



Perspectiva Educacional, Formación de
Profesores

ISSN: 0716-0488

perspectiva.educacional@ucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

de Tezanos, Araceli
¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión
Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, vol. 51, núm. 1, 2012, pp. 1-28
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328167002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://www.redalyc.org)

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión

Identity or teaching tradition? Notes for a discussion

Dra. Araceli de Tezanos¹()*
Bennecourt
Francia

(*)Autor(a) para correspondencia:
Dra. Araceli de Tezanos
Investigadora Independiente
43 Rue Emile Zola, 78270
Bennecourt, France
33 (1) 30420501
Correo de contacto:
araceli.tezanos@orange.fr

RESUMEN:

La ausencia de acuerdo en el significado del concepto de identidad profesional docente (Teachers Professional Identity -TPI) es puesto en evidencia en un conjunto de trabajos sobre TPI publicados durante veinte años en Europa, Estados Unidos y África del Sur. El análisis crítico realizado aquí, confirma este resultado y permite constatar una situación similar para el caso de los estudios realizados en Chile. De este análisis se concluye que, para establecer de qué manera se relaciona la TPI con los contenidos de la tradición pedagógica y didáctica que dan sentido al oficio de enseñar, es imprescindible avanzar en el campo de la investigación. Se establece que los maestros de escuela básica al apropiarse, a través de su práctica, de la tradición del oficio de enseñar adquieren una identidad profesional que difiere de aquella de los profesores de enseñanza media. En consecuencia, el reto de las Escuelas de Educación es transmitir dicha tradición a todos los docentes.

Palabras clave: identidad, tradición, formación docente, maestros básicos, profesores de enseñanza media

ABSTRACT:

The lack of consistency of the concept of teachers' professional identity (TPI) is exposed through the analysis of an ensemble of research papers published in Europe, USA and South Africa in the last 20 years. The critical analysis conducted in this paper corroborates this fact and reveals a similar situation for recent papers published in Chile. In order to establish how TPI relates with the content of the pedagogic and didactic tradition that gives sense to the intellectual craft of teaching is unavoidable to further advance research. It is their practice at school with pupils that allows primary teachers to appropriate for themselves the tradition of teaching, giving them a professional identity that differs from that of secondary teachers. Accordingly, the challenge for Teacher Education is to transmit to all teachers this tradition.

Key Words: identity, tradition, teacher education, primary teachers, secondary teachers.

RECIBIDO:
21 de Noviembre del 2011

ACEPTADO:
05 de Enero del 2012

¹ Mis grandes gracias por sus comentarios y correcciones a la primera versión de este artículo a mis amigos y colegas Marcia Prieto y Cristián Cox. Las opiniones y juicios que en él se exponen son de la total y absoluta responsabilidad de la autora.

1. INTRODUCCIÓN

En nuestra historia, la de la llamada civilización occidental, aparecen en diferentes épocas, palabras cuya sola enunciación parecería tener un carácter mágico. Puesto que, al pronunciarlas, es como si ellas tuvieran la capacidad de transformar los buenos pensamientos en hechos reales y concretos. Así acontece con la libertad, la igualdad y la fraternidad, traídas de la mano de las Luces y la Ilustración; el progreso que acompañó y acompaña el camino de la Revolución Industrial y sus epígonos; el desarrollo industrial como la llave de oro para la transformación de América Latina anunciada por la CEPAL en los años 60; , y más recientemente, la ecología, el desarrollo sustentable como aquello que nos salvará de la catástrofe futura. Como todos sabemos al mirar el mundo que nos rodea, estas palabras no tienen poderes mágicos para cambiar la realidad.

En los discursos sobre la Educación, la Pedagogía, la Enseñanza o la profesión, este carácter mágico que tiene la enunciación de ciertas palabras, ha estado siempre presente. Así sucede en el inicio de la consolidación del Estado en la historia de nuestros países, con la educación del pueblo que promovieron los ilustrados liberales del Siglo XIX, cuando reformaron nuestras escuelas para formar ciudadanos, o más tarde con la Escuela Activa con la que sus seguidores promovieron la construcción de un pensamiento crítico, libre y participativo, y luego con la formulación de objetivos que trajo de la mano la Tecnología Educativa como un medio para alcanzar la expansión y cobertura del sistema educativo que a mediados de los años 60 muchos países de la región estaban lejos de alcanzar², para llegar en la actualidad a considerar que todos los problemas que enfrentan nuestros sistemas educativos podrán ser resueltos a través de la definición de estándares y competencias y formando profesores con un alto grado de identidad profesional. Tema sobre el cual ya hemos escrito (De Tezanos, 1999) y al señalarlo mostramos una evidencia más de cómo nos vemos influenciados todos los días por el carácter mágico que en realidad nosotros mismos atribuimos a las palabras que circulan a través de los discursos dominantes sobre la educación.

2 Es necesario aclarar que esta postura fue asumida en algunos países latinoamericanos, en particular Chile, a partir de 1966. Las críticas sobre las razones por las cuales se impuso y sus consecuencias fueron analizadas con posterioridad, veinte años después, como es el caso de Henry Giroux (1981; 1983; 1985) para el caso de los Estados Unidos y desde la llamada pedagogía crítica; de Antanas Mockus (1983) en Colombia, desde un enfoque pedagógico y Adriana Puiggrós (1980) desde una visión histórica de los sistemas educativos de América Latina. Las críticas a la Tecnología Educativa en relación a la formación de profesores pueden verse en Araceli de Tezanos (1987) y John Goodlad (1990).

Es por ello que aceptamos la posibilidad de volver a mirar el terreno de la identidad profesional, por un lado, asumiendo nuestra propia contribución al empleo mágico de las palabras y como esas palabras pueden ayudar a cambiar la realidad construyendo y desplegando argumentaciones, algunas veces nuevas y otras veces divergentes con el discurso dominante sobre el tema.

Para clarificar las divergencias, no bastará con mostrar evidencias de las dificultades que entraña la idea misma de identidad, sino también cómo ella ha ido ocupando, en los discursos dominantes, el lugar que ocupaba la tradición. A mi juicio, es la tradición la que permite, cuando se analizan en profundidad sus contenidos, comprender y transformar el camino, a veces errático y a veces coherente, desde el cual se ha construido y se construye el significado y la historia del oficio de maestro.

2. VOLVER A MIRAR LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

Una primera lectura de la literatura publicada recientemente sobre el tema nos ha permitido detectar algunos temas que nos interesa revisar. El primero está relacionado con el momento y el lugar donde surge la preocupación por indagar sobre la identidad profesional docente (*teachers professional identity* o *TPI*) y sus encuadres metodológicos. El segundo sobre la recuperación de dicha temática en el ámbito latinoamericano y español; y un tercero, a partir de la presencia o ausencia de definiciones sobre el concepto de identidad y, en particular, sobre el origen teórico del mismo.

En relación con lo primero, la revisión realizada por Beijgaard, Meijer y Verloop (2004) de 22 trabajos de investigación realizados sobre TPI, entre 1988 y el 2000, muestra que:

- La definición del concepto de identidad es recogida tanto desde las Ciencias Sociales y la Filosofía, fundamentalmente de los trabajos de G. Mead y desde la Psicología a través de las investigaciones de E. Erickson (Beijard et al., 2004). Los autores señalan que el concepto de identidad tiene diferentes significados en la literatura. Lo que estos significados tienen en común es la idea que la identidad no es un atributo fijo de una persona, sino un fenómeno relacional. El desarrollo de la identidad acontece en un

campo intersubjetivo y puede ser caracterizado como un proceso continuo, un proceso de interpretación de uno mismo como una cierta clase de persona que es reconocida como tal en un contexto dado. (Gee como se citó en Beijaard et al., 2004).

