

**LA IDENTIDAD DOCENTE.  
IMPORTANCIA DEL PROFESORADO<sup>1</sup>  
Teaching Identity. Teaching Staff Importance**

*Denise Vaillant Alcalde<sup>2</sup>*

***Abstract***

*The article discusses the identity of the teaching profession, the intervenient factors shaping it and the implications it brings about for developing policies aimed to achieve greater teacher effectively. It explores the dimensions associated with the construction of teacher identity, the incidence of working conditions on it, as well as the vocational and professional dimensions. The paper emphasizes the importance of recognizing the factors that create satisfaction and dissatisfaction, as key descriptors of teacher's identity. The article presents an in-depth analysis of a possible crisis in teacher's identity, highlighting the important role played by the social value attributed to the profession in this regard.*

**Key words:** *professional identity, teachers, teacher appraisal.*

**Resumen**

El artículo analiza la identidad de la profesión docente, los factores que intervienen en ella y sus implicancias para el desarrollo de políticas orientadas a lograr docentes más efectivos. Analiza las dimensiones asociadas a la construcción de la identidad docente, el peso de las condiciones de trabajo y los componentes vocacional y profesional. También destaca la importancia de identificar los factores

---

<sup>1</sup> Este artículo se basa en la Ponencia presentada en I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado", Barcelona, 5,6 y 7 septiembre 2007.

<sup>2</sup> Doctora en Educación. Universidad ORT de Uruguay, Universidad Alberto Hurtado de Chile, Coordinadora Programa sobre Desarrollo Profesional Docente en América Latina de PREAL

que generan satisfacción e insatisfacción, en tanto descriptores clave de la identidad de maestros y profesores. El trabajo realiza un análisis en profundidad de la posible crisis de identidad docente, evidenciando el rol que en ella juega la valoración social de la profesión.

**Palabras clave:** identidad profesional, docentes, valoración de la docencia

### **El cambio social y el trabajo de los profesores**

El concepto de cambio social es el elemento central para entender los problemas de identidad que afectan a los docentes y los desafíos que éstos tienen que enfrentar. El cambio social ha transformado profundamente el trabajo de los profesores, su imagen y también la valoración que la sociedad hace de su tarea.

Esteve (2006) plantea que los profundos procesos de cambio social registrados en los últimos treinta años y la enorme transformación de nuestros sistemas educativos han planteado problemas nuevos que no ha sido posible asimilar. El desconcierto, la falta de formación para afrontar los nuevos retos y el intento de mantener las rutinas, lleva a muchos profesores a hacer mal su trabajo, enfrentándose a una crítica generalizada, que considera a los docentes como los responsables universales de todos los fallos del sistema de enseñanza.

El papel de profesor se ha transformado tal lo evidenciado por una serie de indicadores de cambio enumerados por Esteve (2006). En primer lugar, existen cambios vinculados al contexto macro y a la evolución de los valores y de las concepciones sociales. También hay cambios en el contexto del aula que llevan, entre otros, a revisar los contenidos curriculares. Por último, hay cambios en el contexto político y administrativo.

Los cambios en el contexto macro se refieren, entre otros, al aumento de exigencias que se hacen al docente quien debe asumir cada vez más responsabilidades. La literatura contemporánea describe una serie de características muy variadas y, a veces contradictorias, de lo que se consideran las cualidades que debe tener un docente. Algunas se refieren al conocimiento y los valores que maestros y profesores deben poseer para desarrollar en los alumnos, a lo que se agrega el manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos; las competencias comunicacionales que les permitan interactuar con alumnos, padres, colegas; el dominio de técnicas relacionadas con los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación; las competencias para la investigación y la reflexión acerca de sus prácticas. Juan Carlos Tedesco afirma que, si uno llegara a creer que el maestro debería reunir todas las características señaladas por los expertos y especialistas en diversos documentos, el resultado sería algo así como un tipo ideal tan contradictorio como de imposible realización práctica.

Pero el contexto macro se refiere no solamente a mayores demandas para el profesor, sino también, a la progresiva inhibición de responsabilidades educativas por parte de otros actores sociales como la familia. A esto se suma la aparición en las últimas décadas de medios de comunicación que han forzado al docente a cambiar su papel en clases que coexisten en sociedades que son multiculturales y en muchos casos multilingües. A todo esto se suma el hecho de que en los últimos años se responsabiliza a los maestros y profesores de buena parte de los fracasos de los sistemas educativos.

Las transformaciones sociales operan también sobre el contexto del aula y generan una revisión en profundidad de muchos contenidos curriculares. ¿Cuáles son los contenidos importantes? Ésto lleva a la necesidad de modificar las metodologías y las condiciones de trabajo en las escuelas, ya que los docentes se

enfrentan a alumnos muy diferentes entre sí. Esto, obviamente, impacta la relación docente-alumno que es a menudo conflictiva en términos de autoridad y disciplina, lo que hace aún más difícil las diversas tareas que el profesor o maestro deben desempeñar. El rol docente aparece fragmentado.

