionales reflexivos y prácticos, quedando relegado el modelo técnico. Sin embargo, según aumenta la experiencia, aumenta también la identificación con el modelo técnico como elemento central en la identidad docente. Ello indicaría que los docentes valoran como elementos de la identidad las prácticas provenientes de la experiencia y que ellas aportan a la construcción de su identidad.

Cabe resaltar que los ejes y contenidos de la identidad profesional de los profesores de educación secundaria, fue estudiado por Galaz (2011), muestra que el 56,3% los docentes identifican como contenidos de su identidad lo referido a la finalidad del ejercicio, que dice relación con la formación en valores, la preparación académica y la cultura en general. En un segundo lugar, con un 23,4% aparecen los contenidos referidos a las competencias para

un buen desempeño, en el que involucran los contenidos de las asignaturas, los elementos didácticos y los aspectos relacionales en la tarea docente. En un tercer lugar, un 9,4% aparecen los cometidos relacionados con las actitudes requeridas, en ellas, son centrales la apertura y recepción, el compromiso y la credibilidad frente a sus estudiantes. Todo lo anterior son elementos que configuran la identidad del docente de educación secundaria.

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Las demandas de la sociedad actual, la globalización y la posibilidad de acceso a la información en forma permanente e inmediata han generado en todos los niveles educativos tensiones y desafíos para los docentes. En la educación superior sumado a lo anterior tenemos el aumento en la cobertura y su consiguiente aumento en la diversidad de estudiantes que aspiran a obtener un título universitario, las múltiples tareas que debe cumplir el docente universitario como gestor de proyectos, investigador, experto en algunas materias y docente (Contreras, Monereo y Badia, 2010). Otro componente que tensiona el rol y la construcción de identidad es que los docentes universitarios no necesariamente tienen formación pedagógica por lo que tienden a definirse a sí mismos como profesionales expertos en un ámbito disciplinar específico más que como docentes (De la Cruz, Pozo, Huarte y Scheuer, 2006).

En el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior (MEEES) se plantea que el docente universitario debe poseer las competencias para desarrollar metodologías activas de enseñanza y evaluaciones en consonancia con los objetivos planteados con la finalidad de generar una enseñanza de calidad, para ello debe disponer de los conocimientos necesario para desarrollar una clase y resolver las situaciones específicas del ámbito de trabajo en el que se encuentra (Contreras, et al., 2010).

En un estudio realizado por Contreras, et al., (2010) con cinco docentes de universidades chilenas que trabajaban en carreras que forman profesores, se concluye que los docentes universitarios se ven a sí mismos como modelos dentro de la clase, por ello quieren ser un reflejo de lo que los estudiantes piensen hagan y sean. Plantean diferencias al trabajar con estudiantes de pedagogía, que con estudiantes de otras carreras. Consideran relevante para los primeros la articulación entre la teoría y la práctica, donde es necesario modelar lo que es un buen profesor. Ello como una forma de impactar al sistema educativo a través de los profesores que están formando. Además producir es un elemento central en la identidad de estos docentes universitarios.

Las tareas comúnmente relacionadas con la función universitaria son la docencia, la investigación y la gestión administrativa. Valoran la relación entre docencia e investigación como medio para mejorar las prácticas, hacerse preguntas y nutrirse de ambas funciones. No le asignan valor a la gestión, lo ven más como una tarea que les quita tiempo y desconectada de las otras tareas.

En cuanto a las funciones como profesor, la mayoría se siente más como haciendo clase en pregrado como una forma de estar en contacto con nuevas generaciones, influir en el cambio social y desarrollo de compromiso social. En cuanto a las expectativas sobre los alumnos prefieren hacer clase en cursos de último año o postgrado por la posibilidad de profundización y aspectos cualitativos de los temas que se pueden trabajar.