- Desde el punto de vista metodológico, 12 de los 22 trabajos revisados por estos autores se encuadran en enfoques cualitativos con diferentes énfasis, con una tendencia clara a recoger información sea a través de entrevistas abiertas y en profundidad, sea recogiendo diarios personales. Es decir, en general, se centran en procedimientos que permiten reconstruir las narrativas individuales de los profesores sobre su oficio. Sin embargo, los autores señalan que “la tradición de investigación narrativa ganó influencia en las dos últimas décadas³ en la investigación sobre la enseñanza y la formación de profesores” (Beijaard et al., 2004, p. 120).
- En relación con los nudos temáticos de las investigaciones analizadas, los autores señalan que ellos se pueden caracterizar como:
 - (1) Estudios en los cuales el foco estaba en la formación de la identidad profesional;
 - (2) estudios en los cuales el foco estuvo en la identificación de las características de la identidad profesional de los maestros tal como es percibida por ellos mismos o como es identificada por los investigadores a partir de los datos que ellos recogen;
 - (3) estudios en los cuales la identidad profesional fue (re)presentada por las historia que los maestros contaron y escribieron” (Beijaard et al., 2004, p. 109).

En las conclusiones de la revisión Beijaard et al. (2004) señalan la ausencia de una definición única compartida por los investigadores del concepto de identidad, y es sólo en el conjunto de trabajos enfocados en las narrativas de los profesores donde surge el acuerdo que relaciona el significado de la identidad profesional con el conocimiento práctico personal de cada entrevistado y vinculado a la noción de *historias vividas por*.

Finalmente, los autores indican, a partir de la revisión, cuatro rasgos esenciales de la identidad profesional, que deberían funcionar como un marco general de la investigación sobre la identidad profesional de los maestros: i) una mayor claridad en los conceptos, particularmente en el caso de identidad y del sí mismo; ii) prestar más atención al papel del contexto en la formación profesional así como iii) qué es lo profesional en la identidad profesional de los docentes y, iv) considerar a los importantes otros (investigadores, diseñadores de política, administradores del sistema, profesores de profesores, etc.) para establecer “un diálogo permanente entre estos actores en el paisaje profesional que conduzca hacia una visión más acuciosa sobre aquello que se considera como lo profesional en la identidad profesional docente” (Beijaard et al., 2004, p. 126).

Hemos recuperado, en la búsqueda de información para este artículo, dos estudios que pueden ser considerados continuadores de las propuestas de Beijaard et al. (2004). Sin embargo, en ninguno de los dos se hacen grandes avances sobre el significado de la identidad profesional. Iannaccone, Tateo, Mollo y Marsico (2008) tienen como finalidad “proponer una explicación psicosocial de la elaboración de la identidad profesional de los enseñantes en situación de cambio” (Resumen, párr. 1) en dos grupos en la Campania (Italia del Sur) utilizando una entrevista narrativa semi-estructurada. En el otro estudio, Bolívar, Fernández y Molina (2005) vinculan la crisis de la identidad profesional (dimensión personal) a los efectos provocados por una reforma educativa en el ejercicio profesional (dimensión contextual), *tal como reclaman Beijaard et al. (2004) para las investigaciones futuras* (Bolívar, Fernández & Molina, 2005, párr. 6) ⁴.

Ambos estudios parten de las dificultades que encuentran los docentes en su labor cotidiana para desde allí dar cuenta de los elementos constitutivos de la identidad profesional. De esta manera, estos estudios estarían en la línea del argumento de Mercer (1990), para quien “la identidad sólo es un tema cuando se está en crisis, cuando algo que se supone fijo, coherente y estable es desplazado por una experiencia de duda e incertidumbre” (Mercer, como se citó en Larraín, 1996).

Es decir, que si consideramos los cambios y reformas que se han sucedido en los sistemas educativos, tanto desde el punto de vista de la organización, como en el terreno de las regulaciones y de los modos de enfrentarse a los alumnos y/o

estudiantes y a los padres, a la introducción de nuevas tecnologías y artefactos en la sala de clase, es posible, entonces, que el argumento de Mercer pueda explicar la preocupación académica que llevó a transformar la identidad profesional en un área de investigación relevante, en los países de habla inglesa.

Los artículos revisados producidos en Chile, muestran la influencia de las investigaciones que conforman el corpus revisado por Beijgaard et al. (1994), en cuanto ellas son consistentes en dos aspectos: uno de ellos alude a la ausencia de una definición o una aproximación clara de significado tanto del concepto de identidad como del de profesión. El otro aspecto hace referencia a la preponderancia de los enfoques metodológicos cualitativos⁵, que dan cuenta de las visiones de los profesores sobre sí mismos y su trabajo, representados en las narrativas. Podríamos afirmar entonces, como corolario de nuestro segundo tema, que se vuelve a reiterar una situación que podríamos calificar ya de histórica, donde el trabajo académico en el ámbito de la investigación educativa en América Latina, en general, se funda sobre la replicación de investigaciones, que incluye el o los enfoques metodológicos, y reflexiones temáticas, que surgen como preocupación intelectual en otros contextos socio-culturales.

Esta constatación nos lleva a nuestro tercer tema: el origen del concepto de identidad, cuya definición, en el caso que esté presente en los estudios revisados tiene un alto grado de dispersión en su significado. Esta situación es sorprendente e inaceptable, ni siquiera en el caso de los estudios realizados en el contexto anglo-sajón, en razón de los importantes trabajos publicados sobre el tema de la identidad desde 1992, para poner una fecha, concepto que fuera larga y profundamente trabajado por el Centro de Estudios Culturales de la Universidad de Birmingham, dirigido por Stuart Hall. En la búsqueda del significado del concepto de identidad tratado por diferentes académicos vinculados a esta institución las referencias y perspectivas van mucho más allá de los autores señalados en la revisión de estudios de Beijgaard et al. (1994) reseñada más arriba. Si bien hay un reconocimiento de los trabajos de Mead, sobre el interaccionismo y sobre el tema *del otro y el sí mismo*, las referencias se extienden hacia Foucault, Derrida, Freud, Butler, lo que produce un enriquecimiento y una apertura conceptual que trasciende los límites de las corrientes filosóficas y psicológicas mencionadas en la investigación educativa sobre la identidad profesional docente.

5 A modo de ejemplo, nos parece importante citar el estudio de Isabel Valenzuela G. Hacia la construcción de la Identidad Docente, Tesis para optar al grado de Magister en Educación, bajo la dirección de Marcia Prieto Parra, Facultad de Filosofía y Educación, Instituto de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile de Valparaíso, 2005.

En el caso de las investigaciones y ensayos producidos sobre el tema de la identidad profesional docente en Chile, sólo encontramos una investigación realizada como trabajo de tesis para obtener el título de Antropólogo, en el que las ideas desarrolladas por Jorge Larraín, colaborador directo de Stuart Hall, sobre el significado del concepto de identidad son utilizadas *in extenso* como herramienta de análisis, para dar cuenta de la identidad profesional de los docentes en zonas rurales (Hall, 2011). Esta situación no deja de sorprender puesto que los trabajos de Jorge Larraín sobre la identidad, son reconocidos en el mundo académico internacional⁶ y se encuentran enraizados en la discusión llevada adelante por sus colegas de Birmingham.

Según Larraín (2001) la identidad se articula, genéricamente, sobre tres elementos:

- “Los individuos se definen a sí mismos, o se identifican con ciertas cualidades, en términos de ciertas categorías sociales compartidas. [...] Todas las identidades están enraizadas en contextos colectivos culturalmente determinados” (Larraín, 2001, pp. 25-26).
- “En segundo lugar está el elemento material, [...puesto que...] las cosas materiales hacen pertenecer o dan el sentido de pertenencia en una comunidad deseada. En esta medida ellas contribuyen a modelar las identidades personales al simbolizar una identidad colectiva o cultural a la cual se quiere acceder” (Larraín, 2001, pp. 27-28).
- “En tercer lugar, la construcción del sí mismo necesariamente supone la existencia de “otros” en un doble sentido. Los otros son aquellos cuyas opiniones acerca de nosotros internalizamos. Pero también son aquellos con respecto a los cuales el sí mismo se diferencia y adquiere un carácter específico. [...] El sujeto se define en términos de cómo lo ven los otros” (Larraín, 2001, p. 28). Y en este mirar de los otros, está la diferencia, por ello y siguiendo a Hall, “la identidad se construye a través de la diferencia y no fuera de ella” (Hall, 2011, p. 4).