La avalancha de cambios sociales no se han acompañado de los correspondientes cambios políticos y administrativos. Las reformas educativas han tenido resultados ambiguos que, necesariamente, llevan a cuestionar las opciones de política adoptadas. En muchos casos, los esfuerzos realizados no han servido para garantizar un desarrollo educativo sostenido y, en la práctica, las realidades educativas han probado ser difíciles de transformar. La situación mejoró menos de lo esperado porque las reformas llevadas adelante no tuvieron en cuenta suficientemente a los docentes. Quizás no se consideró lo suficiente el modo de hacer las cosas en el aula para mejorar la calidad de los aprendizajes. Quizás no se colocó en el centro de la agenda la cuestión de la profesionalización de los docentes, desde una perspectiva integral (Tenti, 1995).

### **La construcción de la identidad profesional**

La construcción de la identidad profesional comienza en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. Esa identidad no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente.

La temática de la identidad docente se refiere a cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo y a cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción. También guarda relación con la diversidad de sus identidades profesionales y con la

percepción del oficio por los docentes mismos y por la sociedad. La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad.

Las identidades docentes pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales. Existen identidades múltiples que dependen de los contextos de trabajo o personales y de las trayectorias de vida profesional (Huberman et al., 1989).

La identidad profesional docente se presenta, pues, con una parte común a todos los docentes, y una parte específica, en parte individual y en parte ligada a los contextos diferenciales de trabajo. Se trata 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.

La identidad del docente forma parte de su identidad social y se concibe como la “definición de sí mismo” que hace el docente. Pero esa identidad comporta una especificidad referida al campo de actividad docente que es común a los miembros del “grupo profesional docente” y les permite reconocerse y ser reconocidos en una relación de identificación y de diferenciación (con los “no docentes”) (Cattonar, 2001).

Según Dubar (1991), una identidad profesional constituye una construcción social más o menos estable según el período y surge, tanto de un legado histórico como de una transacción. Se trata, por un lado, de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre partícipes de un mismo sistema de acción; por otro lado, de un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento

institucional y de interiorización individual de las condiciones sociales que organizan cada biografía.

En síntesis, la identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben.

Esta identidad “común” y colectiva hace referencia a un proceso de socialización vinculado con la noción de profesión que consideraremos en la sección que sigue.

### **La profesión docente y la construcción de la identidad**

¿En qué consiste la profesión docente? ¿Cuál es su quehacer específico? ¿Es la docencia una profesión? Son preguntas que involucran un debate amplio sobre las profesiones, su significado y sus alcances terminológicos (profesión, profesionalización, profesionalismo). El tema es complejo y su análisis pasa, necesariamente, por estudiar sus orígenes, evolución, organizaciones, entre otros, en un contexto y un tiempo determinado (Vaillant, 2004).

El concepto de profesión es el resultado de un marco socio-cultural e ideológico que influye en una práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social en que se desarrollan. Por tanto, no existe "una" definición, sino que profesión, es un concepto socialmente construido, que varía en el marco de las relaciones con las condiciones sociales e históricas de su empleo.

Si recurrimos a la literatura sociológica de las últimas décadas podemos identificar una serie de autores, principalmente de lengua inglesa, que han teorizado

sobre las profesiones y el proceso de profesionalización. Muchos sostienen (Wilensky, 1964) que cualquier profesión que reclame legitimidad debe tener fundamentos técnicos suficientes como para sustentar dicho reclamo. Además, debe tener un ámbito bien delimitado, poseer requisitos para la formación de sus miembros y convencer al público de que sus servicios son especialmente confiables. Blankenship (1977:5) sintetiza las características de las profesiones a partir de los escritos de nueve sociólogos e identifica los siguientes rasgos comunes: un código ético; diplomas y certificados; centros de formación; conocimiento especializado; auto-regulación; valor de servicio público; y los colegas como grupo de referencia principal.

Contestar la pregunta planteada al inicio de esta sección ¿en qué consiste la profesión docente y cuál es su quehacer específico? es fácil para muchas profesiones. Sin embargo, en el caso de la profesión docente, las respuestas son complejas y diversas. La escuela constituye una realidad social intrincada, compuesta por diversos actores, procesos formativos complejos, planes y programas prescriptivos, grados, ciclos y reglamentos, entre muchos otros aspectos. Éstos, a su vez, generan diversas explicaciones, significados, interpretaciones y concepciones acerca de la realidad escolar (Prieto-Parra, 2004).

A diferencia de lo que ocurre en otros ámbitos profesionales, los autores que estudian la profesionalización docente desde diversos campos, entre otros, la Sociología de las profesiones, la Psicología de la profesión, la Historia de la profesión, el Desarrollo económico y mercado profesional, muestran que los requisitos de profesionalidad son múltiples y que varían significativamente. Es así que ciertos autores se preguntan en qué medida la docencia es realmente una profesión o no (Hoyle, 1982).