En general, estos docentes se asumen más como enseñantes que, como expertos en un área, lo que podría ser explicado por el hecho de pertenecer a escuelas de pedagogía. Sin embargo, un componente crítico que aparece en este estudio se relaciona con la falta de referentes teóricos claros relacionados con la enseñanza y los principios pedagógicos que guían su actuar. Ello se podría estar reflejando en el abuso que hacen de ciertas metodologías y en la falta de claridad en las responsabilidades que tanto estudiantes como docentes deben asumir en determinadas tareas.

En el ámbito de componentes afectivos y sentimientos en los docentes universitarios se puede ver que el compromiso, el aporte social de su labor y las posibilidades de mejoras son elementos que emergen permanentemente. Se sienten afectados por las condiciones institucionales, las competencias de entrada de los alumnos y la propia capacidad para asumir dificultades con los alumnos en el desarrollo de sus clases. Reconocen que los principales problemas se derivan de las evaluaciones por las condiciones de entrada de los alumnos, la falta de experiencia en diversas metodologías lo que distancia las expectativas del docente con los logros de los estudiantes, lo que disminuye su percepción de autoeficacia como enseñantes. Respecto a la trayectoria de formación seguida por los docentes, salvo los postgrados lo reconocen como un proceso realizado en solitario.

IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS DOCENTES CHILENOS

La profesión docente requiere que los profesores acojan o escojan esta tarea como una misión que los compromete en toda su dimensión para desarrollar su labor en contextos específicos como es un aula o una escuela. Esto genera en cada docente identidad, la cual va cambiando a través del tiempo en un proceso de construcción y reconstrucción según las experiencias que el docente vaya viviendo en su desempeño profesional, los significados

que se vayan dando en los espacios públicos a su labor y lo que cada uno asume como propio, en la interacción con la comunidad educativa y la sociedad en general (Ávalos y Sotomayor, 2011).

En la construcción de identidad el docente va generando el concepto que el mismo tendrá de sí y de su profesión, lo cual se transforma en la base sobre la que construye y proyecta su desarrollo profesional y personal y orienta el compromiso con el cambio o mejoramiento educativo que el docente está dispuesto a asumir o generar (Galaz, 2011). Esto genera un discurso que legitima las competencias, valores y desafíos que son propios de la profesión que desarrolla con los cuales se construyen tanto la percepción de sí como el reconocimiento social u oficial que la profesión tendrá.

Los docentes chilenos se identifican principalmente como educadores independientes del nivel educativo en el que trabajen, siendo sus principales responsabilidades que sus estudiantes aprendan y que se desarrollen tanto en lo afectivo como en lo social (Ávalos y Sotomayor, 2011). Sin embargo, las crecientes demandas del sistema educativo a través de las reformas les han impulsado a asumir una labor más performativa (Ball, 2003 en Ávalos y Sotomayor, 2011), cuyo propósito es la producción de cambios observables, que puedan ser medidos a través de evaluaciones estandarizadas. Esto limita la tarea del docente en el sentido que lo hace cargo del logro de resultados de aprendizaje dejando fuera la labor de educador más amplia que siempre habían desarrollado los docentes, la cual seguramente sigue desarrollando en privado dentro de su aula pero a la cual ya no se le asigna valor social, porque dicho valor está dado por la posibilidad de mostrar o ser productor de resultados.

El rol histórico asumido por los docentes dado por la valoración e identificación de tareas propias como el desarrollo de aprendizaje y promoción social de los niños y jóvenes que tenía a su cargo a un productor de resultados como tarea central de un buen profesor como se espera en la actualidad, genera en los docentes no sólo un cambio en el rol y de las tareas asignadas, sino que genera también un cambio en la identidad que los docentes deben asumir como propia. Al ponerlo como responsable de resultados, cambia también las expectativas que la sociedad debe tener sobre la labor docente. Todo lo anterior genera tensiones en la profesión docente no solo porque el profesor debe centrar su tarea en la producción de resultados y el advenimiento a ciertos estándares o categorías que darán cuenta de su calidad profesional sino porque la comunidad educativa y la sociedad en su conjunto debe cambiar su modo de entender la labor docente y por tanto cambiar lo que considera propio de la labor del profesor y más aun lo que es exigible a la labor del profesor.