En razón del propósito de este artículo nos interesa agregar a estos tres elementos constitutivos de la identidad que propone Larraín (2001), una de las respuestas que aporta Stuart Hall (2011) frente a la *irreductibilidad del concepto de identidad*. Esta respuesta apunta hacia la política y la potencialidad de actuar (*agency*). Para Hall (2011) la identidad en relación con la política, se vincula “con las formas modernas

6 Sobre el tema de la identidad ver: Larraín, J. Identidad Chilena, LOM ediciones, 2001, Capítulo I: 21-48

del movimiento político, su relación con una política de la posición y de las dificultades e inestabilidades manifiestas que afectan el conjunto de las formas contemporáneas de la identidad política” (Hall, 2011, p. 2). Y en relación con la potencialidad de actuar, y es éste uno de los aspectos que me interesa fundamentalmente, Hall (2011) asume que la potencialidad de actuar no solo dice relación con el papel central del sujeto en las prácticas sociales sino que concuerda con Foucault, en la necesidad de recuperar la relación entre el sujeto y la práctica discursiva.

2.1. La identidad profesional docente: un ejercicio de análisis

A continuación vamos a proceder a un ejercicio teórico de análisis de la noción de identidad profesional docente, a través de un esquema de lectura (grille de lecture) (Ginzburg, 1980, p. 7) que se estructura sobre los elementos que articulan el significado de identidad que desplegamos más arriba.

Una primera interrogante que se plantea se refiere a si estamos hablando de la identidad de un sujeto único, el docente X, o de un colectivo de sujetos que tienen como oficio el ejercicio de la docencia. Frente a esta dicotomía surge otra pregunta, qué es lo que hace la diferencia entre ser docente o no ser docente. ¿De qué se habla cuando se habla de docencia? Puesto que la palabra docente se constituye en una abstracción que puede encubrir modos de ser concretos muy diferentes. Una pregunta surge de inmediato: ¿cuándo un maestro o un profesor se transforma en docente? Y más aún, ¿la docencia es una profesión? Y, ¿qué se entiende por profesión docente? ¿Cómo es posible identificarse con algo cuyo significado es por lo menos ambiguo? Estas interrogantes podríamos resumirlas en las siguientes condiciones que Larraín (2001) anota como uno de los elementos de la identidad: ¿cuáles son las cualidades, cuáles las categorías sociales, y cuáles son las determinantes culturales del ser docente?

Desde nuestro punto de vista las respuestas a este conjunto de interrogantes, que no necesariamente serán únicas y unívocas, requerirán un fuerte compromiso con la investigación, con proyectos que apelen a una multiplicidad de enfoques metodológicos y a un trabajo interdisciplinario fuerte, donde tanto la sociología, como la pedagogía y la antropología tengan su palabra⁷.

⁷ Esta investigación en Chile es extraordinariamente incipiente, la comunidad de investigadores muy reducida y carece de financiamientos consecuentes.

El segundo elemento de la identidad que se anotó es el material. Y aquí las interrogantes se multiplican de manera notable. Ya no se trata para volver al texto de Larraín (2001) si los docentes compran o no entradas para la ópera. Sin embargo, este ejemplo nos trajo de la mano imágenes guardadas cuidadosamente en la memoria, de un grupo de mujeres atravesando, a pie, un puente sobre un riachuelo, con un delantal blanco al brazo y un portafolio lleno de cuadernos y hojas de deberes, hacia una escuela en el barrio El Cerro de Montevideo a fines de los años 60. Sería que, ahora, ¿las marcas de autos para llegar al establecimiento educacional, nuestro lugar de trabajo, las que incluiríamos en el elemento material de la identidad que indica Larraín? ¿O la marca del computador que usamos, fijo, portátil o tableta? ¿O nos limitaríamos al tema de las bajas remuneraciones, como la marca material de la identidad profesional de los docentes?

Las interrogantes sobre cuál es el o los elementos materiales que marcan la identidad de los docentes no tienen, hasta hoy y desde nuestro conocimiento, respuestas provenientes ni del mundo académico ni del mundo de los profesores, sino más bien desde aquello que puede recogerse desde la opinión pública, sin que sobre ellas se hayan ejercido los procedimientos metodológicos propios de una investigación, necesarios para su verificación y contrastación.

La construcción del sí mismo, individual o plural (lo trataremos más adelante), supone, desde nuestro punto de vista, no solo la existencia del otro, a través de sus opiniones, sino de su reconocimiento. En tanto que sin esta última condición, no es posible establecer las diferencias que sustenta Hall (2011) como principio de la identidad. Nuevamente, las interrogantes sin respuestas rigurosas y objetivas son múltiples en relación con la construcción de un sí mismo de los maestros y profesores y cuáles son los legítimos otros que aportan a establecer la diferenciación. Algunas de las investigaciones reseñadas, estarían poniendo el eje de la construcción de este sí mismo en la formación inicial. Sin embargo, las evaluaciones realizadas por diferentes instituciones nacionales e internacionales, a las escuelas de formación, han insistido en la ambigüedad de ese *sí mismo*, producto, en muchos casos, de la ausencia de elementos constitutivos esenciales a dicha construcción. Por ejemplo, las formas que adopta la transmisión del oficio de enseñar y sus cánones metódicos y metodológicos. Así como también, la ausencia de los contenidos de las disciplinas que dan sentido y significado, desde el punto de vista histórico-cultural, al oficio de maestro.

La pregunta es ¿cuál es la diferencia desde la cual se construye la identidad profesional docente? Y la respuesta posible va más allá de las instituciones formadoras, y sus posibles características particulares, está dada por la interacción del oficio de maestro con la sociedad en su conjunto y en su sentido más amplio. Es decir, la pertenencia de las instituciones formadoras a una determinada confesión o ideología no marca la diferencia imprescindible en la construcción del sí mismo de los docentes. La marca tiene que estar dada por el hecho en sí de ser docente, de constituir un sujeto colectivo cuyo fin último es el oficio de enseñar, lo que lo diferenciará del otro o de los otros. Esta marca parece perderse en Chile, en el momento en que, en un acto de autoritarismo del Estado, se cierran, se eliminan las Escuelas Normales en 1974. El pasaje de la formación de maestros para la educación básica a las Facultades de Educación produce una disolución paulatina del significado y el sentido del oficio de enseñar⁸ y la pérdida de fuertes rasgos identitarios⁹. No ocurre lo mismo con los profesores de educación media, cuya identidad ha estado siempre en conflicto, pues, desde la fundación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, y siguiendo la tradición alemana de sus fundadores, se consideran más oficiantes de una disciplina específica que de la enseñanza. Como afirma Nuñez (2004): “la mayor importancia atribuida a los contenidos disciplinarios llevaba a que, a menudo, la identidad de los profesores secundarios se expresara más bien como de “físicos”, “geógrafos”, “biólogos” o “filósofos” (Nuñez, 2004, p. 11).

La primera pregunta, en cuanto a la construcción de la diferencia, es ¿cómo un sujeto que sólo nace masculino o femenino se transforma en un maestro o maestra? Y la segunda, y no por ello menos fundamental, ¿cuál es la estructura y cuáles los contenidos de su proceso de formación que lo hacen posible? Teniendo claro, que seguramente la respuesta posible puede presentar una gran diversidad, lo que no se puede perder de vista en este proceso de transformarse en maestro o maestra es la imprescindible apropiación de los cánones fundamentales del oficio de enseñar, que serán la marca real de la construcción del sí mismo, individual y colectivo y de la diferenciación del otro o los otros. Pero, ¿quiénes son los otros en la construcción

8 No solo se produce esta disolución de los determinantes del oficio de maestro, sino que también se pierde la legitimidad que el Estado otorgaba y debe otorgar a la calidad de los maestros que pone al servicio de la formación de sus ciudadanos. En Chile, la prueba nacional para los egresados de Pedagogía es un camino posible para recuperar la legitimidad y en cierta medida el control de la calidad de los estudios que los futuros maestros realizan en las Facultades de Educación, las que presentan una gran dispersión y variabilidad en sus programas de formación docente.