Fernández Pérez (1995) señala que toda profesión debería caracterizarse por la posesión de un saber específico no trivial, de cierta complejidad y dificultad de dominio, que distinga y separe a los miembros de la profesión de quienes no lo son. Además, es fundamental la auto-percepción de maestros y profesores, identificándose a sí mismos con nitidez y cierto grado de satisfacción como profesionales. Esto implica cierto nivel de institucionalización, en cuanto a las normas exigidas para el ejercicio de la profesión.

El resultado entre contrastar la docencia con diversas profesiones socialmente aceptadas, suele ser para algunos autores la confirmación de que la docencia no es aún una profesión. Así Marcelo (1995) evalúa que la enseñanza no reúne ni los requisitos generales ni los particulares, por lo que no podría ser considerada una “verdadera profesión”. Este autor señala que el período formativo de los docentes no es prolongado; que no se dispone de una estructura de conocimiento que explique y dé dirección a la práctica de la profesión docente; que falta frecuentemente una cultura común a los docentes que se transmita a los candidatos a profesor; que la socialización de los profesores a través de las prácticas de enseñanza es a menudo un proceso casuístico y no atendido sistemáticamente; que, como resultado de las características anteriores, las barreras entre los miembros y no miembros de la profesión son débiles o inexistentes; que la remuneración económica y muchas veces el prestigio social no son comparables con los que se encuentran en otras profesiones.

Diversos estudios han planteado que, a diferencia de lo que ha sucedido en la docencia, las ocupaciones que se han convertido en verdaderas profesiones han adoptado modalidades de control profesional en sustitución de las burocráticas, lo que supone la aplicación de criterios rigurosos, determinados por la propia tarea para la iniciación a la profesión (de forma de asegurar la competencia para el ejercicio



profesional) y, además, un control profesional sobre la estructura y el contenido del trabajo (Marcelo, 1995).

Según Ávalos (1996), en la década de los 90, se asiste a una revitalización del concepto “profesional” del docente, diferente a la que se afirmó desde la literatura referida a la sociología de las profesiones en los años sesenta: “El énfasis hoy día se pone no en la defensa de la docencia como profesión sino en la función de construcción de la profesión por parte del propio docente, realizada a través del conocimiento que le entrega su experiencia y de las oportunidades de ampliar su visión a las que tiene acceso...”. De ahí la importancia que adquieren los conceptos de “desarrollo profesional” y “autonomía profesional”. El primero, prácticamente ha sustituido en el ámbito internacional al término “formación en servicio”. Así, el proceso de formación se define como un continuo y se pone el acento en las necesidades que se suceden en distintas etapas de la vida profesional (con la clásica distinción entre profesores noveles y experimentados) o según diferentes tipos de experiencias.

Para un buen número de autores, la profesionalización está asociada a un desempeño autónomo, con responsabilidad sobre la tarea que se desempeña. Pero estos rasgos no se legislan sino que se construyen a partir de la confluencia de tres elementos (Vaillant, 2005): la existencia de un entorno laboral adecuado; una formación inicial y continua de calidad, y una gestión y evaluación que mejore la práctica laboral de los docentes.

### **La condición de docente**

Quiénes son los docentes y cómo se valoran a si mismos constituye un tema importante de investigación y de preocupación en las políticas. Y esto guarda estrecha relación con la conceptualización de identidad profesional del docente

como “mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores” (Gysling, 1992:12).

Hoy la docencia se ha transformado en una categoría social que no atrae a los mejores candidatos. Quienes ingresan a Universidades o Institutos de Formación tienen en promedio, peor historial educativo que quienes acceden a otros estudios más valorizados socialmente. Pero esto es sólo una parte de la cuestión, ya que existe un serio problema de retención, que hace que en muchos países la deserción de la profesión sea una conducta frecuente que, lógicamente, no afecta a los peores sino a los mejores docentes, que son quienes tienen más oportunidades de optar por puestos mejor retribuidos en otras áreas.

Además, parecería que en muchos casos, quienes ingresan a la docencia lo hacen por razones que van desde no tener otra opción para acceder a estudios de nivel superior a desempeñar un cargo transitoriamente con la intención de cambiar de ocupación en cuanto esto sea posible.

La identidad profesional es más difícil de forjar en instituciones universitarias (especialmente a nivel secundario) donde la formación es compartida por facultades disciplinarias y facultades de educación. En estos casos, el mayor prestigio de las facultades disciplinarias como también su interés en preparar a especialistas en la disciplina más que a profesores, afecta la visión de sí mismos que asumen los estudiantes (Téllez, 2005).

Sin embargo, parece ser que una vez que ingresan al ejercicio docente, esta percepción de especialistas se modifica y gradualmente, se asume la identidad docente. Beijaard et al. (2004) al revisar un conjunto de investigaciones sobre identidad profesional especula que ésta se va reinterpretando a lo largo de su

ejercicio profesional, y que sería importante estudiar el efecto de los contextos de trabajo en esta reinterpretación.