El proceso de reconstrucción de la identidad que están llamados a hacer los docentes producto de los cambios en las demandas laborales que han experimentado resulta complejo

no sólo por la naturaleza del ajuste, desde el aprendizaje a los resultados como se ha expuesto en este documento, sino también, por la velocidad con la que se han impulsado los ajustes en el sistema educativo lo que no ha permitido un cierto asentamiento de las nuevas demandas y con ello la reconstrucción a través de la vivencia personal y compartida de los profesores que les permita generar una nueva identidad docente (Ávalos y Sotomayor, 2011). En la actualidad los docentes se encuentran a medio camino, entre lo que históricamente la sociedad y ellos mismos han asumido como su rol y lo que demandan las nuevas políticas educativas.

En este sentido, es posible pensar que los docentes se encuentran en la actualidad en una crisis de identidad que podrían manifestarse en una falta de coherencia y continuidad profesional. Sin embargo es preciso indicar que esta identidad es construida a lo largo de la vida por múltiples eventos y que la imagen que cada profesor constituye de sí mismo está conformada por aspectos afectivos, cognitivos, personales y sociales alrededor de los cuales organiza las proyecciones al pasado y el futuro que le darán coherencia a su actuar profesional (Galaz, 2011).

La identidad docente se establece en torno a una identidad profesional denominada plural (Tardif, 2004 en Galaz, 2011) ya que está afectada por dos núcleos periféricos que aportan a la construcción de la identidad del profesor y al mantenimiento de la coherencia de esta identidad independiente de los cambios que se susciten en su devenir laboral. El primer núcleo está relacionado con el nivel de enseñanza en el que se trabaja, en este sentido, se reconoce una cierta carga identitaria dada por el nivel educacional y la relación que se establece con los educandos. El segundo núcleo que aporta a la construcción de identidad del docente está relacionada con el contexto de trabajo y aspectos personales (Cattonar, 2001 en Galaz 2011).

Cabe resaltar que con la finalidad de ir cerrando este trabajo se puede resumir la identidad de los docentes como se muestra en la Figura 1.

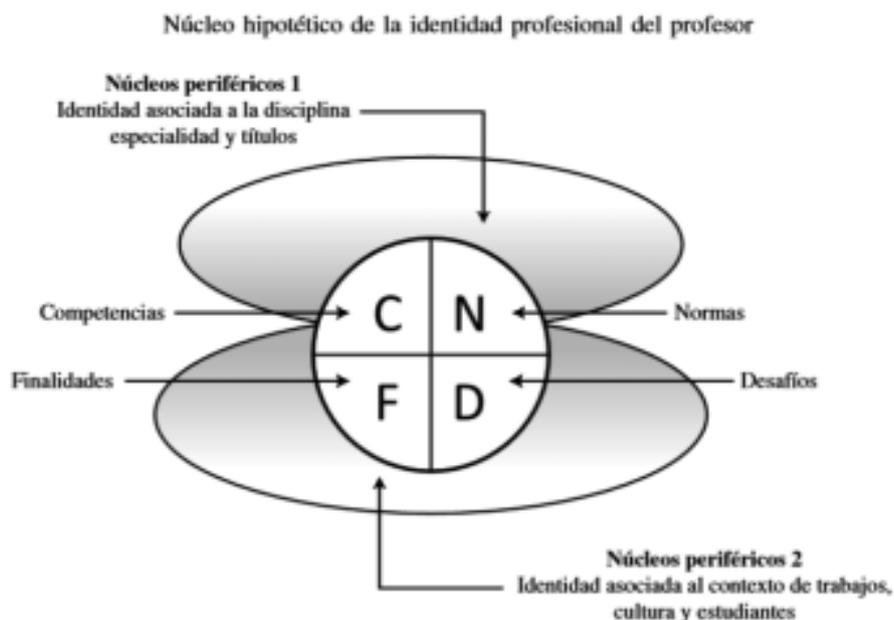


Figura 1. Núcleo hipotético de la identidad profesional del profesor. Fuente: Galaz, 2011.

