

universitaria

Identidad profesional docente



Isabel **CANTÓN MAYO**
y Maurice **TARDIF** (Coords.)

narcea

COORDINADORES Y AUTORES

Cantón Mayo, Isabel. Universidad de León
Tardif, Maurice. Université de Montréal

AUTORES

Arias Gago, Ana Rosa. Universidad de León
Baelo Álvarez, Roberto. Universidad de León
Cañón Rodríguez, Ruth. Universidad de León
Cenzano-Vilchez, Giannina. Université Toulouse Jean-Jaurès
De Côte Vitoria, María Inés. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Gairín Sallán, Joaquín. Universidad Autónoma de Barcelona
Galaz Ruiz, Alberto. Universidad Austral de Chile
Gallego-Domínguez, Carmen. Universidad de Sevilla
Levasseur, Louis. Universidad Laval. Canadá
Marcel, Jean-François. Université Toulouse Jean-Jaurès
Marcelo García, Carlos. Universidad de Sevilla
Morales-Perlaza, Adriana. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Pellétier, France. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Périsset, Danièle. Université de Genève
Pino Juste, Margarita R. Universidad de Vigo
Tejada Fernández, José. Universidad Autónoma de Barcelona
Zabalza Beraza, Miguel A. Universidad de Santiago de Compostela
Zabalza Cerdeiriña, María Ainhoa. Universidad de Vigo

Identidad profesional docente

Isabel Cantón Mayo
Maurice Tardif
(Coords.)

NARCEA, S.A. DE EDICIONES

Índice

INTRODUCCIÓN. El problema de las identidades docentes. *Maurice Tardif e Isabel Cantón Mayo*

1. **Los profesores en Canadá. ¿Una identidad profesional en mutación?** *Maurice Tardif y Louis LeVasseur*
2. **La calidad identitaria del profesorado a través de su satisfacción profesional.** *Isabel Cantón Mayo*
3. **¿Quién soy yo como maestro? Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes.** *Carlos Marcelo García y Carmen Gallego-Domínguez*
4. **Saber e identidad en la profesión docente. De la identidad de estudiante a la de docente principiante.** *France Pelletier y Adriana Morales-Perlaza*
5. **La búsqueda de la identidad laboral del profesorado.** *José Tejada Fernández*
6. **Las comunidades profesionales como espacio de construcción y resistencia de la identidad del profesor.** *Alberto Galaz Ruiz*
7. **La construcción de la identidad profesional a través de las redes de creación y gestión del conocimiento.** *Joaquín Gairín Sallán*
8. **Identidad profesional del profesorado universitario.** *Miguel A. Zabalza Beraza, María Ainhoa Zabalza Cerdeiriña y María Inés de Córte Vitoria*
9. **Identidad profesional de los maestros de Primaria.** *Ana Rosa Arias Gago, Roberto Baelo Álvarez y Ruth Cañón Rodríguez*
10. **Sobre la destrucción de la identidad profesional del profesor de Secundaria en Francia.** *Jean-François Marcel y Giannina Cenzano-Vilchez*
11. **La salud ocupacional de los docentes no universitarios y su desgaste profesional.** *Margarita Pino Juste*
12. **Construcción de la identidad profesional a través de la formación. Planes de estudio y proyecto político, una relación social estrecha.** *Danièle Périsset*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

El problema de las identidades docentes

Abordar el problema de la identidad profesional (o de las identidades profesionales) de los profesores según una perspectiva internacional y comparativa es una empresa compleja y, por decirlo todo, arriesgada. Efectivamente, a menos que se reduzca la identidad solo a sus dimensiones psicológicas e intra-individuales, es claro que ésta se conjuga estrictamente con los sistemas sociales y escolares en los que obran los profesores. Ciertamente, incluso si su trabajo comporta puntos en común, un profesor canadiense, español, suizo o colombiano tienen identidades diversas, porque éstas están marcadas por su cultura, su lengua, las tradiciones escolares propias a su país, etc. Contrariamente a los ingenieros, a los técnicos o a los médicos, los profesores no son una mano de obra intercambiable de un país a otro, porque una buena parte de su trabajo se comprende en estricta relación con el enraizamiento histórico y sociocultural de la escuela de cada país.