9 A este respecto, nuestro trabajo con Glauco Torres, egresado de la Escuela Normal Abelardo Nuñez de Santiago de Chile, durante la reforma de los programas de formación para los maestros básicos, que realizamos en el ex Instituto Profesional de Osorno, actual Universidad de los Lagos, es una evidencia clara de dicha identidad. Glauco conocía el pensamiento de los fundadores de la Pedagogía y la Didáctica y más allá de algunas discrepancias normales en el trabajo, compartimos los principios fundacionales del oficio de enseñar, aprendidos en dos contextos culturales diferentes.

de la identidad profesional docente? ¿Los padres de los alumnos? ¿Los alumnos y estudiantes? ¿Los personeros de la administración institucional?

Por último, nos interesa interpelar la relación entre la potencialidad de actuar (*agency*), la práctica discursiva y la noción de identidad, planteada por Hall (2011), en relación a la profesión docente. Para nosotros es importante el reconocimiento de Hall (1966) a la noción de práctica discursiva de Foucault, puesto que ya hace mucho que hemos recogido desde el seminal trabajo de Olga Lucía Zuluaga (1987) realizado en Colombia, la relación entre práctica discursiva y producción de saber pedagógico, que surgiría entonces, a la luz de la propuesta de Hall (1966), como un elemento que contribuye a la constitución de la idea de identidad profesional docente. Esto solo es posible en la medida, que se considere que la relación entre el enseñar y la producción de saber pedagógico es el eje central de la potencialidad de actuar de los maestros, desde donde se articula su posicionamiento en la discusión política y en su práctica social. Puesto que, siguiendo a Hall (2011), “las identidades son construidas de manera plural en los discursos, en las prácticas en las posiciones diferentes o aún antagónicas” (Hall, 2011, p. 4).

2.2. Una posible evidencia empírica de la identidad profesional docente

En tanto es el único ejemplo de la aplicación de las propuestas formuladas por Larraín (2001) sobre la identidad, vamos a mirar un poco más en profundidad las conclusiones a las que llega Egert (2007) en su investigación sobre la identidad de los maestros rurales en la provincia de Valdivia (Chile). De acuerdo a las narrativas de los profesores que fueron recogidas durante su trabajo de campo, las cualidades del ser docente se circunscriben a las nociones de sacrificio y responsabilidad. Llama la atención que en tanto docentes, el tema de la enseñanza está ausente en las narraciones, sea desde una mirada positiva o crítica sobre el tema. Siempre teniendo como ejemplo el trabajo de Egert (2007), las determinantes culturales de la profesión docente estarían dadas por el vínculo temprano que se haya tenido con ella. Egert (2007) hace mención a esta relación inicial, cuando los maestros fueron alumnos desde pequeños de las escuelas anexas a las Normales, para luego pasar de una forma, que podríamos llamar natural, a la formación docente. El tema de los bajos salarios que se reciben y las condiciones reales en las cuales los maestros rurales realizan su labor, estarían mostrando evidencias sobre el elemento material de la identidad profesional docente.

Por último, y en relación con la construcción del sí mismo y la mirada de los otros, en los maestros entrevistados por Egert (2007) la diferencia de las determinantes de este sí mismo están dadas por el hecho de haberse formado en las Escuelas Normales o, en el momento de su supresión, en la Universidad, asignándole un valor preponderante a las representaciones de la profesión presentes en las Normales, aunque surgen críticas sobre la formación metodológica que les produce limitaciones materiales e inseguridad en su desempeño laboral.

Sin dudas, el trabajo de Egert (2007) significa un avance importante en la construcción de la noción de identidad profesional docente, que apela a los argumentos contruidos y expuestos por Jorge Larraín (2001) sobre el concepto de identidad. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, si bien Egert (2007) despliega en el capítulo pertinente de su trabajo las ideas desarrolladas por Larraín (2001), los hallazgos de su trabajo de campo no son confrontados con ellas. Es decir, no hay una puesta en diálogo entre la racionalidad de la realidad representada por las narraciones de los maestros entrevistados y la racionalidad teórica expuesta en los textos de Larraín (2001). Más aún cuando un análisis más profundo podría haber permitido con las evidencias empíricas recogidas, revelar que, como dice Hall, “la identidad está sujeta a una historización radical, a un proceso permanente de cambio y de transformación” (Hall, 2011:4), quitándole todo carácter esencialista al concepto. Este ha sido, en general, uno de los problemas a los cuales nos hemos visto enfrentados al analizar las investigaciones que encontramos en nuestra búsqueda documental.

La conclusión inmediata es que en el momento actual nos queda mucho camino por andar en el campo de la investigación para poder dar cuenta con precisión y objetividad de los elementos constitutivos de la identidad profesional docente, teniendo como fundamento teórico los trabajos desarrollados por los teóricos de la identidad, que están enraizados en diferentes disciplinas de las ciencias humanas y sociales. Esto implica asumir, que para indagar sobre temas como el que nos ocupa, no es posible limitarse al dominio de la investigación educacional o pedagógica, sino que es imprescindible ampliar los horizontes teóricos tanto en lo que respecta a los dominios disciplinarios comprometidos, como a las posiciones y enfoques epistemológicos que se adoptan en el momento de tomar decisiones sobre los modos de producción de conocimiento. De esta manera, la tarea de descripción e interpretación de los datos que se recogen en los trabajos de campo, a través de una apertura al uso de una multiplicidad de instrumentos de recolección de información, permitirá contribuir

al desarrollo y la extensión de un corpus teórico capaz de dar cuenta de la identidad profesional docente, no solo a nivel local, sino también con un carácter próximo a la universalidad.

Por último, llama poderosamente la atención la ausencia de alguna mención al papel de la tradición en la constitución de la identidad profesional de los maestros, puesto que siguiendo a Hall (2011) las identidades están ligadas tanto a la invención de la tradición como a la tradición misma, lo que nos obliga a leerlas no como una reiteración sin fin, sino como el *cambio mismo*; no como el así llamado retorno a las raíces sino como un tomar en cuenta nuestras trayectorias (Hall, 2011, p. 4).

Es en razón del interés por develar nuestras raíces como de dar cuenta de nuestras trayectorias, que a continuación emprendemos la búsqueda de la tradición docente, como una forma de comprender en profundidad el porqué de su paulatina desaparición de las discusiones y discursividades actuales y contemporáneas sobre el oficio de enseñar.

3. VOLVER A MIRAR EL CONCEPTO DE TRADICIÓN

Así como el tema de la identidad se transformó durante la década de los 90 y los años subsiguientes en un área de gran interés para la investigación educacional y pedagógica, son muy escasos los estudios o trabajos de investigación sobre el papel que juega la tradición en la profesión docente. Sin embargo, en relación con el proceso de formación de maestros existen algunos trabajos que pueden ser considerados clásicos, en el momento actual, como es el caso de Zeichner y Liston (1990), donde se afirma que en los análisis sobre la condición de la docencia, sobre su identidad, la memoria histórica está ausente.

Esta es la razón por la cual nos parece relevante presentar aquí algunas ideas fundamentales sobre la tradición.

Según Vincent (2006), para Ricoeur hablar de tradición es en efecto y en realidad hablar en modo reflexivo, de las condiciones de posibilidad de un pensamiento en extensión, liberado de la repetición y enriquecido de nuevas competencias simbólicas,

que se manifiestan en el acto de interpretación y a veces, correlativamente, en el esfuerzo para lograr que diversas tradiciones, en su plasticidad normal, puedan reencontrarse o encontrarse por la primera vez (Vicent, 2006, p. 13).

Sin embargo, la tradición trasciende el hecho simbólico, asociado a las discursividades, pudiéndose encontrar también en las prácticas sociales. Dado que la tradición está vinculada a la memoria y a la cultura, para poder comprender y apropiarse de los elementos constitutivos que la estructuran y dan significado y sentido, es necesario desarrollar el ejercicio de procesos de interpretación, es decir, adentrarse en el espacio hermenéutico del pensar. Y donde, la memoria juega no sólo una función de simple registro, sino que debe ser comprendida como proceso de apropiación.