### **Entre la vocación y el conocimiento experto**

La construcción social del concepto de maestro y profesor se forja a través de sucesivas transformaciones sociales. En sus inicios, la profesión docente se constituyó como un “sacerdocio, función que exige para su ejercicio una fuerte vocación o llamado interno que implica entrega y sacrificio” (Pérez, 1995:199).

En los años 60 y bajo la influencia de la perspectiva racionalista, se visualiza al maestro como un técnico eficaz que debe lograr objetivos de instrucción a partir de una serie de medios y recursos. En los 90 surge el concepto de profesional de la educación referido a un intelectual reflexivo que puede colaborar en la transformación de los procesos escolares.

La literatura especializada suele considerar esas diversas visiones en la definición de identidad profesional que se sitúa entre dimensión vocacional y la experta. Una serie de estudios de caso que realizamos recientemente (Vaillant y Roscoe, 2006; Pernerrosed, 1996; Montero, 1992) parecerían confirmar esas conceptualizaciones, ya que los maestros afirman que ven la tarea docente como vocacional pero también que la consideran como una actividad profesional.

Por un lado, está el sentido “misionero” del educador que afirma sentirse con una vocación de servicio que tiene recompensas cuando se logra resultados con los alumnos. Los maestros indican, por ejemplo, que se sienten gratificados si los alumnos aprenden lo que se les enseña o si logran terminar los estudios. En otros casos, los docentes entienden que la “buena” docencia es producto de la vocación comparando la profesión con un sacerdocio y/o apostolado.

Una segunda definición de identidad se acerca más a la función profesional de la docencia y está presente cuando los docentes se definen más como “facilitadores”. Estos conceptos aparecen entre los docentes cuando éstos definen la docencia como una profesión con un fuerte componente de conocimiento y tecnología.

Las opiniones referidas a la identidad profesional se sitúan entre los dos polos mencionados pero admiten múltiples variantes. Así, en ciertos estudios, se mencionan las “visiones emergentes” ligadas al concepto de docentes como prácticos reflexivos. En otros casos, los docentes perciben e identifican cuatro componentes centrales en la tarea que realizan: la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes; la gestión institucional; la organización de la comunidad educativa. A esto se agrega un componente adicional que no tiene que ver directamente con el ámbito escolar sino con rasgos con cualidades propias.

Las dimensiones vocacional, técnica y práctica aparecen en todos los casos, al tiempo que la tradición académica ocupa un lugar secundario. En forma congruente con estas afirmaciones, los maestros suelen situarse entre la vocación para enseñar y un rol facilitador de los aprendizajes más que de transmisor de cultura y conocimiento.

Por su parte, Day (2005) responde a la pregunta ¿técnico o profesional reflexivo? afirmando que los buenos docentes son técnicamente competentes y capaces de reflexionar sobre los fines, los procesos, los contenidos y los resultados de su trabajo. Y esto varía según el ciclo por el que pasan los docentes en su desarrollo profesional que se sintetiza en la iniciación en la carrera, la estabilización (nuevos retos y preocupaciones), la estabilidad profesional (reorientación y desarrollo continuado) y la fase final (avance en la enseñanza, supervivencia y

conservadurismo). Según este autor, el principal elemento motivador de los docentes es «dejar huella» en sus alumnos y ésto depende de su tacto pedagógico, de su conocimiento profundo de la situación y de su inteligencia emocional.

### **La satisfacción laboral**

Si nos referimos a la “satisfacción laboral” los estudios de casos y la bibliografía sobre el tema (Huberman, Michael, Thompson, Charles & Weiland, Steven, 2000), evidencian que los maestros encuentran la mayor satisfacción en la actividad de enseñanza en sí misma y en el vínculo afectivo con los alumnos. Así, muchos docentes citan como principal fuente de satisfacción el cumplimiento de la tarea y los logros pedagógicos de los estudiantes,

Existe una tendencia marcada que ubica el logro de los objetivos previstos (de aprendizaje, de formación de los alumnos) como una de las experiencias más positivas de la profesión. El reconocimiento social es el siguiente rasgo de satisfacción laboral identificado por los maestros, lo que adquiere mucha significación por el poco prestigio que suele tener la docencia hoy en muchos países. La consideración por parte de los padres y autoridades es escasa, por eso cuando ocurre, ésta es valorada por los docentes. Existe una necesidad de que el trabajo sea reconocido por otros, en particular, por los directores y los padres de familia.

Las definiciones de satisfacción profesional resultan congruentes con la manera en la que muchos docentes definen su identidad a partir de una visión vocacional. La vocación es entendida como uno de los pilares que define el éxito en la profesión, de ahí que relacionen sus logros con el rendimiento y aprendizaje de sus estudiantes.

