



Perspectiva Educacional, Formación de
Profesores

ISSN: 0716-0488

perspectiva.educacional@ucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

Ávalos, Beatrice; Sotomayor, Camen
Cómo ven su identidad los docentes chilenos
Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, vol. 51, núm. 1, 2012, pp. 57-86
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328167005>

- 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

Cómo ven su identidad los docentes chilenos

How the chilean teachers see their identity

Beatrice Ávalos (*)

Camen Sotomayor

Centro de Investigación Avanzada

Universidad de Chile

*“Un médico hace su trabajo con el Bisturí. Un abogado lo hace con el Código. Pero un profesor ejerce su profesión con lo que él es. Él es la materia prima de su quehacer”
(Walter, Profesor de Matemáticas)*

(*) Autor(a) para
correspondencia:
Beatrice Ávalos
Investigadora asociada
Centro de Investigación Avanzada
en Educación
Universidad de Chile
Correo de contacto:
bavalos@terra.cl

RESUMEN:

El artículo se centra en la discusión sobre identidad de los docentes sobre la base de un estudio realizado en Chile con una muestra representativa nacional de alrededor de 1990 docentes y un conjunto de entrevistas y grupos focales realizados con profesores de educación básica y media. La identidad docente se entiende compuesta de una vertiente personal (las propias definiciones de los docentes) y una vertiente social (el encargo y la visión social de la docencia). Desde esta perspectiva el artículo se centra en las visiones que entregan los docentes sobre por qué eligieron la docencia y siguen en ella, su grado de motivación y compromiso con las tareas docentes, la percepción que tienen acerca de su eficacia, el rol de la formación docente y la experiencia en su configuración identitaria, y finalmente, las tensiones vividas entre la identidad percibida y las definiciones externas sociales sobre lo que se considera central en la tarea docente.

Palabras clave: identidad docente, agendas performativas, auto-eficacia, motivación y compromiso docente.

ABSTRACT:

The article is centred on a discussion of teachers' identity perceptions based on a study carried out in Chile with a nationally representative survey of around 1990 primary and secondary teachers, and a set of interviews and focus groups with teachers. Teacher identity is construed as having a personal element (teachers own definitions of their role) and a social one (what society expects or defines as their role). From this perspective, the article is centred on teachers reasons for entering the profession and for continuing within it, their degree of motivation and commitment to teaching, the perception they have of their self-efficacy, how teacher education and experience have influenced their identity constructions, and finally the tensions that are live between how teachers perceive their identity and the external social definitions about what is central to teaching and teacher identity.

Keywords: teacher identity, performative agendas, self-efficacy, teacher motivation and commitment.

RECIBIDO:
12 de Diciembre de 2011

ACEPTADO:
19 de Enero 2012

1. INTRODUCCIÓN

La visión que tienen los profesores y profesoras sobre su identidad profesional es uno de los temas que abordó el estudio sobre la Profesión Docente en Chile (Ávalos, Bellei, Sotomayor & Valenzuela, 2011) y constituye a su vez el foco de atención de este artículo. En el curso de reflexionar sobre su trabajo y de responder preguntas relacionadas con este quehacer, un grupo de casi dos mil docentes de educación básica y media hicieron explícitas las definiciones de sí mismos en cuanto profesionales, su modo de situarse frente a los contextos de trabajo y las razones por las cuáles se sienten más o menos comprometidos y motivados respecto a la tarea de educar. En este artículo analizamos e interpretamos los diversos elementos que configuran la descripción identitaria de estos profesores y profesoras. Para ello comenzamos refiriéndonos a la base conceptual que orientó este análisis, describimos el estudio y la población de docentes estudiada y, luego nos centramos en los elementos comunes que configuran la percepción de identidad de los profesores y profesoras estudiados

2. LA IDENTIDAD DOCENTE COMO CONSTRUCCIÓN: CONCEPTOS CLAVES

La identidad profesional se refiere a la forma como los profesionales definen y asumen las tareas que le son propias y al modo como entienden sus relaciones con otras personas que cumplen las mismas tareas. Desde una perspectiva sociológica la identidad profesional se define como la construcción de significados referida a tareas asignadas y asumidas “sobre la base de algún atributo cultural o conjunto de atributos culturales a los que se les da prioridad por sobre otras fuentes de significación” (Castells, 1997, p.6). A los docentes, la sociedad les encarga la educación de los niños y jóvenes en contextos específicamente delimitados como son las escuelas y aulas, tarea que se espera que ellos escojan o acojan como una suerte de *misión* que los compromete, a lo menos, mientras dure el ejercicio profesional. Por lo tanto, desde la perspectiva social la identidad de los docentes se asocia a la misión de educar, y su definición específica se refiere a los contextos educativos, las edades de quienes se educa, y las especialidades que conforman su acervo de conocimientos. La identidad docente en su definición general, y en sus definiciones específicas, se modifica a lo largo de la vida profesional, o dicho en otra forma se construye y reconstruye (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Esto ocurre como efecto de las experiencias vividas en las aulas, como efecto de los cambios

en las atribuciones de significado diseminadas en los espacios públicos y que son recogidas personalmente, y sobre la base de la interacción con una diversidad de *otros significativos* tales como los colegas, alumnos, padres, autoridades cercanas y lejanas y la sociedad en general. De ahí la relevancia de estudiar la configuración identitaria de los docentes, como ellos la describen, en contextos y momentos históricos específicos, como también en las distintas etapas de su carrera profesional. Es decir se trata de reconstruir la identidad docente a través de lo que Evetts (2010) designa como el discurso construido al interior de los grupos profesionales.

El conjunto de significaciones que constituyen a la identidad docente comprende creencias, emociones y actitudes (Rodgers & Scott como se citó en Hamman, Gosselin, Romano & Bunuan; van den Berg, 2002). Las creencias en gran medida coinciden con el modo cómo los profesores entienden la naturaleza de su trabajo y las definiciones que le asignan a este, como también a las relaciones educativas con sus alumnos y otros referentes. Incluyen también el grado en que se sienten capaces o efectivos respecto a las tareas de las que son responsables. Las emociones, a las que se les asigna crecientemente un rol crucial en la construcción de identidad (Hargreaves, 2001; Zemblyas, 2003), aportan el componente afectivo que acompaña en forma positiva o negativa la ejecución de las tareas docentes y las relaciones educativas involucradas. En cierta medida, el componente emocional sostiene a la creencia en el valor de la profesión elegida, algo que suele expresarse en los términos de *vocación* y *compromiso*. Finalmente, las actitudes, que incluyen componentes cognitivos y emotivos, son posiciones que se adoptan respecto a las demandas del trabajo, incluyendo los cambios de política educacional o de énfasis en los encargos sociales dirigidos a la profesión docente.

La construcción identitaria de los docentes ocurre en una diversidad de contextos, los que a su vez, pueden afirmar o producir conflictos respecto a la identidad asumida. Por ejemplo, frente a presiones externas (políticas o de autoridades educacionales) para que los docentes modifiquen sus prácticas. La revisión de investigaciones de van den Berg (2002) identifica cinco focos de conflicto referidos a la identidad docente: (a) el cuestionamiento a la calidad de su propio trabajo; (b) dudas acerca de la legitimidad de las definiciones externas que afectan la valoración de su trabajo; (c) percepción negativa personal expresada en dudas, resistencia, desilusión y culpa; (d) incertidumbre y desconcierto ante demandas externas difusas o poco claras; y (e) estrés y *burnout* desencadenado por situaciones de conflicto entre roles y

expectativas, limitaciones de la autonomía en el trabajo, y presión por falta de tiempo para cumplir con todo lo exigido.