La tradición, desde la hermenéutica de Ricoeur (1997), tiene dos tipos de uso distintos: descriptivo y reflexivo. El primero tiende a la consensualidad entre los miembros de una sociedad. El segundo, tiene un carácter más específico, pues concierne a las condiciones culturales de la comprensión y se apoya en dos motivos: ético y crítico. El motivo ético implica el reconocimiento del otro, del semejante y al motivo crítico le compete precisar el sentido de la tradición en relación con los dos polos del imaginario cultural, el de la ideología y el de la utopía. Desde el polo ideológico, la tradición puede ser definida como aquello que da forma a un mundo común particular. Desde el polo utópico, en relación con la memoria y con lo intempestivo, la tradición se define como aquello que permite al sujeto mostrar sus convicciones personales; un sujeto capaz, por fidelidad a los valores a los cuales da crédito, de cuestionar las normas de su grupo de pertenencia así como también el *consensus* que sostiene al grupo (Vincent, 2006, p. 118).

Es decir, una lectura e interpretación rigurosa de su propia tradición tiene que contribuir a una mayor comprensión de la tradición de los otros.

Sin embargo, es necesario mantener una vigilancia permanente sobre la posible sacralización de la tradición, representada por el tradicionalismo, que implica considerar la cultura propia como superior a cualquier otra, otorgándole un carácter esencialista. Más aún, el tradicionalismo asume los contenidos de la tradición como algo dado, algo que se recibe y que no puede explicarse racionalmente. Es en este sentido que la tradición puede ser entendida como la transmisión de prejuicios de toda índole que se perpetúan, disimulan y se protegen invocándola.

Popper (1949) sostiene que podemos tener dos actitudes frente a la tradición: aceptarla incondicionalmente, pues, en general, no somos conscientes que estamos bajo su influencia o tener una actitud crítica frente a ella, lo que puede generar un rechazo o una aceptación. Esta actitud solo es posible cuando se conocen y comprenden los contenidos de la tradición, su función y su significado.

Los contenidos de la tradición, sus representaciones y las conductas asociadas, se construyen como respuestas a situaciones dadas, en un cierto momento de la evolución de las sociedades y en los diferentes dominios de las prácticas sociales. Es decir, si bien tienen su origen en la experiencia, éstas pueden ser explicadas y comprendidas desde la racionalidad. Es por ello que las tradiciones no pueden ser trasplantadas. Cuando se intenta instaurar una tradición ajena en un determinado contexto, los resultados son hibridaciones culturales, como las que tan bien conocemos en América Latina. Las tradiciones portadas por los conquistadores, en este caso fueron usadas para imponer autoridad. Por otra parte, las formas de mestizaje cultural producidas han estructurado una totalidad distinta de una y otra, pero donde están representados elementos constitutivos tanto de la cultura trasplantada como de la cultura indígena, cuyos modos de relación son necesariamente diferentes a los que manifestaban en su origen y dan sentido y significado a los contenidos de la tradición emergente y a su evolución. Y estos son los contenidos recordados y transmitidos, pues es la transmisión, significado literal del latín *tradere*, origen etimológico de tradición, la que abre el camino a su comprensión a través de la lectura de dichos contenidos. La tradición deviene un *texto* que necesita ser interpretado a la luz de las prácticas sociales contemporáneas.

3.1. Ejercicio de un análisis de una posible tradición docente

Partimos de la hipótesis que los contenidos de la tradición del oficio de maestro son transmitidos durante el proceso de formación. Y a este respecto Davini (1995) sostiene que entendemos por tradiciones en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículo, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones (Davini, 1995, p. 20).

Asumimos, en el contexto de nuestros argumentos, que estos son los contenidos de la tradición que configuran el *texto* formación docente. A continuación intentamos una lectura interpretativa, tal como lo indica Ricoeur (1997), de los elementos sobre los que se articula este *texto*.

Siempre nos ha llamado poderosamente la atención, la aparición y uso de ciertas expresiones en la literatura que se referencia en los artículos y documentos provenientes del campo de la educación. Es por ello que nuestra primera interrogante es sobre el significado del término configuración, cuando Davini (1995) menciona las configuraciones de pensamiento y de acción. El diccionario lo define como “disposición de las partes que componen una cosa y le dan su peculiar forma y propiedades anexas” (DRAE, 2001, p. 621) y configurar se define como “dar determinada forma a algo” (DRAE, 2001, p. 621). Por extensión, la configuración aparece como un todo organizado, es decir, la disposición interrelacionada de las partes de un conjunto. La segunda dice relación con el término pensamiento, del cual dice el diccionario, en primer término, que es la potencia o facultad de pensar, segundo la acción y efecto de pensar. Recién la quinta definición podría aproximarse a la expresión que analizamos: “Conjunto de ideas propias de una persona o colectividad” (DRAE, 2001, p. 621). Si por otro lado, miramos el significado desde un punto filosófico, tal como es definida en un diccionario francés, encontramos que pensamiento (*la pensée*) se entiende como todo aquello que afecta a la conciencia y en un sentido más extenso “todo conjunto de representaciones, de imágenes en la conciencia” (Robert, 1991, párr. 7). Es decir, que las configuraciones de pensamientos podrían ser definidas como un conjunto de ideas y representaciones que pertenecen a una colectividad, en este caso, los docentes.

El interrogante siguiente se refiere a la expresión configuraciones de acción. El diccionario define el término acción como la posibilidad de hacer y en una segunda acepción como el resultado del hacer (DRAE, 2001). Nos parece interesante rescatar, para nuestros argumentos, como es definido el término acción en un diccionario francés, pues sus connotaciones son un tanto disímiles del castellano. En primer término, acción se define como aquella intención o impulsión que alguien hace y el por qué lo hace, en una segunda definición la acción es el hecho de producir un efecto, de actuar sobre alguien o sobre algo y en tercer lugar, es definida como el ejercicio de actuar (opuesto al pensamiento y las palabras), desplegando energía para alcanzar un fin (Robert, 1991, párr. 5). De qué tipo de acciones, estamos entonces hablando

cuando se piensa en el papel que juega la tradición en la formación de profesores. Otro interrogante que nos parece importante de anotar se refiere a cuáles son los pensamientos, las ideas que configuran la tradición docente y cuál es su origen. Y una segunda inquietud se relaciona con los modos en que se transmiten estas configuraciones y más allá aún... saber si son transmitidas. Nosotros hemos respondido, no hace mucho tiempo, a la pregunta sobre el origen de la tradición del oficio de enseñar y a la historia que ella conlleva, en la civilización occidental (de Tezanos, 2007). No insistiremos aquí en este análisis sobre los orígenes. Sin embargo, sí nos preocupa aquí preguntar cuán conscientes son los formadores de formadores de esta tradición y cómo es ella transmitida. En nuestra experiencia, hemos constatado que para una gran mayoría de profesores en ejercicio, fundamentalmente los más jóvenes, la tradición del enseñar, que es lo que nos diferencia a los maestros de los otros oficios, está ausente. Al decir tradición de enseñar no nos estamos refiriendo al conocimiento histórico-cronológico del pensamiento pedagógico, sino al de la constitución de los modos de ejercer el oficio. Es decir, el conocimiento que nos dice dónde está el origen de los modos de actuar de un maestro y de la potencialidad de los mismos. Por ejemplo, las formas de preguntar, de recibir las respuestas de sus alumnos o estudiantes, de re-preguntar, cómo va cambiando en el día a día la distribución de los niños o jóvenes en la sala de clase, el orden que da al proceso de transmisión del o los contenidos curriculares, si verifica o no la validez de los mismos. No todos los maestros hacen lo mismo, no siempre se reconoce el origen de una u otra tradición, y lo que es más grave aún, no se discute sobre ello, ni en el proceso de formación inicial ni cuando se ejerce el oficio de enseñar cotidianamente, en una institución escolar. Los profesores tienen necesariamente que ser conscientes de sus tradiciones para poder asumirlas críticamente, para que cuando alguien habla de configuraciones de pensamiento y de acción tengan claridad de cuáles son los contenidos reales y concretos que estructuran estas expresiones que no siempre dan cuenta rigurosamente de los contenidos sustantivos de la tradición en la profesión docente.