La satisfacción experimentada por los maestros varía según las circunstancias nacionales y, en particular, según la situación económica y los factores culturales. Esa satisfacción se relaciona, a menudo, con los aspectos que llevaron a los maestros a elegir su profesión y con la pasión por enseñar. En una investigación reciente, Day (2006) confirma las visiones de los maestros al plantear que un aprendizaje y una enseñanza eficaz sólo son posibles si se basan en el ejercicio de la pasión de los maestros en el aula. Así, la enseñanza apasionada tiene una función emancipadora que consiste en influir en la capacidad de los alumnos ayudándoles a elevar su mirada más allá de lo inmediato y a aprender más sobre sí mismos.

### **La insatisfacción con la tarea**

El discurso de los maestros en relación a los factores que generan insatisfacción con la tarea se asemeja a un amplio listado de quejas. Éste manifiesta la descomposición de un modelo clásico de enseñanza y de ejercicio de la profesión, sin que otro modelo alternativo haya emergido hasta ahora. Una amplia mayoría de maestros describe un modelo de profesionalidad en plena descomposición sin que aparezca otro lo suficientemente pertinente y consistente para tomar el relevo.

Varios estudios de casos recientes (Vaillant y Rossel, 2006) muestran que muchos docentes tienen alta disconformidad con sus condiciones laborales y, en particular, con las condiciones materiales, sea el salario o la infraestructura de las escuelas. Llama la atención que la disconformidad se da por igual entre aquellos que perciben muy bajos salarios (como es el caso de Nicaragua) que entre aquellos que registran mejores ingresos (tal el caso de El Salvador o Argentina). Esta generalizada disconformidad del cuerpo docente aparece como respuesta a una serie de problemas reales, pero en muchos casos, como actitud básica.

Existe entre los maestros un sentimiento de pérdida de prestigio social y deterioro de su imagen frente a la sociedad. Este fenómeno se reitera en muchos países y parecería evidenciarse en una serie de síntomas críticos como los siguientes: número decreciente de bachilleres con buenos resultados de escolaridad que optan por ser maestros; bajos niveles de exigencia de las universidades e institutos de formación docentes para el ingreso a la carrera docente; percepción generalizada entre los miembros de la sociedad de la mala calidad de la educación básica asociada a la baja calidad de los docentes. Este problema de estatus generaría, en consecuencia, inconformismo y baja autoestima.

Cuando se les pregunta por las dificultades encontradas en el trabajo, muchos maestros declaran no estar satisfechos con sus condiciones de trabajo y, en particular, con la falta de una carrera docente. Un diagrama de la estructura de las carreras docentes en la mayor parte de los países, estaría representado por una figura piramidal con una base muy amplia ya que la inmensa mayoría de los maestros abandonan su profesión en el mismo nivel en que la comenzaron, con pocas oportunidades de ascenso a cargos de responsabilidad, o incluso de transferencia a otros niveles de educación, sin un desarrollo profesional consecuente.

### **Falta de valoración social: ¿imagen o realidad?**

La construcción de la identidad profesional, y su posible choque con la realidad refiere también a la imagen social que tiene para la sociedad en general. Las expectativas y realidades, estereotipos y condiciones de trabajo, contribuyen a configurar el auto-concepto, autoestima y la propia imagen social (Bolívar et al., 2005).

Es difícil medir el reconocimiento de una profesión por parte de la sociedad y, más aún, su prestigio social. En general, se dice que una profesión goza de cierta

valoración social cuando sus representantes ofrecen un servicio que la sociedad aprecia y considera importante. Además, la opinión pública estima que este reconocimiento debería recompensarse con un nivel salarial acorde al trabajo que se desempeña.

Un factor importante a considerar en el análisis de la situación del docente, es el respeto de que gozan los educadores en la sociedad en general y, en particular, por parte de los alumnos, porque de ello dependerá que encuentren más o menos dificultades en el desarrollo de sus tareas. En la sociedad tradicional existía cierto acuerdo entre los integrantes de la comunidad sobre lo que se debía esperar de los maestros; el rol estaba definido con claridad. Pero, ésto ha cambiado en nuestros días. En la institución escolar se ha producido un pasaje desde una alta valoración social hacia una baja valoración social del rol docente. A principios de siglo XX, pertenecer al sistema educativo —ser maestro o profesor— era un verdadero privilegio, que permitía la incorporación a un ámbito respetable y prestigioso, con posibilidades de autorrealización y pertenencia significativa. Hoy en día, en cambio, el trabajo docente ha sido calificado como un trabajo de riesgo participando de casi todos los indicadores de fatiga nerviosa que se consideran habitualmente: sobrecarga de tareas, bajo reconocimiento social, atención a otras personas, rol ambiguo, incertidumbre respecto a la función, falta de participación en las decisiones que le conciernen, individualismo e impotencia (Pérez, 1995).

En los últimos años, la sociedad hace una crítica generalizada del sistema de enseñanza. Los medios de comunicación suelen transmitir una imagen negativa de la realidad de la enseñanza y de la actuación de los profesores y esa idea de que la sociedad no valora y subestima a los maestros ha sido tema de muchos libros que se han ocupado de la cuestión (Hargreaves, 1994). Además, los propios docentes parecen estar convencidos de que es así.