En síntesis, la identidad docente surge de una construcción y reconstrucción permanente, social e históricamente anclada, de las significaciones que le dan sentido al trabajo docente: el porqué de su elección profesional, lo que se valora y se siente como importante en las acciones de enseñanza y educación y la capacidad que se cree tener o no tener para cumplir metas y realizar el trabajo requerido. Por lo tanto, si queremos examinar el modo específico en que los docentes expresan su identidad necesitamos acceder a sus definiciones conceptuales y emotivas de por qué son docentes (sentido de vocación), sus razones para ejercer este trabajo aun en condiciones difíciles (motivación), las creencias acerca de su capacidad y efectividad (percepción de eficacia) y de cuáles han sido los factores que los han ayudado a mejorar (formación y experiencia), y las tensiones que experimentan respecto a los conflictos entre sus definiciones de identidad y las definiciones que provienen del mundo externo, especialmente, de las políticas educacionales.

3. EL ESTUDIO DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN CHILE

El estudio que forma la base del presente artículo, se realizó utilizando una metodología mixta cuantitativa y cualitativa, con el fin de conocer cómo los docentes chilenos describen e interpretan su ejercicio profesional. Para ello se aplicó una encuesta a una muestra nacional representativa de 1.929 docentes de educación básica y media que trabajaban en establecimientos escolares municipales, particular subvencionados y privados en el año 2009. También se realizaron siete reuniones de grupo focal con profesores de los mismos tipos de establecimientos, aunque sólo en la ciudad de Santiago. Finalmente, el estudio incluyó seis estudios de caso de profesores en sus establecimientos educativos en las ciudades de La Serena, Valparaíso, Santiago, Talca y Niebla.

Mediante estos procedimientos se buscó conocer las características personales, educativas y profesionales de los docentes estudiados, su visión acerca de los contextos de trabajo y las demandas que éstos ponen sobre ellos, la percepción acerca del impacto de reformas y cambios en las políticas educacionales sobre su

ejercicio profesional, y el grado de su participación en aquellas. Desde la perspectiva de su identidad profesional, se indagó sobre las razones por las cuáles eligieron la profesión docente, cómo expresaban lo central de su misión docente, su grado de motivación por el trabajo, y su percepción de autoeficacia respecto a las tareas de enseñanza propiamente tales, incluyendo la formación más amplia de sus alumnos. Respecto a esto último, se exploró el efecto para su trabajo docente atribuido a la formación docente (inicial y continua) y al aprendizaje logrado a través de la experiencia. Finalmente, se indagó sobre la percepción de los docentes acerca del status de la profesión docente en Chile y el grado de respeto de la sociedad hacia ella.

El contenido de la encuesta, que comprendió 35 ítems de preguntas simples y complejas, se elaboró sobre la base de un examen de instrumentos utilizados en estudios similares (Ávalos, Carlson & Aylwin, 2004; Day, Sammons, Stobart, Kington & Gu, 2007; Hargreaves et al., 2007; Tenti, 2005;) y los temas de interés para el estudio. Se realizó un piloto para probar la confiabilidad y validez de los ítems seleccionados con 80 profesores que asistían a un curso de Verano, lo que significó realizar algunas modificaciones al texto inicial. La confiabilidad del instrumento fue examinada a través de análisis factorial-componentes principales. Luego, sobre la base de las respuestas efectivas y también mediante análisis factorial-componentes principales se confeccionó una serie de índices que permitieron presentar los resultados en conceptos más gruesos y referidos al marco conceptual del estudio. El protocolo de preguntas para los grupos focales también fue objeto de una prueba piloto.

Se realizaron dos tipos de análisis:

- (a) cuantitativo de los datos de la encuesta (estadísticas descriptivas, correlacionales y análisis multivariado de regresión) y
- (b) cualitativo, mediante análisis comparativo constante de las transcripciones de entrevistas y grupos focales

3.1. Los profesores y profesoras estudiados

La muestra de docentes fue diseñada sobre la base de la población relevante obtenida de la Encuesta de Idoneidad Docente (Ministerio de Educación, 2008). Según estos datos y luego de aplicados los filtros, el universo del estudio se redujo a 122.521

docentes dentro de 5.026 establecimientos. De esta población se seleccionó una muestra probabilística estratificada por zona geográfica y tipo de establecimiento escolar (dependencia y situación urbano-rural). Se excluyó de la población a las dos regiones extremas del país, a las escuelas rurales de menos de 7 alumnos y al estrato particular-pagado rural. En el resto de los estratos se excluyó a los establecimientos con menos de 10 profesores. Dentro de los establecimientos seleccionados, se realizó un muestreo no proporcional de profesores hasta completar 1,929 docentes de nivel básico y medio. Se diseñó una muestra complementaria de reemplazo para los profesores que no respondieran en primera instancia la encuesta. De este modo, se obtuvo una tasa de respuesta cercana a la muestra, lo que se consideró representativo de la población con un 95% de confianza. Las características principales de la muestra se presentan en la Tabla 1 siguiente:

Tabla 1. Características de los profesores estudiados

Características	N	%
Género:		
Mujeres	1213	66,6
Hombres	607	33,4
Total respuestas	1820	94,3
Promedio edad: 44 años	1799	93,3
Experiencia docente		
0-3 años	213	11,4
4-10 años	463	24,9
11-24 años	645	34,6
25 o más años	542	29,1
Total respuestas	1863	96,7
Establecimiento en que enseña		
Municipal	737	39,7
Particular subvencionado	753	40,5
Particular pagado	275	14,8
Corporación	92	5,0
Total respuestas	1857	96,3
Nivel de enseñanza		
Básico	1219	63,2
Medio Científico-Humanista	316	16,4
Medio Técnico-Profesional	302	15,7
Otro (ejemplo: adultos)	23	1,2
Total respuestas	1860	96,4

Nota: Encuesta "La Profesión Docente en Chile: Políticas, Prácticas, Proyecciones"

Los profesores que integraron los siete grupos focales fueron distribuidos en grupos homogéneos según experiencia y nivel socio-económico, tal como se muestra en la Tabla 2:

Tabla 2. Grupos Focales según nivel socio-económico, experiencia y distribución por sexo.

Tipo de Grupo	Hombres	Mujeres
Menos de 5 años experiencia:		
Nivel Socio-Económico Medio/Alto	1	7
Nivel Socio-Económico Bajo (2)	4	9
Más de 10 años experiencia:		
Nivel Socio-Económico Alto (2)	5	6
Nivel Socio-Económico Medio/Bajo	2	5
Nivel Socio-Económico Bajo	2	7
Total	14	34

Los profesores entrevistados en estudios de caso se distribuyeron tal como se describe en la Tabla 3:

Tabla 3. Participantes en estudios de casos

Ciudad	Tipo de establecimiento	Hombres	Mujeres
La Serena	Particular Subvencionado completo	3	4
Valparaíso	Liceo municipal completo	3	3
Santiago	Liceo municipal	4	1
	Particular Pagado	1	5
Talca	Particular subvencionado	2	1
Niebla	Escuela rural	1	4
Total		14	18

Sobre la base de lo expresado por estos docentes, tanto en la encuesta como en las entrevistas individuales y grupales, a continuación nos centramos en los principales componentes y formas en que los profesores chilenos de educación básica y media estudiados se refieren a temas sobre su identidad profesional.

4. LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS DOCENTES ESTUDIADOS: PRINCIPALES COMPONENTES

En consonancia con los expresado antes en el marco conceptual, organizamos las expresiones sobre identidad recogidas de los docentes en los siguientes temas :

- (a) las razones por las cuáles se eligió entrar y seguir en la profesión docente;
- (b) el grado de su motivación y compromiso con las tareas docentes;
- (c) la percepción de eficacia o capacidad para realizar bien las tareas involucradas, y
- (d) el rol de la formación docente y la experiencia en la configuración de su identidad, y finalmente,
- (e) las tensiones vividas entre la identidad percibida y las definiciones externas sobre lo que se considera central en la tarea docente.