En esta figura se muestran dos núcleos periféricos que permiten configurar la identidad global del docente. El núcleo periférico 1 está compuesto por una identidad asociada a la disciplina, la especialidad y el título del docente, en ella se involucran las competencias y normas propias de la especialidad que posea el docente. El segundo núcleo periférico está constituido por la identidad que se asocia al contexto de trabajo, la cultura en la que está inserto y el tipo de estudiantes con los que trabaja, se involucran en ella tanto la finalidad del trabajo como los desafíos que el contexto y los estudiantes generen al docente. Todo lo cual genera una identidad plural o global en los docentes lo que les permite contar con cierta estabilidad y consistencia profesional independiente de los ajustes requeridos por la demanda del entorno sea esta la política pública y las demandas sociales hacia su labor profesional.

CONSIDERACIONES FINALES

La identidad no es algo que se asume automáticamente en el ejercicio de una profesión, se trata de un proceso dinámico en el cual se va produciendo la identidad profesional. De hecho, la identidad docente históricamente identificada con un rol profesional y social bien definido, requiere de un tiempo para que los docentes asuman esa nueva forma de ser hacer y de ser educador, incorporando nuevos significados a la tarea pedagógica y asumiendo nuevas dinámicas en su desempeño diario como elementos constitutivos de su tarea

profesional que les permitan en definitiva reconstruir su identidad docente en este nuevo escenario de reformas producto de los cambios sociales que demandan la producción de nuevos conocimientos y habilidades en los estudiantes para que se inserten eficientemente en la sociedad de la información y las nuevas tecnologías.

De la revisión realizada y los estudios presentados se puede concluir que los docentes sienten principalmente tensión en la construcción de su identidad profesional porque se ven obligados por las demandas de la política pública a pasar de profesores preocupados del aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes a productores de resultados, lo que limita y coarta la labor que históricamente han desarrollado en la escuela y la comunidad educativa. Por ello, mientras las autoridades promueven el desarrollo de competencias didácticas, los docentes en el ámbito privado de sus aulas se esfuerzan por seguir asumiendo los desafíos socio afectivos que los estudiantes presentan en el proceso educativo.

La gestión de la educación centrada en el *management público* como forma de reorganizar las tareas y roles de los docentes, centrada en el cumplimiento de estándares individuales es otro elemento productor de tensiones en la configuración de la identidad docente porque los obliga a hacerse cargo en primer lugar de forma aislada de la producción de conocimientos en los estudiantes, desvinculándolos de la red profesional, de la posibilidad de decisiones colegiadas sobre el trabajo docente y poniendo sobre su responsabilidad la producción de resultados como pilar para el desarrollo del país. De hecho, desde nuestro punto de vista, esto último excede las posibilidades y responsabilidad que debe asumir un docente en la formación de personas para que sean parte de la producción de un país y enmascara otros focos de responsabilidad para que esto sea efectivo. Tales como la generación de políticas públicas que tiendan a la promoción de mejor calidad de vida de las personas, que les den posibilidades reales de elección profesional y laboral, que sean garantes de la justicia social y la igualdad. Por lo tanto, todo lo anterior indispensable para la promoción y desarrollo de la sociedad y no solo la educación como pilar de ese desarrollo, que si bien relevante, no es suficiente para generar desarrollo en un país sino están las condiciones dadas en una serie de ámbitos aparte de lo propiamente educacional.