Asimismo, la identidad docente no es independiente de otros aspectos que definen hoy en día el ejercicio del trabajo: el estatus social de los profesores, sus roles y tareas, las misiones que les son conferidas, su lugar en la organización de la escuela con sus numerosas subdivisiones por grados, cursos, niveles, públicos, regionales, etc., sin nombrar las numerosas divisiones sociales que caracterizan todavía a los sistemas de enseñanza contemporáneos como el género, las escuelas privadas o públicas, los contextos privilegiados y desfavorecidos donde se sitúan los centros educativos, etc.

En síntesis, se puede ver claramente, la identidad docente no se refiere a una realidad empírica objetiva, a una suerte de esencia identitaria de límites y contenidos bien definidos a la cual tendríamos acceso a través de nuestras percepciones o de nuestros conceptos. Se trata más bien de una construcción teórica elaborada a partir de diferentes dimensiones psicosociales privilegiadas por los investigadores. Pero incluso en este caso,

dichas mismas dimensiones dependen de marcos conceptuales y de disciplinas ligadas que son movilizadas para definirlas: un historiador, un sociólogo, un antropólogo, un psico-sociólogo definirán la identidad de modo diferente.

Finalmente, incluso dentro de estas disciplinas, los enfoques de la identidad varían de manera importante. Por ejemplo, en sociología, la identidad docente puede ser abordada según una perspectiva interaccionista vinculada con un orden negociado cotidianamente por los actores escolares, como el producto de las culturas organizacionales propias de la escuela o bien como una construcción dinámica evolutiva en el curso de la carrera docente.

Pero si la noción de identidad profesional sufre tal polisemia, ¿por qué interesarse en ella? El interés radica en que esta misma polisemia parece ser reveladora de la experiencia que hoy tienen los profesores de su propio trabajo frente a los alumnos en el seno de la institución escolar. Esta experiencia, como lo ha mostrado particularmente Dubet (2002), es la de descomposición del “programa institucional” que caracterizaba a la escuela moderna. Este programa institucional se fundaba sobre los valores que eran considerados como sagrados: “que la Iglesia hable de Dios, la escuela republicana de la razón, el hospital de la caridad o de la ciencia, se trata siempre de un principio central que pretende entrar en el mundo a través de un trabajo de socialización de la institución, sin perder el carácter fundamentalmente extra-social, sobre las particularidades de las costumbres” (2002: 27).

Históricamente, es necesario recordar que la enseñanza escolar moderna nace con la Reforma y que su propósito fundamental es el de ser un trabajo vocacional, una profesión de fe: el profesor encarna un mensaje religioso frente a los alumnos. Su acción se inscribe en una institución escolar proveniente de la Iglesia y de un proyecto de conversión de los niños. La Iglesia garantiza la identidad docente: todo profesor, incluso laico, es un creyente al servicio de la fe. En el siglo XIX y sobre todo en la primera mitad del siglo XX, este programa institucional cambia de naturaleza y de contenido, pero perdura a través de la acción de los Estados y de su voluntad de instaurar, a través de la escolarización y de la construcción de los sistemas escolares modernos, identidades nacionales fuertes.

Incluso en este caso, la identidad parece relativamente unívoca: el profesor es un agente que asegura la socialización de los alumnos en los principios sagrados de la patria y del Estado-nación. Al mismo tiempo, él encarna la autoridad impersonal del Estado frente a los alumnos, transmitiendo a la vez saberes que tienen la reputación de ser universales e incontestables. Aprender, es plegarse a las reglas disciplinarias y cognitivas de la institución escolar; enseñar, es ser representante de estas reglas frente a los niños. Al mismo tiempo, el programa institucional, sea este religioso o político, permite justificar las desigualdades sociales que caracterizan el mundo escolar desde hace cuatro siglos: estas desigualdades se presentan como normales, porque provienen o del orden providencial o del orden social natural.

No obstante, en las sociedades occidentales, es precisamente este programa institucional el que parece en declive desde la Segunda Guerra Mundial. La

democratización escolar y la masificación de los sistemas de enseñanza han abierto la escuela a todos los públicos sociales cuyos padres están deseosos de ver a su prole aprovechar la igualdad de oportunidades. A partir de los años 80, la igualdad de oportunidades se ve particularmente incrementada por el derecho al éxito de todos. El profesor ya no puede contentarse con ser el representante impersonal del Estado o la autoridad del Saber, debe ponerse al servicio de sus alumnos y ayudarles a tener éxito.

