

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD DOCENTE, ¿UN DESAFÍO PARA LA POLÍTICA EDUCATIVA?

*Linda Grace Matus Rodríguez*²⁸

RESUMEN

Este artículo reconoce que la incerteza y los profundos cambios económicos y sociales de nuestros tiempos generan una fuerte presión hacia las diferentes identidades colectivas, una de ellas, la Identidad Docente hoy fuertemente cuestionada y tensionada. Por un lado los profesores se enfrentan a la paradoja del reconocimiento de su rol clave en los procesos de aprendizaje, y por otra, a una creciente desvalorización de su quehacer cotidiano, sometiéndolos a una tensión identitaria. Se propone, la necesidad de construir una nueva Identidad Docente desde la valorización de espacios colectivos de reflexión pedagógica, reconociendo que la promoción del debate acerca de “los saberes y haceres”, entre docentes, es un aporte al desarrollo profesional entre pares, contribuyendo a la mejora de las prácticas pedagógicas favoreciendo el tránsito desde sus tradicionales prácticas aisladas hacia el desarrollo de aquellas colaborativas, propias de una nueva Identidad que se valida en la construcción colectiva. Situación que se transforma en un desafío no sólo para los profesores, sino para la política educativa, dado que ésta debería preocuparse de generar condiciones para que los profesores logren construir una Identidad Docente que responda asertivamente a las exigencias societales, mejorar sus actuales prácticas, revalorizando así el ejercicio pedagógico cotidiano.

Palabras clave: Identidad Docente. Política Educativa. Práctica Pedagógica.

²⁸ Professora da PUCV, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso/ Chile. E-mail: gracematus@gmail.com

IDENTITY CONSTRUCTION OF A TEACHER, A CHALLENGE FOR EDUCATION POLICY?

ABSTRACT

This article recognizes that the uncertainty and the profound economic and social changes of our times have created a strong pressure onto the different collective identities. And among them, teaching identity that nowadays is being strongly questioned. On one hand, teachers are facing the paradox related to the recognition of their key role inside the learning process. On the other one, an increasing devaluation of their “daily doing”, making the situation even more stressful. The propose of this study is to build up a new teaching identity beginning from the valuation of collective spaces of pedagogic reflection, when recognizing that the promotion of debate related to “knowing and doing”, among teachers, is a real contribution to the professional development among peers. Contributing to the upgrade of pedagogic practices, helping to transform isolated traditional practices into collaborative ones and making up a new identity validated by collective construction are the main ideas of this article. This is not only a new big challenge for teachers, but also for educational policy. By promoting favorable conditions for teachers the task of building up a real teaching identity that may respond effectively to any social demand, would help to upgrade and value their pedagogical procedures.

Key words: Teaching identity. Educative Politics. Pedagogic Practice.

RESUMO

Este artigo reconhece que a incerteza e as profundas mudanças econômicas e sociais de nosso tempo geram uma forte pressão para as diferentes identidades coletivas, dentre elas, a Identidade Docente atualmente questionada e tensionada. Por um lado os professores se confrontam com o paradoxo do reconhecimento do seu papel-chave nos processos de aprendizagem, e por outro, há uma crescente desvalorização de seu trabalho cotidiano, submetendo-os a uma tensão identitária. Este artigo propõe a necessidade de se construir uma nova Identidade Docente desde a valorização de espaços coletivos de reflexão pedagógica, reconhecendo que a promoção do debate acerca dos saberes e fazeres entre docentes, é um aporte para o desenvolvimento profissional entre pares, contribuindo para a melhoria de práticas pedagógicas, favorecendo o trânsito de suas práticas tradicionais isoladas até o desenvolvimento daquelas colaborativas, próprias de uma nova Identidade que se valida na construção coletiva. Situação que se transforma em um desafio não só para os professores, mas também para a política educacional, dado que esta deveria se preocupar em gerar condições para que os professores logrem construir uma Identidade Docente que responda assertivamente às exigências sociais, melhorar suas práticas atuais, revalorizando assim o exercício pedagógico cotidiano.

Palavras-chave: Identidade Docente. Política Educacional. Prática Pedagógica.

Introducción

Nuestra actual sociedad es cada vez más dinámica, la Globalización ha traído una vorágame de cambios más allá de los aspectos económicos, los que han significado profundas transformaciones sociales.