La categorización de los docentes con la finalidad de que sean premiados o “apoyados”, aunque en definitiva primero está la sanción social a través de la categoría que los sitúa como “insatisfactorio”, lo que requiere de este apoyo para la mejora de su desempeño. Esto presupone indiscutiblemente considerar que el aprendizaje de alguien puede ser captado o medido como algo que está fuera de la persona que lo evidencia y por tanto puede ser asignado como una condición estable de esa persona y en este sentido a la persona no le queda más que responder a la categoría y esforzarse en lograr otro estado de mejor estatus. Lo anterior pone al docente en una condición de inestabilidad identitaria que puede

afectar grandemente su desempeño profesional porque mediante una evaluación parcial de su desempeño le asigna un ser y hacer definido y estable que en muchos casos lo puede estigmatizar frente a sus colegas, estudiantes, padres y apoderados lo que va en desmedro de su identidad profesional y autoimagen.

De las investigaciones realizadas en los contextos de educación básica, media y universitaria, sobre la identidad de los docentes, se pueden desprender como elementos centrales el interés por compartir con niños y jóvenes como una forma de aportar al desarrollo de la sociedad. La especialidad de los docentes y el nivel educativo en el que trabajan afectan la construcción de identidad que los docentes realizan. De hecho aparecen con mayor fuerza la motivación en los primeros años de ejercicio profesional, esto decrece con la experiencia, por lo que los docentes de educación básica se sienten más capacitados para enseñar en comparación a los de educación media, ello se explica porque los docentes de educación media consideran que los estudiantes de estos niveles exigen mayor preparación de las clases y de las evaluaciones. En los docentes universitarios aparece como elemento distintivo en la construcción de identidad su rol de investigador, lo cual relacionan favorablemente con la docencia. Los docentes pertenecientes a los tres niveles educativos se identifican más como enseñantes como elemento central de su identidad más que como especialistas, lo cual, difiere de la tarea de productor de resultados que quiere establecer la política pública de educación. Esto implica una serie de tensiones en la construcción de identidad de la profesión docente que bien podrían ser estudiados de modo más profundo para establecer otros elementos, además de los aportados por las investigaciones ya realizadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVALOS, B. Y SOTOMAYOR, C. (2011). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Revista Perspectiva Educacional*, 51, pp. 77-95.

BECA, C. (2005). *Acciones de desarrollo profesional en Chile: su impacto en las prácticas docentes*. Santiago: CPEIP.

CONTRERAS, C., MONEREO, C. Y BADIA, A. (2010). Explorando en la identidad ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores?. *Revista Estudios Pedagógicos* XXXVI. 2. 63-81.

- DE LA CRUZ, M., POZO, J., HUARTE, M., SCHEUER, N. (2006). Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. En J. Pozo (coord.) (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de los profesores y los alumnos*. Barcelona: Graó.
- GALAZ, A. (2011). El profesorado y su identidad profesional ¿facilitadores u obstaculizadores del cambio educativo?. *Revista Estudios pedagógicos XXXVII*. 89-107.
- GARRIDO, S., Y ÁLVARO, J.L. (2007). *Psicología social. Perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid: McGraw-Hill.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). **Educación y convivencia en la cultura global**. Madrid: Narcea.
- IBAÑEZ, T. (1990). *Aproximaciones a la psicología social*. Barcelona. Sendai.
- NÚÑEZ, I. (2005). El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente. In C. Cox (ed.) *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago: Editorial Universitaria.
- REYES, L., CORNEJO, R.; ARÉVALO, A. Y SÁNCHEZ R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Revista Universidad Bolivariana*, 9, pp. 269-292.
- SISTO, V., FARDELLA, C. (2011). Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *REU Sorocaba*, 37, pp.123-141.
- SISTO, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de “profesionalización” para la educación en Chile. *Revista Signos y pensamiento XXXI*. Documentos de investigación. 178-192.
- TAJFEL, H. (1981). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona. Herder.
- WITTMANN, E. (2008). *Align, don't necessarily follow. Educational Management Administration & Leadership*, vol. 1, Núm. 36. 33-54.