Al mismo tiempo, en el curso de las últimas décadas, la escuela y la profesión docente se ven confrontadas a una pérdida de sentido con respecto al valor de los aprendizajes escolares, que entran en competencia con los saberes provenientes de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información. Finalmente, después de más de 50 años de democratización escolar, se constata en Occidente que la función de ascensor social que debía jugar la escuela se encuentra descompuesta.

Todo esto conduce a hacer de la identidad docente una noción plural, incluso rota. Formulemos directamente la pregunta: ¿qué es un profesor hoy en día? En un gran número de países europeos, el profesor parece aún visto como un funcionario del Estado: su identidad está por ello definida por su función, sus misiones y las numerosas reglas que circunscriben su acción. Al mismo tiempo, las autoridades políticas y escolares exigen que se comprometa personalmente con sus misiones y que tome a su cargo el éxito de sus alumnos. Se le pide además participar en el trabajo colectivo del establecimiento escolar.

En los países de cultura anglosajona, el profesor es frecuentemente definido hoy en día como un profesional, una suerte de experto del aprendizaje o un practicante reflexivo cuya actividad no está definida por las reglas institucionales, sino por una construcción de las situaciones escolares ampliamente improvisadas en función de los obstáculos contextuales. En las sociedades donde existe en el seno del cuerpo docente una fuerte cultura sindical y de tradiciones políticas críticas como en algunos países de América latina y de Europa, pero también en Quebec, el profesor puede ser considerado como un actor social, un agente de cambio que lucha para bien o para mal contra las desigualdades profundas que afectan a los niños. Por otra parte, en numerosas sociedades más o menos desarrolladas, el profesor es tratado cotidianamente como un simple ejecutante al servicio de las autoridades que le pagan con regularidad muy mal.

En fin, si se les da la palabra a los profesores, sus visiones sobre su identidad serán aún más numerosas. Por ejemplo, muchos profesores en los diferentes países se ven ante todo como “artesanos” de la pedagogía y consideran su trabajo como un “arte”.

Finalmente, en todas las sociedades occidentales, se observa desde los años 1980 la introducción de nuevas tendencias en la organización del trabajo de los profesores: trabajo compartido, interdisciplinariedad, equipo-escuela, proyecto del establecimiento, nuevos modos de evaluación de los alumnos (enfoques por competencias, transversalidad, etc.), nuevas prácticas colectivas, fundamentalmente en razón del impacto de las TIC, pero también por la diversificación creciente de los alumnos. El profesor debe sacrificar el trabajo de equipo, colaborar con un amplio espectro de agentes escolares y de actores educativos (padres y orientadores, servicios sociales,

servicios de salud, cuerpo policial, etc.). Se constata también desde los años 1980 el crecimiento de un proyecto político que persigue el control más estricto y directo de los profesores. Este proyecto entra en resonancia con la puesta en marcha de un mercado mundial de la educación y con la estandarización de las prácticas y de los productos escolares. Efectivamente, entre los años 1950-1970, cuando se trataba ante todo de construir rápidamente una escuela de masas con sus organizaciones y administraciones, las políticas educativas de los 30 últimos años han apuntado directamente a los profesores y a su trabajo.

La mayor parte de estas políticas (profesionalización, imputabilidad, valoración del trabajo colectivo, integración en las clases de niños con dificultad, autonomía de los centros escolares y movilización del personal en torno a proyectos colectivos, integración de los padres en la escuela, etc.) no apuntan tanto a las reformas estructurales como a los profesores y conllevan una reorganización a veces profunda de sus roles y de sus tareas. En consecuencia, es en buena parte el control de las identidades docentes —lo que ellos son y lo que ellos deben hacer— lo que está en el centro de las más recientes reformas y políticas.

Todo esto muestra que la noción de identidad docente reenvía hoy en día a un proceso complejo de redefinición del trabajo docente en el seno de la institución escolar, al mismo tiempo que a una transformación de esta misma institución. La apuesta de este libro es abordar estas cuestiones bajo un ángulo internacional, mostrando cómo ellas se despliegan y se traducen en diferentes sistemas escolares y sociales.