En este contexto, la incerteza parece ser la ley fundamental, el cambio aparece como condición sine qua non, el mundo al que pertenecen las escuelas en consecuencia se caracteriza hoy por una inestabilidad social creciente. La escuela debe enfrentar rápidamente estos desafíos, existe un tiempo escaso para prepararse y enfrentarlos. Bajo este contexto tan apremiante el ejercicio de la docencia aparece interpelado y apremiado a introducir cambios en las actuales prácticas pedagógicas, lo que según *Hargreaves (2003)* ha significado convertir a la docencia en una “*profesión paradójica*”, refiriéndose con ello a la duplicidad de exigencias actuales para los docentes que incluso pueden aparecer como contradictorias entre sí, es más incluso se presentan requerimientos sociales a la profesión, que van más allá de los conocimientos disciplinarios y técnicos especializados. Incluso los docentes en ocasiones se ven presionados a asumir responsabilidades con

sus alumnos, derivadas de problemas en la estructura social, que ha generado débiles redes de apoyo para la intervención de problemas en la infancia.

A estas exigencias, se agrega un consenso muy particular, por un lado el reconocimiento del docente como un actor clave en la búsqueda de la calidad educativa, resumido en la frase “*la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes*” (*Barber & Mourshed, 2008 :15*). Por otro, la profesión docente se presenta desvalorizada social y económicamente, más aún “*los docentes siguen vistos como ejecutores pasivos de lo que se decide en los niveles superiores, operando los currículos y cambios en los cuales no han tenido ni voz, ni presencia, ni capacidad para tomar decisiones*” (*CEPAL, 2004:93*).

De esta forma, el propio docente se encuentra en una dualidad en términos de “*lo que es*” y “*lo que debiese ser*”, situación que constituye una fuente contradictoria de valoración social que amenaza y cuestiona su Identidad Docente, que por una parte aparece siendo tensionada desde la sociedad en su conjunto y por otro desafiada a mejorar sus prácticas pedagógicas. Al respecto, parece interesante preguntarse si esta contradicción, ¿Debe ser abordada sólo por los propios profesores o es una temática que debiesen observar los diseñadores de las políticas educativas?

Desarrollo

Abordar el concepto de identidad docente no resulta fácil, tanto por la temática propia como por las razones de contexto general. A nivel internacional y también nacional se han desarrollado una serie de transformaciones producto de cambios en el nuevo modelo de desarrollo organizado en torno al capital financiero, fenómeno que ha significado la irrupción de la denominada Globalización, la cual, ha influido negativamente en todas las identidades colectivas, siendo una de ellas la Identidad Docente.

Se puede precisar que el concepto de Identidad Docente corresponde a un tipo de identidad colectiva, que nace por un lado de *“una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales, pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja”* (Valliant, 2007:3). Se entiende desde esta perspectiva, la Identidad Docente como un proceso de construcción y como tal dinámico y continuo, no obedece exclusivamente a la obtención de un título profesional, sino se asocia al despliegue de la trayectoria propia del profesor, que necesariamente vincula la acción individual asociada a las historias de vida, con la acción colectiva que se desarrolla según particulares características de las realidades laborales circundantes.

De allí entonces, la importancia de valorar el contexto, caracterizado hoy en día por procesos de desarticulación, donde mucha gente cesa de verse a sí misma en términos de los contextos colectivos tradicionales que le daban un sentido de identidad como por ejemplo la profesión y comienzan a verse en

términos de otros contextos colectivos (Lavín, 2000). Este fenómeno contribuye a la desestructuración de identidades comunitarias, lo cual, lleva incluso a la inhibición educativa de agentes de socialización como son la familias y las comunidades (Reyes, Cornejo y otros, 2010). Sumado a ello, el cambio tecnológico, la apertura a la economía global, la masificación de la escolaridad, la fuerte visión individual desde el sujeto y no desde el colectivo, entre otras grandes transformaciones del siglo XXI, replantean las competencias y destrezas que requieren desarrollar ciudadanos de la denominada *“aldea global”*.

Bajo esta realidad, la sociedad interroga al sistema educativo, a la escuela y a los profesores, buscando en ellos las respuestas a los cambios vertiginosos que plantea la post modernidad. La misma escuela como organización y sus docentes se encuentran hoy, en una verdadera encrucijada de significados y sentidos de la acción pedagógica.

Reconocida esa realidad y profundizando aún más en la Identidad propia del docente se reconoce que hoy día esta Profesión aparece en el centro de la incerteza y del cuestionamiento desde el punto de vista iden-titario.