4.1. ¿Por qué se elige la profesión docente?

Una de las formas de acceder a las concepciones de identidad profesional es indagando sobre el porqué de la elección de su profesión o, si no hubo una decisión clara inicial, cómo finalmente llegaron a asumirla como propia. Los profesores se refirieron a este tema, tanto en la encuesta, como en las entrevistas realizadas en los estudios de caso.

En la encuesta, mediante 22 posibles indicadores, les solicitamos que indicaran las razones que tuvieron para la elegir la docencia. Sobre la base de un análisis factorial de las respuestas confeccionamos un índice que nos permitió distinguir cuatro categorías de razones. A estas las denominamos *vocación para la enseñanza*, *contribución social*, *condiciones de trabajo* y *el status* de los profesores, y otras razones como la *influencia de modelos de profesores*. A continuación nos referimos a cómo se ubican los docentes frente a estas razones.

4.1.1. Vocación para la enseñanza

Incluimos en el concepto de *vocación* todas aquellas expresiones que indican que se eligió la profesión por razones como la autorrealización, la valoración de la educación en general y del trabajo con gente joven en particular, el deseo de comunicar conocimientos, el interés por la disciplina o la materia escolar elegida y el sentirse capaz para la enseñanza. Como se observa en la Tabla 4, la mayor parte de los profesores le asigna bastante importancia a todas estas razones.

Tabla 4. Importancia asignada a factores relacionados con la enseñanza como motivo de la elección profesional

	Media	Desviación Estándar
Gusto por el área de especialización	3,6	0,7
Capacidad para la enseñanza	3,4	0,7
Pasión por la educación	3,4	0,8
Realizarme como persona	3,4	0,8
Deseo de comunicar conocimientos	3,4	0,8
Interés en trabajar con gente joven	2,8	1,0

Nota: Las categorías son 1=nada importante; 2=algo importante; 3=importante; 4=muy importante. Cuestionario: La Profesión Docente en Chile. Políticas, Prácticas, Proyecciones

Las dos razones que se refieren concretamente a los contenidos de la enseñanza y al deseo de comunicarlos son marcadas por una alta proporción de todos los docentes. Sin embargo, la importancia asignada a este factor vocacional difiere según la especialidad de los docentes y los años de experiencia. Por ejemplo, el mayor grado de importancia observado respecto del *gusto por la especialización* prevalece más en los profesores de educación media científico-humanista y los profesores de media técnico-vocacional, en la medida en que un porcentaje mayor de éstos lo marcó como razón muy importante (78 % y 71 % respectivamente), comparado con los de educación básica (66 %). Francisco, profesor joven de Matemáticas, indica que “siempre me gustó eso [las Matemáticas] ... siempre, en el sentido de tener aptitudes y condiciones para ejecutarlas”.

En cambio, si bien más del 80 % de los profesores de todos los tramos de experiencia identifica como razón importante o muy importante para su elección de la profesión docente el deseo de *comunicar conocimientos*, la proporción es aún mayor (94 %) entre los y las profesoras con 0 a 3 años de experiencia:

Cuando salí de cuarto medio había decidido estudiar una carrera que tuviera que ver con la pedagogía. Tenía ganas de ser profesor desde que me di cuenta que podía enseñarles música a mis compañeros. ... Dí la PSU. Me fue bien. Estudié en Talca y saqué la Pedagogía Básica con mención en Inglés, lo que me sirvió para trabajar en este Liceo. (Entrevista a Carlos, profesor con 2 años de servicio).

Por otra parte, *realizarme como persona y trabajar con gente joven*, son razones significativamente más importantes ($P < 0.01$) en docentes con 25 o más años de servicio, que en los de menor experiencia, lo que tal vez es signo de que esos componentes de la identidad profesional sólo se expresan o afianzan a medida que crece la experiencia docente. Antonia, profesora de Educación Básica con mención en Lenguaje y más de 20 años de experiencia, indica que entró a la profesión “pensando que no me iba a hacer rica por ningún motivo, porque sabía que los sueldos son bajísimos. Pero más que nada me gusta relacionarme con los niños y por eso he trabajado muchos años en esto”.

4.1.2. La contribución social

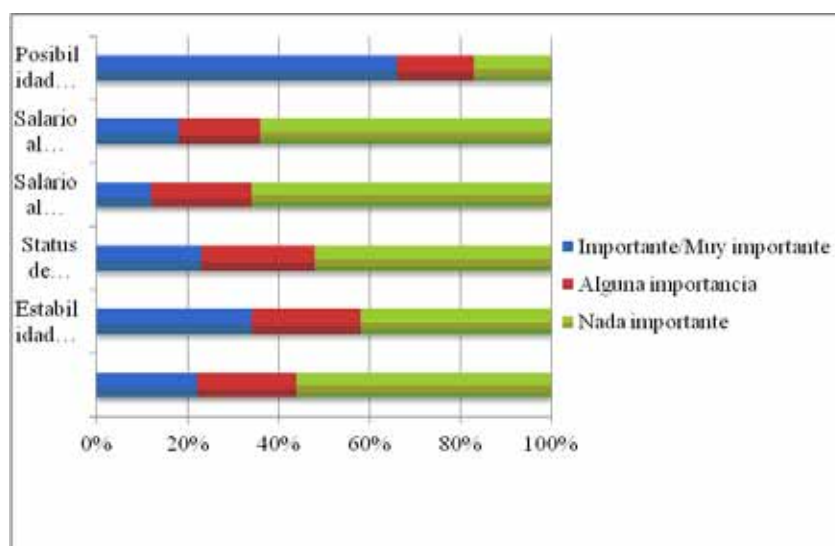
Un segundo factor de importancia en la elección profesional lo ocupa el deseo de realizar una contribución social, sea como medio de ayudar al progreso individual de los alumnos o desde la perspectiva del rol que ellos pudieran jugar más tarde en la sociedad. La contribución social es valorada como factor importante o muy importante en la decisión que los llevó a estudiar pedagogía, por 85 % de los profesores. Esta justificación surge también espontáneamente en el discurso de los profesores durante los grupos focales y también las entrevistas:

Mi rol como profesor está vinculado a una entrega de valores, a una entrega de contenidos, pero sobre todo a entregarle a los muchachos herramientas para los cuales ellos se puedan desarrollar afuera, en la vida real; porque el colegio en sí, no es la vida real, es muy distinto. Y los muchachos de acá lo saben mejor que nadie. Pero básicamente va por ahí: crear sujetos críticos, críticos de la sociedad, sujetos con valores, sujetos que se crean el cuento, alumnos que entiendan que con el trabajo y el esfuerzo pueden conseguir cosas, y no estando en la esquina, parado. Entonces va por ahí. (Felipe, profesor joven, grupo focal, colegio municipal).

4.1.3. Las condiciones de trabajo y el status de la profesión

La preferencia por las razones que hemos denominado de *vocación para la enseñanza* como el deseo de *contribuir al bien social* contrasta con el rechazo a razones referidas a las condiciones del ejercicio profesional (salario, estabilidad en el empleo, posibilidad de progreso profesional y status profesional). La Figura 1 ilustra el bajo nivel de importancia que los docentes encuestados asignaron a estos factores (con la salvedad de la posibilidad de progreso profesional) como razón para su decisión profesional:

Figura 1. Razones referidas a condiciones de trabajo y status de la profesión por las cuales se eligió la docencia (% de profesores)



Nota: Encuesta "La Profesión Docente en Chile: Políticas, Prácticas, Proyecciones"

Estas indicaciones sobre las condiciones de trabajo como un factor menor en la elección de la profesión docente fueron también recogidas en las entrevistas grupales, como lo muestran los siguientes relatos:

Yo salí del Liceo, tenía promedio seis coma siete y podía estudiar lo que quisiera. ... Saqué 680 [puntaje ponderado para entrar a la universidad], saqué el segundo lugar, y todo el mundo me decía "¿pero cómo diablos se te ocurre estudiar esto?" Y yo decía: "porque a mí me gusta" (Andrea, profesora, liceo municipal, Grupo Focal).