Plan de la obra

En este libro se persiguen tres objetivos concretos: revisar las aportaciones a la construcción de la identidad profesional docente; actualizar y completar el conocimiento sobre el tema que presenta muchos ángulos y cuya importancia ha hecho abordarlo a otros autores (Valle y Manso, 2016; Pérez Gómez, 1995; Dubet, 2006; Day, 2012, 2015; Bolívar 2006); y presentar la perspectiva multidisciplinar e internacional.

El libro tiene dos partes, cercanas pero también diferenciadas: en la primera, capítulos uno al siete, se trata de presentar la construcción de la identidad docente, desde diversas perspectivas: internacional, individual y grupal, calidad de la misma, social y académica. En la segunda parte, capítulos ocho al doce, se estudian las identidades de colectivos como son los profesores universitarios, los de primaria, los hispanoamericanos, la salud identitaria. Se cuestionan tres pilares de la escuela francesa: los saberes enseñados, el proyecto educativo para el alumno y el compromiso de los docentes (oficio/misión), y se estudia la incidencia de las políticas públicas en el devenir de la profesión docente.

El texto de los dos más reconocidos especialistas internacionales en el tema como son **Maurice Tardif** y **Louis LeVasseur** de las Universidades canadienses de Montreal y Laval, respectivamente, estudia la identidad colectiva de los docentes en general, y de

Canadá en particular desde una perspectiva sociológica. Reconocen la pluridimensionalidad del tema, las contradicciones del mismo, y muestran la incidencia del grupo y del contexto en la configuración de la identidad docente. El rol docente se define como el comportamiento del docente con sus alumnos, pero también con los padres y con las autoridades escolares. Este rol docente no flota en un espacio vacío, sino que se inclina hacia una identidad profesional, articulada al estatus social en la escuela y en la sociedad. La identidad docente siempre estará vinculada a la circunstancia temporal y al estatus social. Partiendo de esta afirmación este capítulo propone una lectura de algunas de las grandes evoluciones que marcaron durante el Siglo XIX hasta hoy las identidades docentes y sus roles institucionales y señalan el panorama inestable al que están abocados la escuela pública y el profesorado que la regenta. También se analiza cómo los cambios sociológicos están remodelando la identidad de los profesores que camina hacia las contradicciones y el sufrimiento contextualizados en Canadá.

En el segundo capítulo **Isabel Cantón Mayo**, como co-coordinadora con Maurice Tardif, introduce la calidad de la identidad a través de la satisfacción profesional de los profesores. Revisa y contrasta las acepciones de la calidad aplicada al profesorado y a la identidad del mismo reconociendo que no hay un modo concreto y aceptado de determinar cuál es el mejor profesor. Recopila las dimensiones principales de la calidad en los profesores que se manifiestan a través de la satisfacción, las expectativas y las competencias. Luego señala algunos de los indicadores de satisfacción profesional en los profesores a través del MEC, de autores, de estudios y haciendo una propuesta propia de esa calidad identitaria que se concreta en una especie de ecuación sumando satisfacción más competencias y dividido por las expectativas contextuales. Concluye asumiendo la movilidad y la imperfección de la profesionalidad, de la calidad y de la competencia, a la vez que las pone en referencia con las expectativas.

En tercer lugar interesa conocer cómo los profesores noveles construyen su identidad y en este sentido la aportación de **Marcelo y Gallego-Domínguez**, Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes, nos muestra el conjunto de dimensiones y aristas de este prisma poliédrico que es la persona (sola y en su contexto), ha popularizado entre los investigadores el concepto de “*identidad*”. Su complejidad, su movilidad y su constante cambio, pero sobre todo, su contexto, son los ingredientes que configuran lo que el docente novel va construyendo como identidad personal. Las tensiones del inicio profesional determinan a la vez el aprendizaje del oficio y la competencia profesional en soledad y con grandes incertidumbres. Los tres elementos que inciden en esta construcción son para los citados autores: personales, profesionales y contextuales. Presentan dos nociones sobre identidad: historias vividas y lo mejor de mí mismo, para mostrar los resultados de una investigación que presentan imágenes de la escuela comprensivas como la racional, la política, la social o la comunitaria.