Los profesores se encuentran ante el desconcierto y las dificultades de unas demandas cambiantes, y ante la continua crítica social por no llegar a atender estas nuevas exigencias. Para evitar este sentimiento difuso de malestar, el profesor necesita volver a pensar el papel que representa; y por su parte, la sociedad debe incrementar la formación y el apoyo que otorga a sus profesores, antes de convertir a la educación en una profesión imposible. (ESTEVE, 1994, p. 21).

Por tanto, reconociendo que no es fácil abordar la temática de la Identidad Docente, parece un hecho ineludible referirse a ella, si efectivamente se pretende abordarla como proceso de significado a las prácticas pedagógicas y por tanto, de revisión sistemática de las mismas. Por cierto, el ejercicio de la docencia es de suma complejidad y desafíos, incluye por tanto, un compromiso que va más allá del logro del sustento diario y requiere por ello, de la construcción de un proceso identitario que otorgue a su práctica cotidiana significatividad y trascendencia.

Este proceso de identificación con el ejercicio de la profesión docente se puede ver fuertemente afectado por el permanente cuestionamiento del contexto a la labor docente, dado que los procesos identitarios se nutren de la relación entre el yo y los otros. Actualmente, se observa desde la sociedad una crítica fundada en la existencia de una verdadera dicotomía entre el rol ideal del docente y el que efectivamente cumple, o mirado desde otra perspectiva, entre el nuevo rol que debe asumir y el tradicional que desarrolla en el presente. De todas formas, bajo ambas miradas, se observa una tensión y un cuestionamiento a las prácticas que desarrollan los docentes, que engendra una serie de consecuencias. Ya lo advierte Tenti (2005) al señalar:

El desfase entre la complejidad de la tarea y las capacidades disponibles puede constituir una fuente de desestabilización del modelo de trabajo, que contribuyen a generar una sensación de malestar e impotencia en los maestros (TENTI, 2005, p. 22).

En el mismo libro, Tenti profundiza

cómo se va generando una sensación entre los docentes de obsolencia, que se expresa en la frase, “*no estar a la altura de las circunstancias*”, que contribuye a aumentar “*el malestar docente*”, evidenciándose en actitudes como agotamiento y distancia emocional, sensación de falta de logro, todos ellos indicadores del denominado *síndrome de burnout*, el cual releva el impacto de las condiciones laborales, en que se desarrolla la práctica pedagógica, sobre los docentes y que contribuye como fuente de desgaste profesional y por tanto de disminución de la eficacia de la práctica pedagógica. Un ejemplo de lo anterior, son diversos estudios psicológicos desarrollados con profesores chilenos, los cuales señalan que éstos han estado enfrentando en los últimos años a los síntomas del denominado “*desgaste profesional*” o *burnout* (Pontificia Universidad Católica, 2000; CORNEJO, 200; CLARO 2003; ARÓN, 2000, entre otros), dado que la práctica pedagógica se ha realizado en condiciones laborales insatisfactorias, desde el punto de vista de infraestructura, remuneracional y de valoración social. Las diferentes investigaciones ubican a los profesores entre los grupos de más alto riesgo de desgaste profesional. Además se realizó un estudio comparativo de los docentes chilenos con sus pares de América Latina, observándose en los primeros mayores enfermedades asociadas a la labor de enseñanza.

Según un reciente estudio comparado, un 46% de los profesores santiaguinos ha sido alguna vez diagnosticado de disfonía, un 42% de estrés y un 26% de depresión.)... Finalmente, el 47% de los profesores chilenos había pedido licencias médicas durante el año previo al estudio (comparado con un 25% en Argentina,

27% en Uruguay y 11% en Perú), disminuyendo los tiempos de aprendizaje de los alumnos, por la dificultad de encontrar reemplazantes oportunamente (CONSEJO ASESOR, 2006, p. 165).

De esta forma, el síndrome de bournout afecta a los profesores de diferentes formas, incluso dejando de implicarse personalmente en su propia práctica, convirtiéndose en:

funcionarios de la enseñanza, preocupados sólo por cubrir las apariencias de un horario y de una actividad, sobre la base de una decisión radical de que lo que ocurra en el aula no les va a afectar, de que ellos sólo aspiran a sobrevivir, a que suene la campana, (BAUILLAUQUÉS Y BREUSE, 1993; ESTEVE 2009).