En octavo básico me hicieron un test, y me salió educadora, y mi familia inmediatamente me dijo: “*vas a ganar una miseria*”, o sea históricamente nunca nos han valorado en el trabajo en forma material. Y yo sabía a lo que iba. Dí mi prueba. Las tres primeras postulaciones eran para ser profesora. ¿Me entiendes? Es lo que yo quería. (Victoria, profesora de lenguaje, Grupo Focal, liceo municipal)

Si bien los factores referidos a la condición de la profesión docente mencionados en la Figura 1 no fueron motivo para elegir la profesión, el reconocer su existencia no operó en contra del compromiso con la docencia, como se advierte en las entrevistas. Más bien los profesores que han permanecido en la profesión reafirman haberlo hecho por las otras razones indicadas antes. Pero sí, critican la desvalorización de la docencia expresada en los bajos salarios, el que la sociedad los culpe de los malos resultados educativos y la creciente opinión que cualquiera puede ser profesor.

4.1.4. La influencia de modelos

Aunque los modelos familiares o de profesores son menos importantes respecto a su elección de la profesión según los docentes, estos modelos no dejan de tener un lugar para un grupo de los encuestados. Así, 46 % declara que hubo modelos entre los profesores de liceo que influyeron en su decisión, y 36 % indica haber tenido un familiar que influyó. Por otra parte, en las entrevistas, sí se mencionó con frecuencia a los familiares como referentes para la decisión vocacional:

Eso fue lo que yo asumí cuando, como dice mi abuela, abracé esta profesión. Porque ella fue una de las que me hizo ser profesora. Ella era profesora de esas de campo allá en Loncoche y me contaba lo que era ser profe, cuando a mi lo que más me gustaba era corregir pruebas y poner rojos, cuando era chica. (Ramona, profesora educación básica, grupo focal, escuela municipal).

Yo creo que fue por mi mamá que toda la vida fue profesora. (Entrevista a Catalina, profesora educación básica, colegio particular).

Me gusta enseñar porque tuve una profesora que fue como ejemplo para mí en el área de la ciencia. (Entrevista a Sonia, profesora de química y ciencias naturales, liceo).

Mi madre es profesora de historia –nada que ver con el subsector en el que me desenvuelvo- pero quizás de ahí adopté el tema de la educación, de la

docencia, y la verdad es que ¡me gusta! (Entrevista a Francisco, profesor de matemáticas, colegio particular subvencionado).

4.2. Motivación y Compromiso

Como dijimos al comienzo del artículo, la configuración de la identidad profesional no sólo se expresa en términos cognitivos, sino que las referencias a ella van casi siempre acompañadas de elementos emotivos articulados como sentimientos de satisfacción o desgano, según el grado de concordancia entre lo esperado y lo que ocurre en la realidad. En este sentido, la percepción relativamente constante de satisfacción genera, a su vez, nuevas energías traducidas en lo que los profesores llaman *motivación* por su trabajo. Por el contrario, la percepción relativamente continuada de insatisfacciones disminuye el grado de motivación. A su vez, el *compromiso* constituye una manera racional de asentar la fidelidad a una misión asumida, no sólo cuando las cosas marchan bien sino también cuando esto no ocurre.

El tema de la motivación se planteó en la encuesta mediante una pregunta directa referida al grado de motivación actual percibido por los docentes y cómo este se comparaba con la situación tres años antes. En general, los docentes son positivos respecto a su motivación actual. Más de dos tercios (74%) indican sentirse, actualmente, motivados o altamente motivados por su trabajo. Sin embargo, el grado de motivación expresado decrece significativamente ($P < 0,001$) con los años de experiencia, según lo muestra la Tabla 5, y varía también según el tipo de establecimiento escolar en que enseñan, siendo menor entre profesores de colegios municipales.

Tabla 5. Grado de motivación indicada por los docentes, según sus años de experiencia

Años de experiencia	Media	Desv. Est
0-3 años	4,3	0,8
4-10 años	4,1	0,9
11-24 años	4,0	0,9
25 años o más	3,9	0,9

Nota: Las categorías son 1=Muy baja, 2=Baja, 3=Moderada, 4=Alta, 5=Muy alta Encuesta "La Profesión Docente en Chile: Políticas Prácticas, Proyecciones"

Por otra parte, comparado con tres años antes, casi la mitad de los docentes estudiados (44 %) no consideran que su motivación hubiese bajado y, por el contrario, un grupo (35 %) considera que su actual motivación es más alta.

Yo tengo la sensación que más que elegir la educación, la educación me eligió a mí ... porque empecé a trabajar y empecé a disfrutar enormemente. Mirando hacia atrás, lo he disfrutado muchísimo. Disfruto mucho hacer clases. También me gusta trabajar con profesores (Cecilia, profesora de historia, colegio particular privado, grupo focal).

Con respecto a su compromiso con la labor docente, las expresiones que recogimos de las entrevistas sugieren que éste opera con más fuerza en situaciones específicas que requieren de una justificación basada en creencias y emociones para enfrentarla:

El ser profesor tiene una tremenda carga emotiva para mí. Yo siento que independiente de lo que puedan pensar los medios, la gente, el mundo, la tarea que uno tiene por delante siendo profesor es tan grande. Y yo miro a los niños y pienso que uno podría marcar o dañar a un niño de por vida con tus actitudes o tus formas de actuar, o a veces con tus palabras. Por lo tanto para mi el ser profe es una cuestión ... yo no quiero decir que somos poco menos que apóstoles, pero siento la carga emotiva y la responsabilidad que tiene para mi tener en mis manos el futuro de éstos niñitos ... Además que yo decidí alrededor de diez u once años trabajar solo en colegios más pobres. (Julia, profesora básica en establecimiento municipal, 20 años de experiencia, Grupo Focal]).

El compromiso también opera cuando se constituye en la única explicación racional de por qué se permanece en la profesión, a pesar de contratiempos o demandas que exceden la capacidad de responder. En esta última situación, el compromiso aparece como una forma de desafiar al *burnout* o desgaste.

Yo creo que en el sector donde uno esté, en el sector en que está imbuido y con ese tipo de niños, uno tiene que tratar de luchar. Que por lo menos ellos digan: '*yo tuve un buen profesor*' Y después que te vayan a ver y te vengan a agradecer: '*gracias a ustedes yo conseguí lo que soy*' ... Yo creo que eso a uno también lo va marcando y lo va haciendo que siga hacia delante a pesar de ese desánimo del que uno habla siempre. (Sergio, liceo municipal, grupo focal).

4.3. La percepción de eficacia

Sin duda, el sentirse equipado para realizar bien las tareas centrales que definen a la identidad docente es un componente clave de su construcción. Esto implica que la forma como los docentes definen sus tareas centrales es también el referente para medir el grado en que se consideran aptos para hacerlo bien. Es distinta la percepción de eficacia de quien se define principalmente como alguien que comunica conocimiento y suscita aprendizaje, que de alguien que además se define ampliamente como educador, responsable del desarrollo integral de sus alumnos, como su consejero y apoyo en dificultades.

Les preguntamos a los profesores el grado en que se sentían satisfechos de poder cumplir con cuatro objetivos docentes importantes: comprometer el entusiasmo de los alumnos, ser creativos, mejorar los logros de los alumnos e influir en el aprendizaje de todos o casi todos ellos. La evidencia que recogimos de la encuesta es que los profesores se sienten generalmente satisfechos de poder cumplir estos objetivos. La Tabla 6 indica la proporción de profesores que declaran sentirse satisfechos/muy satisfechos con sus capacidades e incluye algunas expresiones recogidas de los datos cualitativos que ilustra esta percepción de eficacia.