Pelletier y Morales-Perlaza de la Universidad de Québec en Abitibi-Témiscamingue estudian la identidad de la profesión docente en el paso de la identidad de estudiante a la de docente profesional partiendo también de Dubar y otros. Los

aspectos social e individual del conocimiento docente son importantes para la comprensión de su identidad profesional. En primer lugar, la socialización común a la profesión comienza con la formación inicial universitaria, donde los docentes se enfrentan por primera vez a un “saber formal” en la profesión. Pero este saber formal se transforma, permitiendo a los profesionales “sobrevivir” y adaptarse al contexto laboral, sobre todo a través el desarrollo de un saber de experiencia y una práctica reflexiva. En este capítulo discutimos de esta etapa importante del desarrollo de la identidad profesional docente: la transición de una identidad de “estudiante” a la de “profesional” a través la transformación del saber profesional.

José Tejada Fernández, se adentra en tres identidades: Identidad profesional, como el reconocimiento realizado por el individuo al ser integrante de un grupo profesional con el cual comparte saberes, destrezas y valores. Constituye el referente principal. Identidad laboral, que se correspondería con la mirada de los trabajadores en el desempeño de su actividad laboral y por las vivencias-experiencias de los profesores en cuanto que trabajadores. Finalmente, la Identidad docente, en la que se integran las otras dos, pero se asume la particularidad del propio trabajo docente y a partir del mismo, cada individuo adquiere los conocimientos, elabora las creencias de la docencia, de su actividad y adquiere los rasgos de la profesión. Las identidades docentes aquí 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.

Alberto Galaz Ruiz señala que la identidad profesional de los profesores es una dimensión clave para el éxito de las políticas educativas. A partir de ella los profesores construyen sus proyectos profesionales, proyectan su desarrollo y evalúan la pertinencia de los cambios o innovaciones. Sin embargo, sustentadas en principios técnicos, gerenciales y economicistas excluyentes muchos de los diseños de las políticas han obviado y a veces confrontado los sentidos en los que los profesores construyen su labor. Bajo una perspectiva comprehensiva, este capítulo se plantea por objetivos analizar la compleja dinámica de construcción de la identidad profesional. A la luz de los antecedentes expuestos fundamenta que la identidad no es una simple atribución de modelos externos y que, ante imágenes que se contraponen al sentido o trayectoria profesional, los profesores pueden desplegar un conjunto de estrategias identitarias. Concluye que las comunidades profesionales de aprendizaje constituyen un espacio y una estrategia pertinente para gestionar conocimientos, evaluar la pertinencia de los cambios y re-construir la identidad profesional.

Pero la identidad de los docentes también se construye en grupo y en colaboración como han puesto de manifiesto los autores anteriores. En esta línea se presenta la aportación de **Joaquín Gairín Sallán** de la Universidad de Barcelona, que enfoca la idea de la comprensión de los centros educativos como comunidades profesionales donde se realiza el trabajo colaborativo o como estructuras formales donde se realiza una tarea prefijada. Se trata de evitar el aislamiento del profesorado al que han llevado determinadas prácticas y que puede ser superado potenciando los procesos colaborativos, que tienen la virtud de servir de marco para un potente intercambio profesional y pueden

proporcionar apoyo mutuo en las dificultades de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La potenciación de una cultura grupal que apoye la existencia de las comunidades formativas de aprendizaje, permite orientar las acciones individuales y colectivas, movilizandando una buena parte del potencial personal y profesional de los componentes de la organización. Se muestran los resultados de ACELERA, que pretenden identificar a los miembros de la organización con el proyecto institucional; compartir su estrategia de trabajo; implicarse en su consecución y de sentir la necesidad de evaluar las actuaciones para ver si la mejora de la identidad se da en la dirección señalada.