Sin embargo, así como se observa el *síndrome de burnout* como una amenaza real a la eficacia de la práctica pedagógica, lo que Blase (1982) indica como “*ciclo degenerativo de la eficacia docente*”, una investigación realizada en Chile también con Profesores Secundarios, en el año 2008 señala entre sus conclusiones que “*el bienestar y la salud de los docentes de educación secundaria de Santiago se benefician por la posibilidad de otorgarle un propósito moral trascendente y un sentido no instrumental al trabajo educativo*” (CORNEJO, 2009, p. 423). Lo cual, confirma la importancia concreta de profundizar en la construcción de la identidad del docente como fuente de significado del accionar pedagógico, situación que contribuye a la motivación y satisfacción laboral, ambos factores asociados a mejoras en los rendimientos de las tareas laborales e indirectamente en los aprendizajes y bienestar de los propios estudiantes. Complementando la idea anteriormente expresada, otra investigación realizada con profesores chilenos concluye que “*para el caso de los*

profesores entrevistados, para mejorar la sensación de bienestar con la vida, también es importante sentir que el trabajo tiene un sentido y una misión social” (GUERRERO, 2005, P.42)

Profundizar entonces en la necesidad de construir Identidad significa necesariamente interiorizarse en las profundidades del “*ser docente*”, en aquellos propósitos más trascendentales del profesor y que generan un compromiso ineludible con la acción pe-dagógica.

Al respecto, otra investigación realizada con docentes chilenos de Educación Básica señala en sus conclusiones que el grado de satisfacción que detentan los profesores con su quehacer es un factor protector frente al desgaste profesional, por tanto aquellos “*profesores que se sienten importantes y que consideran que su trabajo marca una diferencia en la vida de los alumnos son capaces de tolerar una mayor cantidad de estrés inherente a la docencia*” (ARÓN Y MILICIC, 2000, p. 15). De esta forma, es posible inferir que una autoconcepción positiva del desempeño profesional efectivamente contribuye a desarrollar un fuerte sentido de logro entre los propios profesores, generando actitudes relacionales positivas, las cuales deberían contribuir a generar un ambiente socioafectivo propicio para el desarrollo del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, se profundiza en un elemento fundamental en el proceso identitario, como son las relaciones emocionales asociadas a su desarrollo, puesto que la conciencia del yo se identifica con la conciencia del nosotros cuando se relacionan afectivamente, fortaleciendo así la importancia de la afectividad en el trabajo

aúlico desarrollado entre los profesores y sus estudiantes. Al contrario cuando esta relación no se establece se produce un deterioro y desprofesionalización del trabajo docente, quedando profesores y alumnos atrapados en la rutina. (HELLER, 1988, p.85; LÓPEZ DE MATURANA, 2003, p.96).

En consecuencia, una práctica alienada, sin la necesaria implicación emocional genera interacciones “viciosas” que en nada contribuyen a la eficacia docente. Ejemplificando la situación descrita anteriormente, se puede señalar que un profesor desgastado trabaja en la “*seguridad de la rutinización de su práctica*”, entusiasmando poco a sus estudiantes, quienes responden así con desgano y desatención, lo que refuerza una autoconcepción de ineficiencia por parte del docente, significando un agudo golpe en su proceso de construcción de identidad.

El agobio que muchos profesores sienten ante los aspectos normativos y técnicos que no son capaces de superar, los hábitos mecanicistas de enseñanza, la presión social, y la imagen estereotipada de lo que es enseñar, desencadena las prácticas que desprofesionalizan la labor pedagógica. Las prácticas se tornan artificiales, sin entusiasmo, atrapan en la rutina y la enajenación, y relegan a profesores y alumnos al papel de meros espectadores del proceso educativos. (LÓPEZ DE MATURANA, 2003, p. 139).

Los profesores sin una identificación profunda con su práctica pedagógica cotidiana pueden comportarse, según la mirada de Habermas (2001), desde “*una acción funcional*” con orientación sólo al deber, en circunstancias que los requerimientos actuales se relacionan con el avance de los docentes en el desarrollo de “*una acción posconvencional*”, que permita la construcción de un nuevo “*discurso*”, en

este caso una nueva identidad, cuya motivación sea la búsqueda de la autonomía que permita el desarrollo de prácticas reflexivas, críticas y transformadoras, necesarias para el logro de aprendizajes de calidad verdaderos, en el contexto de una pedagogía con un fuerte compromiso moral y que desde esta perspectiva revalore lo emocional como inherente y fundamental a la propia acción pedagógica.