Tabla 6. Percepción de eficacia respecto a obtener logros pedagógicos en sus alumnos. Porcentaje de profesores que indican estar “satisfechos” o “muy satisfechos” y evidencia de entrevistas y grupos focales.

Me siento satisfecho de:	%	Ejemplos de satisfacción sobre capacidad de logro
Comprometer el entusiasmo de mis alumnos por aprender	87	<i>“Fuimos a hacer una clase de escritura ... al parque Brasil ... Y era exquisito verlos, porque llegaron con sus cuadernillos de trabajo ... y empezaron a escribir y escribían y escribían: ‘Tía, ¿cómo?’ ‘Tía, ¿me puede leer la cinco?’ Y volvían y volvían y fue una experiencia deliciosa”</i>
Ser creativo en el aula	88	
Mejorar los logros de mis alumnos	87	
Influir en el aprendizaje de todos/casi todos mis alumnos	84	<i>“Satisfactorio en lo personal cuando veo que un alumno me pide consejo o ayuda y me hace ver que algo que le expliqué, le quedó”</i> <i>“Cuando logran un aprendizaje complejo, cuando logran [entender] el texto que uno sabe que es más complejo”</i>

Nota: Encuesta La Profesión Docente en Chile: Políticas, Prácticas, Proyecciones y reuniones de grupo focal.

Sin embargo, esta percepción generalizada de satisfacción respecto a su auto-eficacia no implica desconocer que hay una distancia entre lo que pueden hacer en el momento presente y lo que necesitan aún mejorar. En particular, los profesores de educación media científico-humanista se sienten significativamente menos satisfechos respecto de su capacidad pedagógica que sus colegas de educación básica. Esta menor percepción de eficacia también fue señalada en las entrevistas a docentes de nivel secundario.

Efectivamente, estos profesores y profesoras parecen tener más dificultades para involucrar y motivar a sus estudiantes en las actividades de enseñanza. Varios de los entrevistados señalaron que sus alumnos son más exigentes y críticos, lo que les demanda un mayor trabajo en la preparación de sus clases y en la evaluación. También influye el que la mayoría de estos docentes tenga a su cargo al menos cuatro cursos distintos, llegando en promedio a unos doscientos alumnos. Esto los obliga a ocupar varias horas diarias fuera de la jornada laboral para preparar sus clases y pruebas, así como para corregirlas. Este problema también parece afectar más a los profesores de menor experiencia:

Entonces más encima de que todos los cursos que tengo ahora son nuevos: un tercero, que nunca había tenido, tengo los dos quintos y un sexto. Entonces me ha tocado estudiar de todo. Y todo lo que hay que hacer, hay que hacerlo bien, y todo hay que hacerlo entretenido... (Sonia, profesora de lenguaje, tres años de experiencia, grupo focal colegio municipal)

Nuestros profesores entrevistados también nos indican que la capacidad pedagógica no sólo implica el dominio de los contenidos sino también el manejo de la clase en cuanto al orden y la disciplina:

“A medida que uno empieza a ejercer su profesión empieza a ver las cosas de distinto modo. Que tiene una gran responsabilidad sobre los hombros, no sólo en la parte instruccional, sino que más que nada en la parte valórica, la parte formación”.

A partir de sexto básico las profesoras perciben un cambio en el comportamiento de sus alumnos, estimulado por la etapa de desarrollo en que se encuentran, lo que hace más difícil el manejo del curso. Por ejemplo, Clara, profesora de educación tecnológica en un liceo municipal, recuerda lo complicado que fue empezar a enseñar

en el colegio de un Hogar de Niños y donde sólo a fuerza de empeño logró tener lo que ella llama manejo de curso:

“Puedes ser el mejor profesor, tener los mejores conocimientos, a lo mejor tener la capacidad de entregar los conocimientos como debe ser, pero si no tienes manejo de curso no puedes ser profesor”.

Los docentes que logran un dominio en ambos planos (contenidos y gestión de la clase) se sienten más eficaces, más contentos y menos abrumados. Pero cuando las condiciones de trabajo son continuamente adversas, disminuye la percepción de capacidad:

“... y uno tiene que luchar con 40 niños y tratar de imponerse, y eso me costaba... y terminaba muy cansada...” (Profesora de lenguaje, 10 años de experiencia, grupo focal, colegio particular subvencionado).

También contribuye a la percepción de eficacia, el disponer de autonomía en su trabajo profesional en el aula. El aula es su espacio, en ella se sienten felices y realizados, por ello lo defienden con tanto celo. La mayoría de los docentes expresan su agrado por la sala en contraposición a otras tareas, que no les acomodan ni los gratifican.

Para mí lo más interesante es estar en el aula, es estar ahí adentro. Odio las correcciones, odio los libros de clases, la cosa administrativa un desastre, pero estar ahí con los chicos es lo que más me da la energía, es lo que más me cansa, pero también es lo que más me llena de energía y de ganas de volver al otro día... (Juan, Profesor de lenguaje, grupo focal, colegio particular pagado).

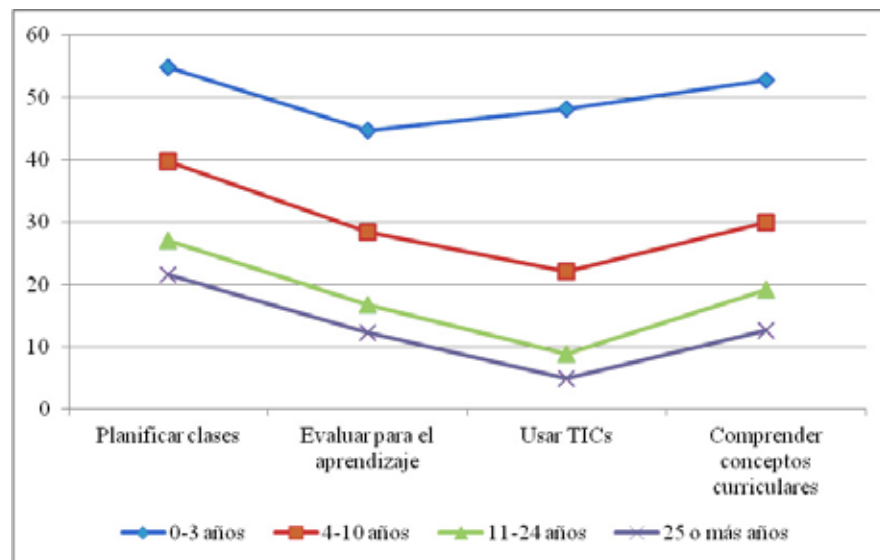
4.4 La formación docente frente al aprendizaje de la experiencia

Durante las entrevistas y reuniones de grupo focal, los profesores y profesoras se refirieron a la necesidad de seguir mejorando en su trabajo. Lo que habían aprendido en la formación inicial disminuía en importancia a medida que avanzaban en experiencia docente:

“al principio uno repite mucho lo que fue en cuanto estudiante ... pero uno se va dando cuenta que tiene que ir incorporando otras cosas”.