Resulta por demás ilustrativo de la situación actual, el examen de las declaraciones de diversos actores sociales. Éstos suelen reiterar la importancia de la educación y de sus maestros pero, al mismo tiempo, no parecen acordarles la apreciación necesaria para que éstos tengan la moral en alto. Las expectativas son grandes pero la valoración es escasa.

Esteve (2001), citado por Bolívar et al. (2005), afirma que son frecuentes las estadísticas de fracaso escolar, situaciones de violencia física en las aulas, despidos y juicios contra los profesores acusados ante las más variadas jurisdicciones, exceso de vacaciones, deficiencias de todo tipo en los servicios educativos y una acusación generalizada de no responder a las cambiantes demandas sociales. Por ello, se puede, entonces, decir que “paradójicamente, el profesor ha sufrido las consecuencias más negativas de los éxitos obtenidos por el sistema escolar en los últimos veinte años, perdiendo el respeto y el apoyo social que constituían su retribución social más gratificante” (p. 110).

### **La crisis de la identidad docente**

La crisis de identidad surge de la tensión entre el profesor ideal y el profesor real, entre lo que se espera que sea y realice y lo que efectivamente es y puede hacer. Para responder a las nuevas exigencias que hoy tienen nuestros sistemas educativos seguimos confiando en maestros y profesores a los que exigimos habilidades, competencias y compromisos cada vez más complejos, sin las consiguientes contraprestaciones de formación, motivación o salario. He aquí una paradoja.

Las nuevas demandas y conocimientos sociales inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del docente, de su formación y de su desarrollo profesional. Los roles que tradicionalmente han asumido los docentes, enseñando de manera conservadora un currículum caracterizado por contenidos académicos, hoy en día

resultan, a todas luces, inadecuados. A los alumnos les llega la información por múltiples vías: la televisión, la radio, Internet. Los docentes no pueden permanecer al margen de estos nuevos modos de construcción de la realidad cotidiana. Evidentemente, la solución no está en un mero cambio del "rol docente" –sobre el cual suele insistirse– sino de un cambio profundo del propio modelo escolar.

Todo indica que, para transformar la escuela y el sistema escolar, es indispensable cambiar de estrategia, es decir modificar el modo tradicional de pensar y de hacer las reformas e innovaciones que involucran a los docentes. Por más que se actualicen las propuestas curriculares, por más que se implementen programas de mejora de equidad y de calidad y se descentralicen las modalidades de gestión, si no se reconoce en los docentes el factor central de cambio, éste no tendrá lugar. Es necesario, en consecuencia, lograr reformas significativas, efectivas y, ante todo, sustentables en las prácticas profesionales y culturas de trabajo de los docentes.

Obviamente que la crisis de identidad del profesorado, al igual que en el caso de otras profesiones, va unida a la crisis de la sociedad y, específicamente, a la crisis de la escuela. La crisis de identidad por la que transitan muchos maestros y profesores, se inscribe en un cuadro más general de transformaciones sociales y de las mutaciones de las sociedades modernas. La escuela, que es una de las creaciones de la modernidad, entra en crisis y también lo hacen los docentes.

Las reformas educativas de la década de los 80 y 90, así como las nuevas demandas sociales y educativas, cambiaron el escenario de acción docente y provocaron reformulaciones diversas del ejercicio profesional.

Es en la formación inicial donde aparece la primera crisis de identidad. Ésta abarca tanto a futuros maestros como profesores aunque tiene aspectos específicos según el nivel (primaria, media y bachillerato). Así, por ejemplo, en el caso del

profesorado de Secundaria, la crisis se vincula con la tensión entre la formación disciplinar y la pedagógica. Los profesores son, por lo general, licenciados universitarios con cierto barniz pedagógico. Se forman profesores de matemática, de lengua ... y no profesores que enseñan la matemática, que enseñan la lengua ...Y ahí aparece la crisis identitaria.

### **A modo de reflexión final**

La práctica de reflexión conjunta genera identidad y permite construir una noción de cuerpo profesional. Para que ésto ocurra, es necesario que la reflexión sobre los saberes y las prácticas docentes, sea sistemática y sostenida en el tiempo. Por ésto, nos parece que uno de los caminos más prometedores es el de comprender desde dentro la vida y el trabajo de los maestros y profesores. Esto ha llevado a muchos investigadores a indagar en la construcción de identidad docente a partir de las situaciones de vida cotidiana, de los discursos, de las percepciones, de los modos de ser. Es así que se han construido biografías docentes a través de narrativas lo que ha permitido recuperar las voces de maestros y profesores. La identidad y la forma de construirla a través del relato, es una lectura que hace el docente de los contextos en los que vive y los modos de enfrentarse a ellos (Bolívar, Fernández y Molina, 2004).

Pero, por sobre todo, la construcción de la noción de cuerpo profesional requiere de instancias institucionalizadas que la fomente y apoye. La formación inicial docente es clave para el proceso de construcción de la identidad docente. La práctica docente representa una primera experiencia de trabajo que permitiría fomentar y desarrollar la reflexión entre pares. Por ello, la construcción de la identidad del docente se constituye como una de las tareas específicas y críticas de los procesos de formación inicial docente.