Evidentemente, al leer el párrafo anterior queda de manifiesto el concepto de educación y del profesor que subyace en este artículo, dado que para esta investigación se concibe al educador como lo describe magistralmente Freire:

De la misma manera en que no puedo ser profesor sin sentirme capacitado para enseñar correctamente y bien los contenidos de mi disciplina tampoco puedo, por otro lado, reducir mi práctica docente a la mera enseñanza de esos contenidos. Ese es tan solo un momento de mi actividad pedagógica. Tan importante como la enseñanza de los contenidos es mi testimonio ético al enseñarlos. Es la decencia con que lo hago. Es la preparación científica revelada sin arrogancia, al contrario con humildad. Es el respeto nunca negado al educando, a su saber “hecho de experiencia que busco superar junto a él” (FREIRE, 1996, p. 99).

Esta concepción de la docencia, requiere de un fuerte grado de compromiso con la práctica cotidiana, que se confirma a si misma en el grado de significado que el docente le asigna a su rol, y por tanto en las implicancias de su acción, lo que evidentemente conlleva una obligación ética, entendiéndola por ella “*la preocupación por las consecuencias que tienen las acciones de uno sobre otro*” (MATURANA, 2003, p. 267). Por tanto, desde esta perspectiva y siguiendo las

ideas de *Maturana (2003)*, valorar el significado ético de la profesión docente, necesariamente significa reconocer la legitimidad del “otro”, por tanto este artículo no intenta proponer una perspectiva moralizante que plantee exigencias con respecto al “otro”, menos aún del “*ejercicio de un apostolado*” que puede significar una verdadera sublimación de necesidades reales de los docentes.

La pedagogía es entendida así desde un punto de vista relacional, por tanto, necesariamente debe establecer vinculaciones con aspectos éticos, lo que obviamente representa una mayor responsabilidad y compromiso con el ejercicio del rol que desarrolla un profesor, como también reconoce los riesgos de un docente que no logre la identificación requerida para ejercer su práctica. El ejercicio de la pedagogía contribuye al desarrollo de un proyecto social, a un proyecto país, por tanto, no puede ni debe dar lo mismo que en las aulas se desarrollen prácticas pedagógicas profesionales alienadas y en estado de anomia permanente, es una necesidad de país y por tanto, de las políticas educativas apoyar el desarrollo de una identidad docente que logre dar respuesta no sólo a los requerimientos presentes sino que sea capaz de generar en los alumnos visiones proyectivas de sí mismos y del mundo que los rodea.

Desde esta perspectiva, es posible afirmar que existe una relación estrecha entre construcción de Identidad docente en Chile, Modelos de Desarrollo y Política Educativa asociadas, situación que permite observar las tensiones generadas en la identidad de los docentes con la implementación de las diferentes políticas educativas. Esta

aseveración no inhabilita la posibilidad de construir Identidad Docente Profesional desde la Política Educativa, lo que *Núñez (2000)* denomina como “*profesionalización conferida*”, sino al contrario se torna un desafío para los diseñadores de dichas políticas, el generar espacios que permitan la construcción de procesos colectivos para desarrollar una identidad profesional socialmente construida, porque si es una certeza que todo proceso identitario requiere de la interacción con “*el otro*” y ese otro que además resulte significativo.

Tenti (2006) señala al respecto, que si bien las políticas educativas actuales implementadas, a partir de los 90, se basan primordialmente en “*la racionalidad técnico instrumental*” y desde esta perspectiva en la eficiencia, por otro lado la mayoría de ellas apelan al desarrollo de creatividad, compromiso, liderazgo, trabajo en equipo, todas temáticas relacionadas con lo que el autor denomina “*modelo orgánico*”, basado en la autonomía y responsabilidad del colectivo docente, lo que evidentemente se presenta como una contradicción, pero en positivo podría servir para que las políticas educativas actuales reconocieran la importancia de generar espacios de desarrollo colectivo que permitan incorporar estos elementos “*no racionales*” de la profesión docente y que son las que otorgan significado a la práctica pedagógica.

Otro autor como *Hargreaves (2003)* entrega más elementos que fundamentan la necesidad de espacios colectivos de reflexión pedagógica, cuando señala que la razón es parte de la emoción, ya que, si uno no puede sentir no puede juzgar y por tanto, las estrategias de cambio educativo deben estar

dirigidas a potenciar el trabajo pedagógico desde la afectividad no individual sino colectiva, lo que requiere “*el espacio*” organizacional para aquello, desde al interior del espacio educativo, por excelencia que es la escuela y el reconocimiento de los diferentes actores que existen al interior de ella. La construcción de la profesión docente requiere entonces de estos espacios colectivos de reflexión pedagógica dado que: “*una profesión se construye a sí misma a partir de compartir y potenciar los saberes y la experiencia logrados por sus miembros en su práctica cotidiana* (NÚÑEZ, 2000, p. 4).