Esta percepción fue corroborada por los datos de la encuesta cuando se les preguntó a los docentes sobre la influencia comparativa de la formación inicial, en servicio y la experiencia sobre un conjunto de tareas pedagógicas. La Figura 2 muestra el efecto decreciente de la formación inicial a medida que se adquiere experiencia:

Figura 2. Percepción del efecto decreciente de la formación inicial para el logro de competencias docentes según años de experiencia (% de respuestas afirmativas)

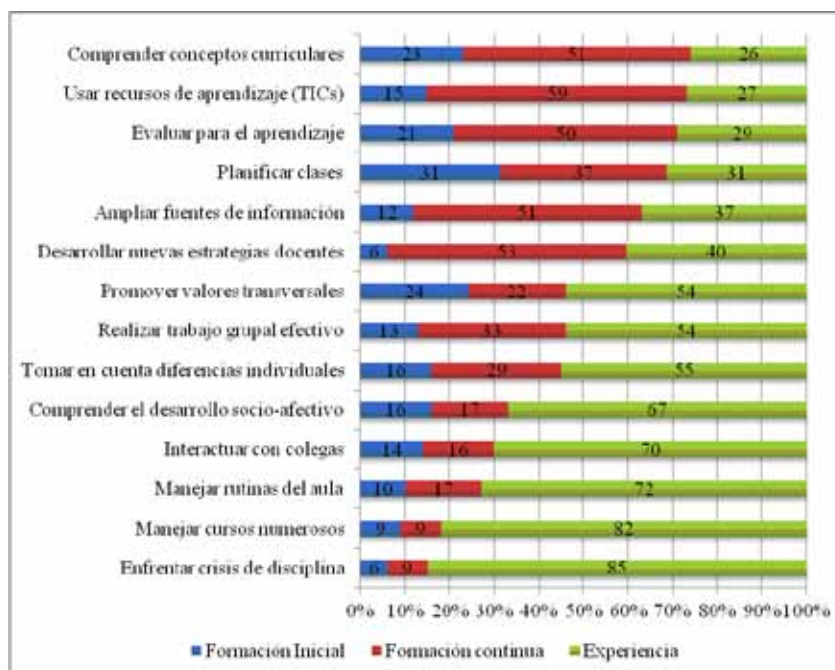


Nota: Extraído desde encuesta La Profesión Docente en Chile: Políticas, Prácticas, Proyecciones

En contraposición al efecto decreciente de la formación inicial, la *formación continua* adquiere una importancia creciente a medida que se avanza en el ejercicio profesional. Esto explica por qué en el grupo de más de 25 años de servicio, cinco de cada diez docentes releva su importancia, comparado con sólo 2 de cada 10 docentes con tres o menos años de servicio.

Lo anterior muestra que el efecto de la formación docente debe verse como un producto de la formación inicial y continua, con pesos relativos según se trate de profesores de menor o de mayor experiencia. Sin embargo para muchas de las habilidades, tanto de enseñanza como de gestión y formación integral de los alumnos, la gran formadora de los profesores y profesoras estudiados ha sido la experiencia, según lo indican sus respuestas a la pregunta del cuestionario sobre qué les ayuda más en su trabajo docente y que ilustramos en la Figura 3:

Figura 3. El aporte de la formación inicial, la formación continua y la experiencia al desempeño docente. Opinión de los docentes.



Nota: Extraído desde encuesta “La Profesión Docente en Chile: Políticas, Prácticas, Proyecciones”

Las expresiones vertidas en entrevistas y reuniones de grupo focal permiten subrayar la importancia que los profesores y profesoras le atribuyen a seguir formándose, mediante el aprendizaje personal producto de la experiencia y de la colaboración entre docentes, aunque también a través de oportunidades estructuradas de formación continua. El aprendizaje a partir de la experiencia y el apoyo de colegas es valorado como un complemento importante a su formación inicial por parte de los profesores más jóvenes, como se advierte en su respuesta a la pregunta: ¿en qué sentido se sienten mejores respecto a cuando salieron de la universidad?:

En la adquisición de nuevas estrategias, haber podido compartir experiencias con colegas” (Andrés, profesor Educación Básica).

Más seguridad. A mí me pasó que me apoyaba en los textos; pero como los alumnos de repente me hacían preguntas, y sentía que tal vez no estaba bien, entonces iba y estudiaba. Ahora estoy más segura de lo que sé. Creo que eso también tiene que ver con lo que uno ha aprendido de los colegas ...

uno aprende de ellos, aprende estrategias, dominio del grupo, metodologías y se va complementando con los mismos compañeros” (Karina, profesora de Educación Básica)

Cuando salí de la universidad y llegué por primera vez a la escuela, tenía la sensación que ya era profesora. Pero con el paso del tiempo, uno se va dando cuenta que tiene que estar como se dice, *‘donde las papas queman’*. O sea tú puedes saber metodologías, estrategias, la reforma, planificar... todo. Pero estar ahí es dónde uno tiene que aprender. Y uno aprende, por lo menos en mi caso aprendí con los niños, aprendí con mi escuela y aprendí con una profesora que ha sido mi maestra”. (Jenny, profesora de Educación Básica)

A mí me tocó hace poco hacer un diplomado en Matemáticas y me encontraba con varias profesoras de la comuna y les preguntaba: *‘¡Oye! ¿Cómo hacen esto y esto otro?’* Porque igual uno tiene que aprender. Igual, uno no va a estar ahí con los niños con un ábaco. ¡Súper fome! Uno igual tiende a mejorar sus cosas, sus clases. (Ana María, profesora de Educación Media)

Los profesores con mayor experiencia subrayan tanto el aprendizaje a partir de la experiencia: “Encuentro que he tenido que aprender cinco veces más mi profesión mientras la estoy ejerciendo”, como también tomar cursos, a veces muchos cursos, para mejorar su trabajo:

Imagínate, yo he tomado cursos de psicología, de sexualidad ... lo que tú llamas ‘capacitaciones’ lo hago fuera de mi horario de clases. O sea estoy hasta las doce de la noche viendo online, metido en cuatro o cinco cursos actualmente. Estoy tomando un postítulo, un diplomado, uno en prevención de riesgos. Hace poco terminé un curso en simulación de empresas. Y todo esto lo hago para estar mejor preparado para los chicos hoy en día” (Juan, profesor de Educación Media).

4.5 Identidad docente tensionada

Como hemos señalado antes, la identidad profesional no sólo aparece en las justificaciones ofrecidas para la elección de la profesión, sino que también en la visión que se tiene de la misión y tareas nucleares de la profesión, y de las capacidades requeridas para desarrollar bien estas tareas. Podemos destacar que los profesores entienden que su identidad como docentes se expresa, tanto en tareas específicas de

enseñanza y logros de aprendizaje por parte de sus alumnos, como en su formación integral en cuanto personas y miembros de la sociedad. Así lo muestra el grado de importancia que les asignan a cuatro categorías referidas a la educación que les fueron presentadas en la encuesta y que se ilustran en la Tabla 7 siguiente:

Tabla 7. Grado de acuerdo con expresiones sobre las tareas de enseñanza

La enseñanza debe centrarse en:	Media	D.E.
El logro de resultados de aprendizaje	4,7	0,5
Los alumnos, sus necesidades y opiniones	4.4	0,5
El desarrollo de procesos cognitivos	4.4	0,5
El desarrollo de valores y la orientación de cada alumno	4.1	0,7

Nota: Las categorías se definen como 1=Muy en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=Algo de acuerdo; 4=De acuerdo; 5=Muy de acuerdo. Extraída desde la encuesta "La Profesión Docente en Chile: Políticas, Prácticas, Proyecciones"

A pesar de que para los docentes estudiados el centro de su definición de identidad es el de *educadores* en el sentido amplio de la palabra, los profesores y profesoras entrevistados consideran que esta visión es distorsionada por definiciones externas que tienden a reducir la responsabilidad docente a la producción de resultados cuantificables:

Creo que hay un cambio desde cuando empecé a trabajar y ahora. Creo que hay más academicismo en los colegios en general; y aunque se diga en teoría que el currículum es constructivista, integrador, valórico y todo eso, en los hechos, sobre todo al nivel de los cursos superiores, uno se da cuenta que lo que interesa es la nota ... No interesa aprender, sino que interesa tener una nota porque entra en el NEM (Notas de enseñanza media) y el NEM es palabra de Dios, porque el principio y fundamento de todo es el NEM (Fernando, profesor Filosofía, grupo focal colegios privados).