Los cinco capítulos siguientes se centran en la identidad del profesorado contextualizada en etapas, en regiones o en el devenir. Así el capítulo de **Inés de Côrte Vitoria, Miguel y M^a Ainhoa Zabalza** se centra en el profesor universitario. Señalan que la cuestión se ha vuelto problemática por la debilidad del sentido y de la función social de las Universidades y como se proyecta sobre los procesos que ejecuta y sobre los agentes que actúan. Reconocen la dificultad de ser profesor universitario por los cambios sociales e individuales. La universidad con la generalización de la Educación Superior, ha ido difuminado los referentes clásicos del desempeño docente: nuevos tipos de instituciones, nuevas estructuras organizativas y académicas, diversos perfiles docentes, ampliación de estudiantes heterogéneos y multiplicación exponencial de las carreras. Son varios los dilemas que se proyectan sobre la identidad de los docentes: docencia/investigación; funcionariado/contrato; reconocimiento del valor intrínseco/performatividad; equipo/individualidad. El místico viaje hacia la vocación y el reconocimiento social han quedado reducidos a la pragmática del contrato y los complementos salariales. La fuerte carga normativa y la gestión institucional han apagado los intentos innovadores de algunos docentes. La competitividad ha generado importantes diferencias jerárquicas. Los componentes personales de la identidad (bienestar, compromiso, proyecto personal) han perdido relevancia y la supervivencia se impone a la espera de tiempos mejores.

En este capítulo se destacan tres aspectos que resultan especialmente problemáticos en el proceso de la construcción de la identidad de los docentes universitarios: lo que somos como personas, lo que somos como docentes y lo que somos como miembros de un equipo que lleva a cabo un proyecto formativo. Recogen de Huberman (1995), que mejorar como profesionales exige la combinación de factores endógenos y exógenos: las *oportunidades* y la *voluntad y capacidad* de los sujetos expresada en la toma de decisiones pertinentes. Las oportunidades de formación las deben ofrecer las instituciones; la voluntad de mejorar y ampliar las competencias es cosa que corresponde al profesorado individualmente.

Dentro de la línea más específica **Arias, Baelo y Cañón** de la Universidad de León, nos presentan la visión de la identidad profesional del maestro de Educación Primaria y también las distintas fases de su construcción. Vinculan esa identidad a un devenir en las diferentes etapas que conforman el desarrollo profesional, desde la formación inicial hasta su jubilación o salida de la profesión. Coinciden con Marcel y Cinzano-Vilchez en lo cambiante e inacabado del proceso, ya que en paralelo al desarrollo profesional el

maestro va experimentado su destrucción y reconstrucción influenciado por diferentes aspectos, tanto de índole personal como social. En la formación inicial, el futuro maestro de Educación Primaria va construyendo su identidad profesional a través de las experiencias vividas en actividades académicas (Prácticum). Más tarde, en el comienzo de su ejercicio docente, tendrá lugar la socialización profesional. Aquí se confronta lo adquirido en la formación inicial y las situaciones profesionales particulares que le llevan a una constante búsqueda de su identidad profesional. Finalmente, mediante la formación permanente el docente modifica su identidad profesional en función de las experiencias vividas, la visión social y los cuestionamientos personales.

Por su parte **Marcel y Cenzano-Vilchez** nos presentan un hecho sucedido en Francia donde un periodista se hace contratar como profesor de matemáticas sin ningún tipo de preparación que termina dimitiendo de su puesto. La reflexión sobre la justificación que se hace parte de la explicación de la Directora que desea ante todo tener una persona frente a los alumnos. Las implicaciones y desvalorización de los docentes que este hecho contiene se analizan pormenorizadamente y suponen una frágil concepción del rol docente, la dificultad de encontrar profesores preparados en determinadas materias, señalando con cifras los puestos no cubiertos y la penuria con que son tratados los docentes sustitutos. Analiza partiendo de Dubar la construcción de esa identidad docente combinando el oficio tal como lo ven los estudiantes, la profesión tal como se percibe socialmente y las razones de esa elección profesional que, a pesar de todo, sigue teniendo adeptos.

Se concluye que ser docente es atractivo, aunque poco prestigioso y que depende en gran parte de la vocación. En el caso del profesorado de matemáticas se refuerza la ambivalencia. Este capítulo cuestiona los tres pilares de la escuela francesa: los saberes enseñados, el proyecto educativo para el alumno y el compromiso de los docentes (oficio/misión).