La mirada a la calidad de la formación docente en nuestros respectivos países, revela que ésta no responde a los requerimientos actuales de la educación en una sociedad en permanente y sostenido cambio. La impresión general que dejan los estudios, investigaciones e informes que hemos examinado a lo largo de estos últimos años, es que la formación inicial de futuros maestros ha tenido resultados relativos, a pesar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas. Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los alumnos de escuelas multigrado y rurales. Este déficit se ve agravado por la mala calidad de la educación escolar básica y media que muchos de los aspirantes a maestros reciben antes de ingresar a estudiar en una universidad o instituto de formación.

Hay quienes afirman que los programas de formación de docentes carecen de una base teórica para formar profesionales competentes y que, además, el conocimiento académico no se vincula con la realidad escolar y social (Fullan, 1991). Otros propician la transformación de los programas actuales para que éstos formen profesionales capaces de examinar críticamente las prácticas cotidianas (Cochran, Smith y Zeichner, 2005).

Las prácticas de enseñanza son una excelente ocasión para aprender a enseñar, pero para que ese aprendizaje sea constructivo, personal, y no una mera repetición de lo observado, es necesario que los estudiantes sean capaces de analizar críticamente los modelos de enseñanza que observan. Para ello se impone que a los estudiantes practicantes se les enseñe a aprender y a comprender, a analizar y a reflexionar sobre la enseñanza.

Los estudiantes practicantes traen consigo una serie de creencias e imágenes sobre la enseñanza que influyen en la forma como enfrentan la compleja tarea en el

aula (Salgueiro, 1998). Estas creencias no cambian por sí solas; las experiencias académicas tienen una influencia sobre ellas, y las experiencias prácticas, en general, contribuyen a confirmar dichas creencias. Pero la mera introducción de actividades que teóricamente propician la reflexión –redacción de diarios, biografía, análisis de la propia práctica a través de observación de compañeros, o grabaciones de video no aseguran por sí solas un cambio significativo en las concepciones, ni mucho menos en las prácticas de los futuros profesores. La reflexión no aparece espontáneamente; se provoca, se suscita; se aviva en la inquietud del estudiante.

Resulta fundamental, en consecuencia, iluminar la reflexión teórica sobre los programas de formación inicial de profesores. La tarea no ha terminado, apenas comienza. Muchos son los aspectos sobre los cuales hay que estudiar y reflexionar; uno de ellos es, sin duda, el referido al alcance del trabajo docente y la consiguiente conceptualización del profesor. El problema actualmente en muchos países es que esas conceptualizaciones se apoyan en una visión simplista de lo que es o debería ser el profesor. Se presume que el perfil del docente tiene validez universal y se desconoce el contexto histórico y cultural que lo condiciona. Un listado de competencias por sí mismo no dicen nada sobre qué formación y qué condiciones de trabajo docente son necesarias para lograr aprendizajes.

Parecería que el contexto social en que se ejerce la docencia es clave para la auto-realización del profesor. El desánimo que embarga a muchos maestros tendría sus raíces más en los factores contextuales que en las situaciones concretas del aula, aunque ellas sean difíciles. Es por esto que se necesita impulsar una cultura profesional que permita mayores niveles de satisfacción en maestros y en estudiantes.

Una de las tareas esenciales del momento actual es la de superar la crisis de identidad de maestros y profesores y modificar el imaginario colectivo referido a

esta profesión. La superación de esta situación pasa, conjuntamente, por devolver la confianza en sí mismos a los maestros, pero también, por mejorar las condiciones de trabajo y por exigir que los docentes se responsabilicen por sus resultados. Plantear este cambio de perspectiva exige un apoyo decidido de los propios maestros, de la Administración educativa y del conjunto de la sociedad.

## BIBLIOGRAFÍA

- AVALOS, B. (1996). *Caminando Hacia el Siglo XXI: Docentes. y Procesos Educativos en la Región de Latinoamérica y el Caribe*. Boletín Proyecto Principal de Educación, 41. Santiago :UNESCO-OREALC
- Citado en ÁVALOS, B. (2006). El Nuevo Profesionalismo: Formación Docente Inicial y Continua. En: *Identidad y Desafíos de la Condición Docente. En El Oficio de Docente: Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores.
- BEIJAARD, D., MEIJER, P. Y VERLOOP, N. JAN D. (2004). Reconsidering Research on Teacher Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), pp 107-128.
- BLANKENSHIP, R.L. (Ed.). (1977). *Colleagues in Organization: The social Construction of Work*. New York: Wiley and Sons.
- BOLÍVAR, A., FERNÁNDEZ, M. & MOLINA, E. (2004,). *Investigar la Identidad Profesional del Profesorado: Una Triangulación Secuencial* [69 párrafos]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 6(1), Art. 12. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.htm> [Fecha de acceso:2007 -09-20]. En el mencionado estudio, se analiza la crisis de identidad profesional del profesorado de Secundaria en España.
- BOLÍVAR, A., GALLEGU, M. J., LEÓN, M. J. Y PÉREZ, P. (2005). Políticas Educativas de Reforma e Identidades Profesionales: El Caso de la Educación

- Secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(45).  
<http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45> [Fecha de acceso:2007 -09-20].
- CATTONAR, B. (2001). *Les Identités Professionnelles Enseignantes*. Ebauche d'un Cadre d'analyse. Cahier de Recherche du GIRSEF. N° 10. Louvain-la-Neuve.
- COCHRAN-SMITH, M. Y ZEICHNER, K. (2005). (Editores). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*.
- DAY, C. (2005). *Formar Docentes. Cómo, Cuándo y en Qué Condiciones Aprende el Profesorado*. Madrid, Narcea,
- DAY, C. (2006). *Pasión por Enseñar. La Identidad Personal y Profesional del Docente y sus Valores*. Narcea.
- DUBAR, C. (1991). *La Socialisation. Construction des Identités Sociales et Professionnelles*. Paris: A. Colin.
- ESTEVE, J. (2006). *Identidad y Desafíos de la Condición Docente. En el Oficio de Docente: Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores.
- FERNÁNDEZ, M. (1995). *La Profesionalización del Docente. Perfeccionamiento, Investigación en el Aula, Análisis de la Práctica*. Madrid: Siglo XXI.
- FULLAN, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell Educational Ltd.
- GARCÍA, M. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: EUB-Poblagrafic S.L.
- GYSLING, J. (1992). *Profesores: un Análisis de su Identidad Social*. CIDE: Santiago.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. Cassell, New York; Hargreaves, A. (2002). 'The Emotional Geographies of Teachers' Relations with Colleagues'.
- HOYLE, E. (1982). *The Professionalization of Teachers: a Paradox*. London: British Journal of Educational Studies N° 30.

- HUBERMAN, M. et al. (1989). *La Vie des Enseignants. Évolution et Bilan d'une Profession*. Neuchâtel : Nestlé.
- HUBERMAN, M.; THOMPSON, C. & WEILAND, S. (2000). *Perspectivas de la Carrera del Profesor*. En: Bruce J. Biddle, Thomas L. Good & Ivor F. Goodson (Eds.), *La Enseñanza y los Profesores, I. La Profesión de Enseñar* (pp.19-98). Barcelona: Paidós.
- PÉREZ, A.M., (1995). *Los Maestros y la Reforma Educativa*. En: *Educación Interamericana de Desarrollo Educativo* (121): 193-211.
- PERRENOUD, PH. (1996). *La Profesión Docente entre la Proletarización y la Profesionalización: Dos Modelos de Cambio*. *Perspectivas*, 26 (3), 549-569 y
- MONTERO, L. (1992). *El Aprendizaje de la Enseñanza: la Construcción del Conocimiento Profesional*. En MARCELO, C. y MINGORANCE, P. (eds.): *Pensamiento de los Profesores y Desarrollo Profesional II. Formación Inicial y Permanente*. Sevilla: Serv. Pub. Universidad, 57-84.
- PRIETO-PARRA, M. (2004). *La Construcción de la Identidad Profesional del Docente. Un Desafío Permanente*. *Revista Enfoques Educativos* 6 (1): 29-49.
- SALGUEIRO, A. M. (1998). *Saber Docente y Práctica Cotidiana. Un Estudio Etnográfico*. Barcelona: Octaedro.
- TENTI, E. (1995). *Una Carrera con Obstáculos: la Profesionalización Docente*. *Revista IICE N° 7*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- TURNER, C., Y HODGE, M.N. (1970). *Occupations and Professions*. In J.A. Jackson (Ed.), *Professions and Professionalization* (pp. 17-50). London: Cambridge University Press.
- VAILLANT, D. y MARCELO, C. (2001). *Las Tareas del Formador*. Archidona,:Aljibe.
- VAILLANT, D. (2004). *Construcción de la Profesión Docente en América Latina*. *Tendencias, Temas y Debates*. Serie Documentos N° 31. PREAL. [http://www.preal.org/Grupo.asp?Id\\_Grupo=5&Id\\_Seccion=36](http://www.preal.org/Grupo.asp?Id_Grupo=5&Id_Seccion=36)



VAILLANT, D. (2005). *Formación de Docentes en América Latina. Re-Inventado el Modelo Tradicional*. Barcelona: Octaedro.

VAILLANT, D. Y ROSSEL, C. (2006) (Editoras). *Docentes en Latinoamérica Hacia una Radiografía de la Profesión*. Santiago de Chile: PREAL.

WILENSKY. (1964). The Professionalization of Everyone? *The American Journal of Sociology*, 70 (9), 137-158.

Artículo Recibido : 05 de Mayo de 2008

Artículo Aprobado : 02 de Junio de 2008