Nosotros no trabajamos sólo para los niños ... trabajamos porque le gusta al alcalde, le gusta al ministro, a la ministra, para que ellos puedan decir: "en mi comuna, en mi región, los índices son ..." (Victoria, profesora Castellano, grupo focal colegios municipales).

De este modo, la definición identitaria de los docentes se vive en el quehacer cotidiano como una fuerte tensión entre la enseñanza y los logros académicos, por una parte, y su rol como educadores que deben formar personas con valores sólidos, por otra. Les parece a ellos que este doble sentido de su labor no es entendido de la misma

manera por la sociedad y las autoridades educacionales. Según ellos, la sociedad, expresada principalmente a través de los medios de comunicación y el gobierno, privilegia principalmente un aspecto de su misión que es el referido a los resultados de aprendizaje medibles por pruebas estandarizadas, y no reconoce el otro polo referido a la dimensión social y valórica de su trabajo:

... dentro de los objetivos transversales que se nos exigen está precisamente todo este tema valórico. Y nos piden que hablemos del tema de la solidaridad, de la moral, del compañerismo, de la lealtad. ¿A qué hora? Los tiempos están justos y hay mediciones; a los niños se les evalúa por resultados objetivos, si la niña es buena niña, eso es una gratificación interna para nosotros. Pero como profesores se nos evalúa por resultados. (Inés, profesora de filosofía, grupo focal, colegio municipal).

... bueno a qué me atengo, ¿al test o a mi deseo de enseñar, a mi deseo de ser profesor?... entonces uno de repente ahí se trastoca, o sea no sabe para dónde ir, si para allá, para acá, si mitad y mitad... (Sergio, profesor de educación básica, grupo focal, colegio municipal)

Varios docentes agregan, además, que la presión por resultados académicos introduce un componente de competencia entre escuelas y comunas, que no guarda relación con el trabajo propio de los educadores, generando mayor tensión y exigencias de parte de sus empleadores directos.

Los datos cualitativos muestran la molestia de los profesores respecto de los que *no estando en la escuela* toman decisiones que los afectan sin conocer la realidad ni comprender la dureza del día a día con los estudiantes. Esta percepción de la distancia entre los que definen las políticas y los que las realizan; entre los que exigen resultados y los que acompañan la vida de los alumnos es un tópico recurrente entre los profesores y profesoras, en especial, en aquéllos que trabajan en sectores de mayor vulnerabilidad social.

5. DISCUSIÓN

Al considerar la evidencia presentada, podemos afirmar que hay una conjunción cercana entre lo que aporta la encuesta nacional a docentes y lo que se aprende a través de los datos y opiniones recogidos en las entrevistas individuales y de grupo focal. Esto, de alguna manera, nos permite afirmar que lo analizado constituye un retrato válido y confiable de los profesores y profesoras chilenas que enseñan en los niveles básico y medio y en todas las dependencias del sistema escolar.

Un primer elemento de acuerdo en la descripción identitaria de los docentes chilenos es que ella concuerda con lo que podría considerarse como el retrato tradicional de la misión de los educadores presentado en innumerables textos clásicos sobre la enseñanza y en la visión que los educadores en otros contextos tienen sobre su identidad (Day et al., 2006; Freire, 2006, 2009; Nieto, 2005). Los profesores y profesoras chilenos definen su identidad en referencia directa a sus alumnos a quienes deben enseñar contenidos específicos mandatados por el sistema educacional y, al mismo tiempo, educar como personas y miembros de la sociedad, desarrollando en ellos todas sus capacidades intelectuales, afectivas y sociales.

Un segundo elemento de acuerdo es que esta definición identitaria amplia presenta variaciones en los énfasis según la etapa de desarrollo en el ejercicio docente y los contextos de enseñanza en que trabajan. Los profesores jóvenes, de menor experiencia, tienen un menor grado de seguridad en sus capacidades y una mirada más abierta a sus colegas como fuentes de aprendizaje práctico. Pero también le dan a su tarea un sentido de fuerte compromiso social. Los profesores y profesoras que ejercen en sectores vulnerables, particularmente en el sistema municipal, parecen tener más marcada una visión de sí mismos como apoyo a los alumnos que necesitan más ayuda, o de contención respecto a conductas sociales no enteramente aceptables entre ellos. Los profesores que trabajan con sectores acomodados en colegios privados tienden a percibir mayores demandas en relación a la calidad y forma en que manejan los desafíos cognitivos de quienes tienen mayores recursos culturales para poner en cuestión lo que aprenden.

Un tercer elemento de acuerdo es que, independientemente de su grado de experiencia, su especialidad y sus contextos de trabajo, los docentes chilenos perciben una distancia entre su definición identitaria y aquellas definiciones sostenidas por el

sistema educacional, ya sea el gobierno, las autoridades educacionales o los mensajes sociales entregados por los medios de comunicación. Esta distancia crecientemente se articula en formas contradictorias, que más bien restringen la visión educadora de los docentes y por ende, el ámbito de sus decisiones profesionales.

Es así como, más allá de estas áreas de acuerdo generales, la visión sobre la identidad docente que nos entregan los mismos y que hemos analizado en este artículo, descubre nudos problemáticos que no son muy distintos de lo que perciben los estudios sobre docentes en otros contextos. Los presentamos a continuación en la forma de tres paradojas centrales referidas a la identidad de los docentes.

5.1 La identidad docente desde las políticas públicas y la identidad asumida por los docentes

Como se ha abordado, los docentes chilenos se identifican principalmente como educadores (en el sentido amplio de la palabra), reconociendo que tienen obligaciones profesionales referidas a logros de aprendizaje en sus alumnos, como también a logros en su desarrollo afectivo y social. Sin embargo, la creciente tendencia de las políticas educativas y de las demandas sobre su rendimiento, circunscribe este rol a lo que se ha conceptualizado como el énfasis en la *performatividad* (Ball, 2003). Esto se refiere a la perspectiva que enjuicia el trabajo docente sobre la base de su *desempeño observable*, el que a su vez se restringe a los resultados de aprendizaje de los alumnos, medidos a través de las distintas formas actuales del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Frente a esta reducción de lo que se considera valioso en la conducta profesional docente, la valoración de sus acciones en pro del sentido más amplio de la educación, queda reservado al reconocimiento de sus alumnos, de los padres de familia y posiblemente de sus colegas. Es decir, la valoración pública del trabajo docente se concentra en uno de los aspectos de su trabajo e incluso en relación a este, en productos restringidos dentro de la gama de posibles logros que puede mostrar el aprendizaje de los alumnos. A los docentes sólo les queda la opción de resguardar en privado el sentido amplio de su misión, sometiéndose en lo público a lo que demanda el sistema. Los estudios revisados por van den Berg (2002) indican que esta contradicción es fuente de conflictos de identidad para los docentes que viven en estos entornos.

5.2 Condiciones difíciles de trabajo y debilitamiento del sentido de autoeficacia

Al mismo tiempo que se implementan políticas que reducen el ámbito de acción de los docentes a la producción de resultados satisfactorios, medidos por pruebas estandarizadas, el esfuerzo realizado por los docentes de cumplir con estos requerimientos se ve menguado por la conjunción de carga de trabajo y la variedad y complejidad de las necesidades del estudiantado al que se debe atender. Esto contribuye a debilitar la percepción de que, o se tienen las competencias o se es suficientemente capaz de implementar estrategias de aprendizaje que produzcan los resultados esperados:

“Nunca me va a ser indiferente el tema del SIMCE: si fracasó, si salió bien. ¿Qué hice yo? ¿Qué salió mal?” (Profesora de menos de cinco años de experiencia).