Esta ausencia de hacer consciente impide poder dar cuenta del porqué de la sobrevivencia de los mismos más allá de muchas de las críticas que desde otras disciplinas se han hecho, desde hace ya mucho tiempo, sobre los modos de actuar de los maestros en las salas de clase y en las escuelas y liceos en general. A este respecto es interesante recordar el aparato crítico sobre los llamados sociológicamente *los ritos escolares*, sobre el papel de la escuela en la denominada reproducción

social y también, sobre su condición de aparato ideológico del Estado. Más allá de estar de acuerdo o en desacuerdo con el contenido de dichas críticas, nos interesa señalar, que ninguna de ellas parte por una descripción rigurosa de los contenidos de la tradición del enseñar, la escolarización y sus orígenes. Quizás se deba a que, en general, estos trabajos provienen de aparatos conceptuales o se fundan en ideología que han sostenido durante siglos una larga discusión sobre el significado retardatario e irracional de la tradición.

3.2. La tradición como memoria cultural del oficio de enseñar

Ignorar los elementos constitutivos de esta tradición, implica desconocer la condición y el origen cultural del enseñar. Más aún, implica desconocer que cada maestro porta consigo la memoria del oficio. Memoria que se hace presente cotidianamente cada vez que llega a su escuela o liceo, que se reúne con sus colegas, que conversa informalmente con los padres de sus alumnos. Memoria presente en el momento de organizar y preparar sus lecciones, que le abre la puerta para seleccionar lo relevante de sus lecturas y de sus propios conocimientos para transmitirlos. Memoria en ese espacio propio que es el momento de revisar y corregir durante horas cuadernos, ejercicios y pruebas de sus alumnos y estudiantes. Memoria que cada maestro tiene incorporada en sus expresiones corporales, en sus gestos, en el modo de expresarse, en su visión del mundo, y de su ser en el mundo. Esa memoria llega a los maestros en el momento en que ellos se apropian de la tradición del oficio de enseñar.

Los contenidos sustantivos de esa tradición se transmiten explícita e implícitamente. Algunos de ellos se encuentran en los textos académicos, otros en el mundo de la literatura, en la revisión de artículos, pero fundamentalmente están en el encuentro con el otro. El otro, que es un maestro, que lleva años en el oficio, que entrega las claves, los pequeños detalles del día a día. La transmisión de la tradición en el cara a cara cotidiano de la escuela, el territorio propio de los profesores, es la evidencia de la condición artesanal del aprendizaje y la apropiación del oficio de enseñar y, por ende, de la importancia esencial del espacio de la práctica docente. Una práctica cuya secuencialidad tendría que responder a algunos criterios fundacionales que permitan conocer y apropiarse incrementalmente de la tradición del oficio de manera crítica y objetiva. Para ello es imprescindible, que se creen espacios donde la reflexión y la crítica sobre el quehacer sean posibles, tanto en el ámbito de la formación docente en las escuelas de formación, como en el ejercicio de la profesión en escuelas y

liceos. Más aún, pues cuando se ha pasado por la tradición de las *lecciones de crítica* durante la formación inicial, el proceso de reflexión sobre la práctica y la escritura de la misma se producen de manera natural y por lo tanto, es una actividad normal durante el transcurso de la carrera profesional¹⁰. Sin embargo, al igual que otras numerosas tradiciones presentes en otros territorios culturales, su trasplante no siempre florece en otras tierras.

La memoria del oficio también se encuentra en los textos fundacionales portadores de las ideas y las reflexiones de los iniciadores. Para que ellos puedan ser mirados y analizados fructíferamente, el proceso de lectura necesariamente tiene que estar vinculado a las vivencias que los maestros hayan tenido durante su propia formación. De otra manera, será difícil que la recepción de lo escrito, alcance la profundidad y la apertura necesaria que permite la apropiación crítica de la tradición docente¹¹. Leer a Comenio, Pestalozzi, Herbart o Dewey sin un referente vinculado a la propia historia del lector, puede generar un distanciamiento como si lo descrito y comentado en la obra de estos autores solo perteneciera a otros tiempos y a otras culturas. Cuando se comparan los contenidos de estos textos con las vivencias que los maestros han tenido tanto como alumnos, como estudiantes y en la práctica del oficio de maestro, la distancia se acorta y se hace posible un diálogo que abre la puerta a una mayor comprensión y crítica de los contenidos sustantivos de la tradición y de la memoria cultural del oficio de enseñar.

3.3 La tradición en la construcción de la identidad profesional docente

Cómo señalaba Bauman, ya en 1966, hoy en día se escucha hablar de identidad más a menudo que antes. Y siguiéndolo a él, “yo propongo que si bien es cierto que la identidad continúa siendo el problema” (Bauman, 1966, p. 118), no es el mismo problema que antes. Más aún porque en el contexto actual de la profesión docente, el tema de la identidad se vincula a algunas teorías provenientes del pensamiento post moderno que entroncadas epistemológicamente en la fenomenología enfatizan

¹⁰ Las lecciones de crítica, que así se denominan en la tradición, se inician en las escuelas normales alemanas en los inicios del siglo XIX, son recogidas de allí por Horace Mann para instalarlas en las Normal School de Massachussets, de donde son traídas al Río de la Plata por Domingo Faustino Sarmiento a la Argentina y José Pedro Varela al Uruguay. La autora de este artículo pasó por dicha experiencia durante su formación como maestra para la escuela primaria en los Institutos Normales en Montevideo, Uruguay. Esta tradición ha estado siempre ausente en la formación de profesores para la enseñanza secundaria. Parece bastante innecesario hacer notar que la tradición de la « lección de crítica » es bastante más antigua que a moderna « lesson study » presentada por los japoneses y reapropiada en los Estados Unidos desde donde se ha distribuido al resto de América Latina, como siempre sin mirar nuestra propia tradición.

¹¹ Sobre estos modos de apropiarse la tradición escrita del oficio de enseñar ver Tezanos, A. de El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios: Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2006

las visiones y las perspectivas particulares sobre las prácticas sociales: en nuestro caso la enseñanza. Es quizás el haber asumido este enfoque fenomenológico, lo que impide en cierta medida, considerar la historicidad de las prácticas, la que deja por fuera el considerar la tradición del oficio de maestro, que como toda tradición es esencialmente histórica (Gadamer, 1988).

Cuando los profesores entrevistados por Egert (2007), dan cuenta en sus narraciones que la formación normalista les entregó una visión del oficio de maestro basado en las nociones de sacrificio y responsabilidad la pregunta que surge es, ¿están hablando de su identidad o de la tradición que les fue transmitida y que ha contribuido a construir su discurso identitario? Los maestros rurales entrevistados reclaman por las condiciones de trabajo, donde son exigidos profesionalmente, rodeados de limitaciones materiales e inseguridades. Sin embargo, aquellos que han realizado su formación en las antiguas escuelas normales chilenas reconocen que han recibido una amplia gama de herramientas didácticas. Sin embargo, para Egert (2007) el discurso identitario no está centrado en la enseñanza. Esto muestra la necesidad que para comprender la relación entre tradición e identidad de la profesión docente, el trabajo de investigación no puede ser realizado desde una única perspectiva disciplinaria. En el caso de Egert (2007) es la Antropología, y si bien su preocupación central son las prácticas culturales, y la enseñanza puede ser considerada como tal, es la Pedagogía y no la Antropología, el dominio disciplinario desde donde se podrían explicar e interpretar los elementos sustantivos de la tradición del oficio de enseñar. El no reconocimiento del carácter disciplinario de la Pedagogía existente en diversas y numerosas comunidades académicas, trasladada, podríamos decir más enfáticamente expulsa, a otros ámbitos disciplinarios la discusión sobre la profesión docente, donde la identidad suplanta a la tradición. La consecuencia parecería ser el surgimiento del interés por el estudio sobre la identidad profesional, desplazando la indagación sobre los contenidos de la tradición, la necesidad de verter una mirada crítica sobre los mismos para comprender e interpretar el enseñar, que es la marca identitaria de la profesión docente.