Avanzar entonces, en el desarrollo de espacios colectivos que permitan la reflexión conjunta es sin duda, ir abandonando prácticas rutinarias que sólo acercan peligrosamente a los docentes a la desprofesionalización. Este artículo señala que si bien en la conformación de la identidad docente no puede dejar de desconocerse la relevancia de la formación inicial, también es fundamental para ella el desarrollo de su práctica y el análisis crítico que realicen los propios profesores de la misma.

Resulta interesante al respecto señalar que *Ávalos (2006)* indica que la identidad profesional es más difícil de forjar en instituciones universitarias por las características diversas de las facultades involucradas en la formación inicial. Sin embargo, es indiscutible que la identidad profesional se va reinterpretando a lo largo del ejercicio de la propia práctica pedagógica, por lo cual, resulta relevante en su construcción, los efectos de los contextos de Trabajo. Al respecto, *Valliant (2010)* establece que un docente posee una vida laboral que fluctúa entre 30 a 40 años, en cuyo

transcurso se identifica como clave, el período que va entre los 4 y 7 años de ejercicio pedagógico, dado que es aquel, en que efectivamente se construye Identidad Profesional y se desarrollan las competencias de eficacia en el aula.

Por tanto, esta situación refuerza la propuesta de este artículo por implementar “*espacios*” reales de reflexión colectiva entre los docentes durante el desarrollo de su práctica, como una efectiva condición para el desarrollo y evolución de una identidad profesional en los docentes. Un profesor se hace como diría Freire “*en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos*” (FREIRE, 1996, p. 97). Además agrega “*El momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima*” (FREIRE, 2004, p. 40).

Existe consenso para señalar que la reflexión y revisión de la propia práctica pedagógica por parte de los docentes es una clave para mejorarla, transformarla y conducirla hacia la calidad, es una necesidad asociada a un actuar pedagógico, que requiere de un nuevo compromiso y responsabilidad por parte de los profesores.

Autores como *Freire, Giroux, Hargreaves, Esteve* e incluso el investigador chileno *Schiefelbein* coinciden en señalar la necesidad de los procesos de autorreflexión en los profesores para mejorar las prácticas pedagógicas, actualmente, dichos procesos de asocian a una nueva Identidad, que algunos denominan “*Profesional*”, al respecto se puede señalar que “*La competencia*

profesional del maestro no nace automáticamente de la lectura de libros o del estudio de teorías, ni de una práctica prolongada o variada, sino que de la reflexión autónoma” (SCHIEFELBEIN, 2009, p. 1), en suma es un paso para entender que avanzar en entender la práctica como un espacio de formación y reflexión sobre “*el hacer*” resulta clave para construir una profesionalidad reflexiva.

Ahora bien, esta particular forma de relacionar el concepto de identidad docente con práctica pedagógica no se concibe como un esfuerzo individual, muy por el contrario corresponde a una revalorización de lo colectivo “*La práctica de reflexión conjunta genera identidad y permite construir una noción de cuerpo profesional. Para que esto ocurra, es necesario que la reflexión sobre los saberes y las prácticas docentes, sea sistemática y sea sostenida en el tiempo*” (VALLIANT, 2007, p. 13)

La promoción del debate acerca de “*los saberes y hacer*” entre los propios profesores es un aporte al desarrollo profesional entre pares y favorece el tránsito desde sus tradicionales prácticas aisladas y solitarias hacia el desarrollo de prácticas colaborativas propias de una identidad profesional que se valida en la construcción colectiva. Es necesario insistir que la identidad de un sujeto con su trabajo desarrolla efectos positivos en su práctica pues genera una relación virtuosa de compromiso, responsabilidad y revisión con su práctica cotidiana, esta aseveración cobra mucho más sentido en el desarrollo de la práctica pedagógica dado los requerimientos, complejidades e involucramiento que implica el trabajo docente.

Si bien, la práctica pedagógica implementada en el aula es de responsabilidad del docente, que éste desarrolle las competencias para revisar su ejercicio cotidiano y por tanto avance en la mejora del mismo, es un primer ejercicio que lo acerca al desarrollo de un trabajo reflexivo. Bajo esta perspectiva, la existencia de un contexto favorable al desarrollo de un trabajo colaborativo y no aislado es un desafío que al parecer deberían asumir, quienes diseñan e implementan las políticas educativas.