La posibilidad de reafirmar la propia eficacia está, a su vez, ligada a poder compartir con otros docentes respecto a los modos de mejorar (algo valorado por los profesores estudiados). Pero el tiempo y la oportunidad para ello no siempre está disponible (Ávalos et al., 2011). Así, la dificultad para responder a las demandas externas constituye otro factor que produce conflictos de identidad profesional (van den Berg, 2002) y puede, a su vez, reducir el grado de emotividad positiva y de compromiso los que, como hemos visto, son elementos que sostienen a la identidad docente.

6. LOS CAMBIOS COMO POLÍTICAS Y CONFLICTOS REFERIDOS AL PROFESIONALISMO DOCENTE

Varios autores han destacado el híper reformismo que ha caracterizado a los sistemas educativos en los últimos veinte años. Este reformismo se orienta en muchos casos, según lo indica Weber (2007), por los principios de la economía del mercado y del neo-liberalismo y se manifiesta como un *contexto político turbulento*, repercutiendo en la *intensificación* de las tareas que deben realizar los profesores (Churchill y Williamson, 2004, citado en Poppelton & Williamson; Day, 2002; Hargreaves, 1992; van den Berg, 2002).

La celeridad de los cambios contrasta a su vez, con el proceso lento de la construcción

y reconstrucción de identidad de los docentes, que comienza con la formación inicial y que continúa a lo largo de la carrera profesional. Si bien, las reformas y los cambios en los sistemas educativos son elementos que impulsan los procesos de reconstrucción de identidad, éstos requieren a su vez del ejercicio de juicio profesional y tiempos de prueba y asentamiento. El contexto de cambio constante no permite que esto ocurra, y más bien contribuye a producir rupturas y conflicto identitario, que a permitir las reconstrucciones de identidad que son normales en el curso de la carrera docente. A su vez, estos procesos al entrar en conflicto con la posibilidad de ser fiel a la misión docente asumida y a sus demandas, pueden afectar el sentido de auto-eficacia, la motivación y el compromiso de los profesores.

7. A MODO DE CONCLUSIÓN

La descripción de la propia identidad, que entregan los profesores y profesoras chilenos estudiados, es altamente positiva en lo que respecta a sus definiciones, sus convicciones y el grado con que expresan compromiso y motivación para la docencia.

La afirmación de la vocación pedagógica y social de los profesores y profesoras estudiados surge como un componente esencial de su identidad profesional, lo que explica, no sólo por qué eligieron la docencia, sino también porqué permanecen en su ejercicio, a pesar de las condiciones laborales y salariales reconocidas como adversas.

Los docentes tienen un fuerte sentido de misión definido por las grandes tareas que hemos destacado: el logro de aprendizaje de sus alumnos y la formación valórica de éstos. Ambas son parte de su identidad y generan un alto grado de compromiso con su tarea. Como referentes para sus alumnos, los profesores y profesoras entienden que, para el ejercicio de esta misión, deben contar con competencias profesionales sólidas y demostrar una integridad personal. Sin embargo, esta doble misión, que da sentido al día a día de la tarea de los profesores/as, es tensionada por los mismos procesos que ocurren en otros sistemas educativos y a los que nos hemos referido antes: reducción de la tarea docente a la producción de resultados de aprendizaje medibles en forma estandarizada, intensificación de las demandas como resultado de cambios constantes en el currículum escolar y en las orientaciones referidas a los

procesos de enseñanza, y cambios en las estructuras escolares con efectos sobre el trabajo docente (Ávalos et al., 2011).

La agenda global de *performatividad* se expresa, en el contexto chileno, a través de la tendencia a un uso creciente de evaluaciones del desempeño docente tanto para profesores en servicio como para la formación inicial. El lado negativo de esta tendencia no es tanto su razón de ser, sino lo estrecho de los objetivos que mide, como también su expresión pública en mensajes que desvalorizan la capacidad de los docentes y su rol como educadores.

Tal vez, un elemento importante en el resentimiento de los docentes respecto a las definiciones externas sobre su identidad y profesionalismo, es que parecieran ignorarse los enormes cambios sociales que han ocurrido con la ampliación de la obligatoriedad escolar y que ellos deben asumir. El estudio realizado proporciona indicios de cómo la identidad de los docentes chilenos está tensionada por las expectativas de una sociedad que ve en la educación la principal palanca para el desarrollo social y económico del país, pero que no entiende que para enfrentar sus demandas los profesores necesitan reconocimiento y apoyo. Desde el punto de vista de los docentes, la sociedad no parece haberse percatado todavía de sus esfuerzos y les exige resultados sin comprender bien los cambios que se han asomado a la escuela, y sin entender como lo saben los docentes, que educar es una de las tareas sociales de mayor complejidad (Labaree, 2007).

Paradojalmente, los profesores y profesoras chilenos que estudiamos aún defienden su identidad, están motivados por su profesión y son gratificados por la enseñanza en el aula y por sus alumnos quienes los impulsan a seguir aprendiendo.

REFERENCIAS

- Ávalos, B., Bellei, C., Sotomayor, C & Valenzuela, J. (2011). [La profesión docente en Chile. Políticas, Prácticas, Proyecciones]. Datos duros inéditos.
- Ávalos, B., Carlson, B. & Aylwin, M. (2004). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo. ¿Qué sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas* (Informe Final Proyecto Fondecyt 10202218), Santiago.
- Ball, S. (sin fecha, 2003). The teachers' soul and the terrors of performativity. *Journal of Educational Policy*, 18(2), 215-228.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (sin fecha, 2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Castells, M. (1997). *The Power of Identity*. Oxford: Blackwell.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research* 37: 677-692.
- Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403-415.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. & Gu, Q. (2007). *Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness*. Berkshire: Mc. Grall Hill.
- Evetts, J. (abril, 2010). Organizational professionalism: changes, challenges and opportunities. Trabajo presentado en la XIV IRSPM Conference. The Crisis: Challenges for Public Management. University of Berne, 7-9 Abril. Recuperado de http://scholar.google.es/scholar?start=30&q=Evetts+Organizational+Professionalism&hl=es&as_sdt=0
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes Necesarios para la Práctica Educativa* (11ª Reimpresión). México: Siglo Veintiuno Editores.

- Freire, P. (2009). *Cartas a Quien Pretende Enseñar* (12ª Reimpresión). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J. & Bunuan, R. (sin fecha, 2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1349-1361.
- Hargreaves, A. (1992). Time and teachers' work: An analysis of the intensification thesis. *Teachers College Record* 94 (1), 87-108.
- Hargreaves, A. (sin fecha, 2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Hargreaves, L, Cunningham, A., Hansen, A., McIntyre, D., Oliver, C. & Peel, T. (2007). *The Status of Teachers and the Teaching Profession in England: Views from Inside and Outside the Profession*. (Final Report of the Teacher Status Project). Nottingham: Department of Education and Skills.
- Labaree, D. (2007). (Autor) On the nature of teaching and teacher education: difficult practices that look easy. En *Education, Markets and the Public Good. The Selected Works of David F. Labaree*. Londres & New York: Routledge.
- Ministerio de Educación (2008). *Encuesta de Idoneidad Docente*. Santiago de Chile: Departamento de Planificación y Estudios.
- Nieto, S. (Ed). (2005). *Why We Teach?* New York: Columbia Teachers College.
- Poppleton, P. & Williamson, J. (2004). *New Realities of Secondary Teachers' Work Lives*. Oxford: Symposium Books.
- Tenti, E. (2005). *La Condición Docente. Análisis Comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Van Den Berg, R. (sin fecha, 2002). Teacher's meaning regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72, 577-625.

Weber, E. (septiembre, 2007). Globalization, “glocal” development and teachers’ work: A research agenda. *Review of Educational Research*, 77(3), 279-309.

Zembylas, M. (sin fecha, 2003). Emotions and teacher Identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9, 213-238.