4. CONCLUSIONES:

¿Dónde podemos encontrar la identidad profesional docente?

Cuando uno descubre una cantidad excesiva de investigaciones sobre un mismo tema, sin los necesarios e imprescindibles fundamentos teórico-conceptuales, de la noción o idea central de los trabajos, las preguntas pertinentes y no pertinentes surgen de inmediato y la duda expresada por Bauman (2011) nos corroe “uno duda si la obsesión actual [por la identidad] no es otro caso que cumple la regla general sobre las cosas que se reconocen solamente *ex post facto*; cuando se desvanecen, pasan o se caen del conjunto” (Bauman, 2011, p.18). Este parece ser el caso del tema de la identidad profesional docente, no solo para el caso particular de Chile sino en general. Las razones de esta afirmación, se sustentan en algunos acontecimientos que nos parece imprescindible anotar:

1. Cuando se habla de identidad profesional docente está no puede ser considerada en su generalidad sino que es necesario establecer la distinción del significado que la misma puede tener cuando ella se refiere a los maestros de escuela básica o a los profesores de enseñanza media. Podemos establecer esta distinción de acuerdo a los determinantes en los que Larraín (2001) inscribe el significado del concepto, que anotamos más arriba
 - Si, de acuerdo con Larraín (2001), “todas las identidades están enraizadas en contextos colectivos culturalmente determinados” (Larraín, 2001, pp. 25-26); es evidente que los maestros de escuela básica y los profesores de educación media pertenecen contextos colectivos culturalmente diferente puesto que no tienen ni la misma historia ni la misma formación. Los primeros formados tradicionalmente en las escuelas normales, centradas en la transmisión del canon del enseñar y los segundos, formados en la Universidad (Institutos Pedagógicos, Escuelas de Educación), priorizando el aprendizaje de la disciplina que será objeto de enseñanza. Los primeros vinculados tempranamente a la práctica de la enseñanza, los segundos a las teorizaciones y a los discursos (historia, filosofía, literatura) y las experimentaciones y observaciones (biología, física, química)¹².

¹² Sobre estas diferencias ver Nuñez, I. La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. Documento PIIE, Santiago, Mayo 2004

- Si miramos “el elemento material, [...puesto que...] las cosas materiales hacen pertenecer o dan el sentido de pertenencia en una comunidad deseada. En esta medida ellas contribuyen a modelar las identidades personales al simbolizar una identidad colectiva o cultural a la cual se quiere acceder” (Larraín, 2001, pp. 27-28), es de público conocimiento que, históricamente, existen diferencias, aunque sean menores, entre las remuneraciones que reciben los maestros de educación básica y los profesores de enseñanza media. A continuación se transcribe una tabla con los valores históricos de la remuneración de los maestros de educación básica y los profesores de media entre los años 1998-2011.

Tabla 1
Valores históricos de la remuneración básica mínima nacional

Fecha	Valor
Desde diciembre de 1998 a enero de 1999	B: \$ 4.989 M: \$ 5.251
Desde febrero de 1999 a noviembre de 1999	B: \$ 5.098 M: \$ 5.366
Desde diciembre de 1999 a enero de 2000	B: \$ 5.098 M: \$ 5.366
Desde febrero de 2000 a noviembre de 2000	B: \$ 5.565 M: \$ 5.857
Desde diciembre de 2000 a enero de 2001	B: \$ 5.804 M: \$ 6.109
Desde febrero de 2001 a noviembre de 2001	B: \$ 5.927 M: \$ 6.238
Desde diciembre de 2001 a enero de 2002	B: \$ 6.194 M: \$ 6.519
Desde febrero de 2002 a noviembre de 2002	B: \$ 6.424 M: \$ 6.761
Desde diciembre de 2002 a noviembre de 2003	B: \$ 6.617 M: \$ 6.964
Desde diciembre de 2003 a enero de 2004	B: \$ 6.796 M: \$ 7.152
Desde febrero de 2004 a noviembre de 2004	B: \$ 6.809 M: \$ 7.166
Desde diciembre de 2004 a enero de 2005	B: \$ 7.047 M: \$ 7.417
Desde febrero de 2005 a noviembre de 2005	B: \$ 7.081 M: \$ 7.453
Desde diciembre de 2005 a enero de 2006	B: \$ 7.435 M: \$ 7.826
Desde diciembre de 2005 a enero de 2006	B: \$ 7.437 M: \$ 7.826
Desde diciembre de 2006 a noviembre de 2007	B: \$ 7.824 M: \$ 8.233
Desde diciembre de 2007 a noviembre de 2008	B: \$ 8.364 M: \$ 8.801
Desde diciembre de 2008 a noviembre de 2009	B: \$ 9.200 M: \$ 9.681
Desde diciembre de 2009 a noviembre de 2010	B: \$ 9.614 M: \$ 10.117
Desde diciembre de 2010 a noviembre de 2011	B: \$ 10.018 M: \$ 10.542

Fuente: Federación Nacional de Educadores de Chile. B: Ed. Básica, M: Ed. Media

Nos ha sido difícil encontrar la justificación de esta situación, pero ella va más allá

de las preocupaciones de este artículo. Solo lo aportamos como evidencia material que marca la diferencia entre la identidad de los maestros de enseñanza básica y los profesores de educación media. Es necesario anotar que carecemos de otros datos pertinentes que puedan dar cuenta de la determinante material de la identidad.

- Si “la construcción del sí mismo necesariamente supone la existencia de “otros” Y si “el sujeto se define en términos de cómo lo ven los otros” (Larraín, 2001, p. 28) nos parece fundamental establecer las diferencias entre los alumnos los otros de los maestros de educación básica y los estudiantes, los otros de los profesores de enseñanza media. Los niños que van a la escuela básica son alumnos. La etimología de alumno viene del latín *alere*, que significa tanto *alimentar* como *hacer crecer*. Es decir, un alumno es alguien alimentado, metafóricamente hablando, por otro para hacerlo crecer. Por otro lado, el significado de estudiante tiene un origen monástico y fue Tomás de Aquino quien lo estandarizó, para expresarlo en términos contemporáneos. Viene del latín *studium* y *studere*, cuyo significado es *esforzarme* o *alguien que se esfuerza por sí mismo*. Los primeros estudiantes fueron los monjes de los monasterios. Si se mira con cuidado el significado de los dos términos, se puede comprender el significado de la escuela, aún hoy y del liceo o enseñanza media o secundaria. En una, la escuela, se aprende a ser autónomo, en el otro, el liceo, se practica la autonomía en el aprendizaje. Este es otro elemento a considerar cuando se habla de identidad profesional docente.

2. Una segunda razón, para cuestionar la identidad profesional docente, como única, es la multiplicidad y dispersión de los contenidos curriculares de los programas de formación docente¹³. Si se tienen en cuenta los resultados de la investigación de Egert (2007) anotados más arriba, parecería claro que se puede hablar de una identidad cuando se habla de los maestros de educación básica. A este respecto, nos permitimos hipotetizar que la identidad profesional de los maestros primarios está fundada en los aprendizajes adquiridos en las escuelas normales hasta 1974, fecha de su supresión. En estas escuelas, dependientes del Estado, los contenidos de los programas de formación eran los mismos en todo el país, preservando

¹³ A este respecto ver el trabajo seminal de Cristián Cox y Jacqueline Gysling La formación del profesorado en Chile 1842-1987, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE, 1990

una tradición centrada en el aprender a enseñar, a través de la transmisión “de una amplia gama de herramientas didácticas” (Egert, 2007, p. 147). Una tradición iniciada por José Abelardo Nuñez (1883) cuando afirma “la enseñanza normal necesita estar basada en el *estudio* y en la *práctica* de los principios pedagógicos que forman el *difícil arte de enseñar*” (Nuñez, 1883, p.117). Esta tradición se ha ido desdibujando desde 1974 hasta la fecha, con el traslado de la formación de maestros de educación básica a las Escuelas de Educación de las Universidades. Este pasaje tiene como consecuencia la pérdida paulatina de la tradición normalista, centrada en la transmisión del oficio de enseñar. Y con ella la dilución de la identidad de los maestros básicos.