El crecimiento exponencial del conocimiento exige la renovación permanente de las competencias profesionales, por tanto es necesario un ejercicio constante de revisión y reflexión acerca de las propias prácticas pedagógicas, resultado de un proceso de investigación de aula, lo que contribuye efectivamente a la construcción de la identidad. Dada la relevancia de este proceso, necesariamente debe ser abordado por la política educativa, generando condiciones que permitan a los maestros que se han formado inicialmente en otro paradigma, como el de técnicos o de semi-profesionales un adecuado tránsito hacia la construcción de una identidad profesional, como a aquellos docentes que ya fueron inicialmente formados como profesionales, ofrecerles oportunidades para actualizar y enriquecer dicha formación.

Conclusión:

Entonces se reconoce a la construcción de una Identidad Docente como un camino necesario de recorrer. Influye por un lado, la formación inicial donde logran los futuros profesores apropiarse del capital cultural de su grupo y certifican su saber profesional, que deberá caracterizarse por sólidos cono-

cimientos disciplinarios, didácticos y pedagógicos. Sin embargo, la obtención de un título profesional en la Educación Superior, no es la única condición para poseer una Identidad Profesional. Hoy los desafíos de la Sociedad del Conocimiento obligan a los profesores a una permanente revisión del saber y de su práctica, obligándolo a desarrollar competencias en el propio campo del trabajo (proceso denominado de formación continua), donde adquiere un gran valor el componente colectivo. Son las comunidades de aprendizaje en las escuelas, las que permitirán a los profesores desempeñarse con autonomía, tomando decisiones informadas, anticipándose a las consecuencias de estas decisiones, responsabilizándose de aquellas, reflexionando y evaluando su propia práctica, en función del aprendizaje de los estudiantes. Se constituye en un deber de la política educativa no sólo tensionar, sino generar las condiciones a los profesores para que en un futuro cercano pudieran depender cada vez menos de normativas o pautas de acción externas y pudiesen decidir no sólo en su individualidad, como docentes de aula, sino como parte de un equipo que conforma una organización llamada escuela. Tal vez sea un momento para volver a interrogarse, como lo hiciera Nuñez (2004) al señalar “*El profesionalismo docente ¿se confiere desde el Estado o se construye como proceso socio-cultural?*”.

El camino al parecer podría ser que efectivamente la política docente pudiese constituirse en una oportunidad para construir una nueva Identidad entre los profesores, pero ellos es un proceso de descubrimiento y no sólo de imposición que requiere de espacios reales de reflexión conjunta, es decir, de aquellos espacios intersubjetivos que señala Habermas tan necesarios no sólo para la construcción

identitaria sino también para la mejora efectiva de las prácticas pedagógicas, estableciéndose con ello el círculo virtuoso que este artículo ha intentado hacer visible, a través, de su desarrollo.

Recibido em: junho de 2012

Aceito em: julho de 2012

REFERÊNCIAS

ARÓN, A & MILICIC, N **Desgaste Profesional de los Profesores. Clima Social Escolar**, Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile: Santiago Chile, 2000. Disponible en: <http://scientificcommons.org/43796822>

ÁVALOS, B. El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua En Tenti, E. **El Oficio Docente. Vocación, Trabajo y Profesión en el siglo XXI**, Fundación OSDE, Siglo XXI; Ediciones Argentinas, S.A., p.209-228, 2006.

BARBER, M. & MOURUSHED, M. **Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos**, PREAL, 2008 Disponible en: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf

BAUILLAUQUES y BREUSE, 1993. La première classe. Paris. En Esteve, J. **La Docencia: Competencias, Valores y Emociones**. Seminario Internacional: Las competencias, los valores y las emociones de los profesores, 2009. Disponible en: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article4585>

BLASE, J. ,1982 “*A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout*”. En: **Esteve J. El malestar docente**, 1994, España, Paidós

CEPAL. **Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe ,2004.** Disponible en: http://www.eclac.org/publicaciones/xml/2/15462/Version_Preliminar_lcg2249.pdf

CLARO S. Y BEDREGAL, P. Aproximación al estado de salud mental del profesorado en 12 escuelas de Puente Alto, **Rev. Méd. Chile v.131 n.2:159-167, Santiago, 2003.** Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0034-98872003000200005&script=sci_arttext

CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN **Informe Final de Consejo Asesor Presidencial,2006** Disponible en:<http://www.consejoeducacion.cl/articulos/Informefinal.pdf>

CORNEJO R. Condiciones de Trabajo y Bienes-tar/ malestar docente en Profesores de Enseñanza Media de Santiago de Chile. **Educ. Soc., Campinas**, vol 30, n. 107, p. 409-426, mayo/ ago, 2009. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>

CHENOWETH, DE LEWIS, 2002 Does Lesson Study have a future in the United States. En Barber, M. & Mourshed, M. **Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos**, PREAL, 2008. Disponible en: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf

ESTEVE J. **El malestar docente**, España, Paidós, 1994

FREIRE,P. **Política y Educación.** 1º Edición en español, Editorial, SXXI, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogía de la autonomía.** Saberes necesarios para la práctica educativa. México, Editorial S.XXI, 2004.

GUERRERO, P. Estudio de las Resistencias de los Profesores a una Estrategia Para el Desarrollo de la Creatividad en Tres Unidades Edu-

cativas, Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez. **PSYKHE**, Vol.14, Nº1, 31 – 45, 2005. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000100003&script=sci_arttext

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**, Ediciones Cátedra, Madrid, 2001.

HARGREAVES, A. **Enseñar en la Sociedad Conocimiento**, Ediciones Octaedro, España, 2003.

HELLER, 1998 Sociología de la vida cotidiana, Barcelona. En López de Maturana, **Construcción sociocultural de la Profesionalidad Docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo**, Tesis Doctoral, Universitat de Valencia, Server de Publicacions, 2003. Disponible en: <http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/9647/lopez.pdf?sequence=1>

LAVÍN, S. **El Proyecto Educativo Institucional como herramienta de transformación de la vida escolar**, Enfoques pedagógicos, LOM, PIIE, 2000.

LÓPEZ DE MATURANA, S. **Construcción sociocultural de la Profesionalidad Docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo**, Tesis Doctoral, Universitat de Valencia,Server de Publicacions, 2003. Disponible en <http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/9647/lopez.pdf?sequence=1>

MATURANA, H. **El sentido de lo humano.** Santiago de Chile, Colección Hachette /Comunicación, 2003

NUÑEZ, I. **Profesores: ¿El Único Éxito de Lagos en el Año 2000?** Informe N. 7., 00 Educación del 2000, 12/12/2000. Disponible en <http://www.asuntospublicos.org/detalle.php?id=7> , archivo en línea en .pdf.

NUÑEZ, I. **La identidad de los docentes una mirada histórica en Chile**, Ministerio

de Educación y Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PII.E., 2004. Disponible en www.oei.es/docentes/articulos/Identidad_docente_chile_nunez.pdf

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, PUC **Informe Estudio de Salud Laboral de los Profesores en Chile**, Colegio de Profesores de Chile A.G., DIRECTORIO NACIONAL, Departamento de Bienestar, 2000 Disponible en [http://www.scielo.cl/pdf/estped/v35n1/E.%20PEDAGOGICOS%2035-1-2009%20\(completo\).pdf](http://www.scielo.cl/pdf/estped/v35n1/E.%20PEDAGOGICOS%2035-1-2009%20(completo).pdf)

REYES L & CORNEJO R., ARÉVALO A.& SÁNCHEZ R. Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. En **Polis, Revista de la Universidad Bolivariana**, Volumen 9, N° 27, p. 269-292, 2010 Disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n27/art12.pdf>

SCHIEFELBEIN ,E. **Teoría pedagógica para superar la rutina?**, Curso Teoría Pedagógica para la acción educativa , Universidad San Sebastián, clase n° 4. 2009. Disponi-

ble en:<http://www.emol.com/educacion/programas/educadores20/pdf2010/sc5.pdf>

TENTI, E. **La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**, Siglo XXI Editores Argentina S.A., 2005.

TENTI, E. **El Oficio Docente. Vocación, Trabajo y Profesión en el siglo XXI**, Fundación OSDE, Siglo XXI; Ediciones Argentinas, S.A., 2006

VALLIANT, D. La identidad docente, I Congreso Internacional **Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado**, GTD-PREAL-ORT, Barcelona, 5,6 y 7 septiembre, 2007. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/2030599/La-identidad-docente>

VALLIANT, D. La Construcción de la Profesión Docente. En MINEDUC, Centro de perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas, C.P.E.I.P., **Carrera Profesional Docente**, Salesianos Impresores, p 115-122, 2010.