Por otro lado, la formación de profesores para la enseñanza media nace marcada por la misión alemana que contribuyó a la fundación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, en el momento en que se crea legalmente la carrera de profesor (1879)¹⁴. A este respecto, nos parece relevante aclarar que la formación de profesores en Alemania se estructuraba y se estructura a través de un Seminario Pedagógico, para profesionales ya formados en las diferentes disciplinas: matemáticas, biología, historia, etc. El Instituto Pedagógico, desde sus inicios, formó a sus estudiantes en las disciplinas y en las formas de transmisión. Sin embargo, siempre “tuvo prioridad “qué” enseñar, sobre “cómo” hacerlo” (Nuñez, 2004). El énfasis sobre los contenidos disciplinarios, que serán objeto de la enseñanza, distorsiona la identidad de los profesores de educación media, que más que considerarse como tales, se consideran *practitioners* de las disciplinas: físicos, matemáticos, historiadores, filósofos, biólogos, etc. Este tipo de formación difícilmente podría construir una identidad profesional que pueda ser adjetivada como docente¹⁵, si entendemos que esta adjetivación impone un contenido claro y explícito cuyo significado está dado por el saber enseñar, y a través de la enseñanza, contribuir a la formación intelectual, moral y social de sus estudiantes.

Por otra parte, es importante recordar que el modelo del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, fue generalizado por otras instituciones de educación superior en el país. Así mismo, es importante anotar, que dicho modelo estaba totalmente de

14 Sobre las condiciones de la carrera de profesor ver Labarca, A. Historia de la Enseñanza en Chile, Imprenta Universitaria, Santiago de Chile, 1939: 194 y sigs.

15 Para la autora de este artículo ésta fue una experiencia vivida cotidianamente, durante mi período como Director del Departamento de Educación del Instituto Profesional de Osorno (actual Universidad de Los Lagos), que reaccionaron fuertemente en contra de la reforma curricular de las carreras para formar profesores de enseñanza media, en la cual se ponía en igualdad de condiciones tanto la formación pedagógica como disciplinaria.

acuerdo con la idea de la función y propósitos de la enseñanza media en su época. Los problemas surgen cuando la enseñanza media se masifica. Esto implica, por una parte, una gran demanda de profesores. Y por otra, la búsqueda que ellos tienen que ser capaces de realizar, de manera permanente, para poder crear modos de enseñar apropiados al manejo de gran número de alumnos por clase, donde todos tienen derecho de aprender, sea cual sea su origen socio-económico-cultural. Esta búsqueda es posible cuando se tiene un conocimiento profundo de los contenidos esenciales del oficio de enseñar, que permiten adaptar y reformular la práctica pedagógica de los docentes.

Estas son las razones que nos llevan a compartir la afirmación de Bauman (2011), citada más arriba, en el sentido que la preocupación por la identidad profesional docente surge cuando ella se va desvaneciendo. Ya que los maestros de educación básica, desde 1974, han ido perdiendo los puntos de referencia de la tradición del oficio de enseñar que portaban las escuelas normales. Y en el caso de los profesores de enseñanza media, la desaparición de un liceo selectivo, al cual llegaban estudiantes hijos de la clase media cuyo bagaje cultural les permitía manejarse autónomamente en sus procesos de aprendizaje, significó que los profesores no necesitaban tener grandes habilidades como enseñantes. Pero su reemplazo por un acceso masivo de la población adolescente, sin importar su origen, que llega a las salas de clase, sin la necesaria caja de herramientas para aprender por sí solos, son el reto más fuerte que tienen los profesores, pues ellos siguen formados en las instituciones herederas del Instituto Pedagógico, ricos en la disciplina y pobres en el oficio de enseñar. En consecuencia, desde nuestro punto de vista, la necesidad de discutir sobre la identidad profesional docente, tiene ese carácter de las cosas que se caen del conjunto, como dice Baumann. Por último, es indiscutible la situación compleja en que hoy se encuentran las Escuelas de Educación, espacio donde se forman maestros y profesores y frente a ello, nos parece pertinente reiterar la afirmación de Mercer: “la identidad solo es un tema cuando se está en crisis”

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2011). From Pilgrim to Tourist – or a Short History of Identity. En S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of Cultural Identity*, (pp.18-36). London: Sage Publications.
- Beijaard, D., Meijer P. & Verloop, N. (sin fecha, 2004). Reconsidering research on teachers' profesional identity. *Teaching and Teaching Education* 20, 107-128.
- Bolívar, A., Fernández, M. & Molina, E. (enero, 2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research* 6(1), artículo 12.
- Cox, C. & Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile: 1842-1987*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE.
- Davini M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- De Tezanos, A. (sin fecha, 1999). La identidad de la profesión docente: el saber enseñar. *Estudios sociales*, 117, 149-180.
- Egert Laporte, M. (2007). *Aproximación a la identidad profesional de docentes rurales de la Provincia de Valdivia a través de relatos de vida*. (Tesis de maestría). Recuperada de la Escuela de Antropología, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile.
- Gadamer, H-G. (1988). *Verdad y Método*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Ginzburg, C. (1980). *Le fromage et les vers: l'univers d'un meunier du XVI Siècle*. Paris : Flammarion.
- Giroux, H. (1981). *Ideology, Culture and the process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.

- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education*. Massachusetts: Bergin and Garvey Publishers.
- Giroux, H. & Aronowitz, S. (1985). *Education under siege*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Goodlad, J., Soder, R. & Sirotnik, K. (Eds.). (1990). *The Moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hall, S. & du Gay, P. (eds.) (1966). *Questions of Cultural Identity*. London : Sage.
- Hall, S. (2011). Who need identity? En Hall, S. & du Gay, P. (Eds.), *Questions of Cultural Identity* (pp. 1-17). London: Sage.
- Iannaccone, A., Tateo, L., Mollo, M. & Marsico, G. (diciembre, 2008). L'identità professionale des enseignants face au changement: analyses empiriques dans le contexte italien. *Travail et formation en éducation*, 2. Recuperado de <http://tfe.revues.org/index754.html>
- Labarca, A. (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.
- Larraín, J. (1996). *Modernidad Razón e identidad en América Latina*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Larraín, J. (2001). *Identidad Chilena*. Santiago de Chile: LOM.
- Mockus, A. (1983). *Tecnología Educativa y Taylorización de la Educación*. Bogotá: Departamento de Matemáticas y Estadísticas, Universidad Nacional.
- Núñez, J.A. (1883). *Organización de las Escuelas Normales*. Santiago de Chile: Imprenta de la Librería Americana de Carlos Lathrop.
- Núñez, I. (2004). La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. (Documento PIIE). Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/Identidad_docente_chile_nunez.pdf

- Popper, K. (sin fecha, 1949). Towards a Rational Theory of Tradition. *The Rationalist Annual* 66, 120-135.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Ricoeur, P. (1997). *L'idéologie et l'utopie*. París : Editions du Seuil
- Robert, P. (Ed.). (1991). *Petit Robert*. París: Hachette.
- Tezanos, A. de (1987). *Maestros: artesanos – intelectuales. Estudio crítico sobre su formación*. Bogotá: CIUP-UPN – IDRC
- Tezanos, A. de (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tezanos, A. de (diciembre, 2007). Formación de profesores: una reflexión y una propuesta. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 57-75.
- Valenzuela, I. (2005). *Hacia la construcción de la Identidad Docente* (Tesis de Magíster). Recuperada de Facultad de Filosofía y Educación, Instituto de Educación, Pontifica Universidad Católica de Chile de Valparaíso.
- Vincent, G. (sin fecha, 2006). Le concept de tradition selon Ricoeur. Perspective hermeneutiques et pragmatiques. *Revue d'Histoire et de Philosophie Religieuses*, 86(1), 111-143.
- Zeichner, K. & Liston, D. (marzo, 1990). Traditions of Reform in U.S. Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 41(2), 3-20.
- Zuluaga Garcés, O.L. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.