El penúltimo capítulo que estudia la salud ocupacional de los docentes no universitarios y su desgaste profesional, cuya autora **Margarita Pino Juste**, de la Universidad de Vigo, se centra en los problemas que inciden en la salud el colectivo docente ya que es uno de los más afectados por problemas derivados de la exposición prolongada a riesgos de tipo psicosocial y hasta fisiológicos. Además, identifica y clasifica los principales problemas de salud más habituales en el colectivo docente derivados del ejercicio profesional y anticipa líneas de actuación para su prevención. Partiendo del marco legislativo español y europeo cita y clasifica las enfermedades docentes causadas por agentes químicos, físicos y biológicos hasta enfermedades de origen respiratorio y de la piel, trastornos del sistema osteomuscular, cáncer profesional y también los trastornos mentales y del comportamiento. A ello se unen las condiciones ambientales: iluminación, ambiente térmico y ruido, la concepción y diseño del puesto de trabajo, los trastornos músculo-esqueléticos y el trabajo con PVD (pantallas de visualización de datos). Por eso, propone medidas de prevención y apoyo, así como reconocimientos periódicos y paliativos.

Danièle Périsset, desde la Universidad de Ginebra, analiza los planes de formación

de docentes en la Alta Escuela pedagógica de Valais en Suiza. Las políticas públicas han pretendido el objetivo de construir en los jóvenes en formación hacia la docencia una identidad profesional adecuada. Los planes de estudio son la concreción de esas políticas, por lo que se analiza el contenido de los mismos en tres categorías y su evolución a través de los siglos: la formación para el rol social; la formación profesional del profesorado y la formación general. Pretende identificar de qué manera lo político ha incidido en la formación de los docentes de primaria y qué instrumentos de aculturación se han dado para conseguir que la identidad profesional de los docentes se adecúe a los fines políticos coyunturales.

1

Los profesores en Canadá. ¿Una identidad profesional en mutación?

Este capítulo se interesa por la identidad colectiva de la profesión docente con referencia especial a Canadá. La primera parte, partiendo de la constatación que la identidad docente es una noción sobrecargada de significaciones muy diversas y difícilmente conciliables, propone un marco de análisis sociológico basado en la idea que la identidad de un grupo profesional es modelada por su situación social y los cambios que la afectan. La segunda parte presenta sucintamente un cierto número de datos destinados a destacar la importancia de la profesión docente en el seno de la sociedad concretado en la canadiense. La tercera y cuarta parte proponen un panorama de los principales cambios sociales a los que están confrontados hoy en día la escuela pública y los profesores. Finalmente, la quinta parte muestra cómo estos cambios están remodelando la identidad de los profesores. En conclusión, ponemos en *exergo* la existencia actual de una identidad sufriente como propia de los profesores.

¿Cómo abordar la identidad colectiva de los profesores?

¿Qué sucede con la identidad colectiva de los profesores? ¿Y en Canadá? ¿Cómo definirla? ¿A partir de qué dimensiones abordarla: el estatus de los profesores, su rol, su trabajo, su misión, su experticia y formación, su poder, su lugar en la escuela y en las relaciones sociales, su pertenencia a la esfera provincial y en las organizaciones de servicio público?

Es difícil responder a estos cuestionamientos ya que la noción misma de identidad docente parece hoy en día saturada de las significaciones más diversas, incluso en los numerosos trabajos científicos que se consagran a esta cuestión. Por ejemplo, en América del Norte y en la mayoría de los países influenciados por la cultura de Estados Unidos como Canadá, los profesores se definen colectivamente como profesionales. Sin embargo, la noción de “profesional” está muy lejos de ser unívoca como lo muestra la

diversidad de las teorías y de las corrientes de investigación en sociología de las profesiones y la ausencia de consenso que reina entre éstas en lo que respecta a la naturaleza del profesionalismo (Dubar, Tripier y Boussard, 2011). Por su parte, Donald Schön (1987), cuyos trabajos pueden ser situados en la interface de la sociología de las profesiones y de las teorías de las organizaciones, define los profesores como “practicantes reflexivos” y se sabe que esta definición ha sido retomada en casi todo Occidente, aunque con frecuentes modificaciones según los contextos.

Del lado europeo, tanto los numerosos trabajos en sociología y psicología del trabajo como en ergonomía y ciencias cognitivas (Bressoux, 2002; Durand, 1995) interrogan la identidad docente desde el ángulo de su trabajo o actividad: los profesores son asimilados a trabajadores (o a operadores) comprometidos en una tarea compleja a la vez prescrita y realizada que se puede describir finamente en términos de recursos y de obstáculos, así como en modos de realización. Según esta perspectiva, la enseñanza sería considerada como un oficio con su cultura propia más que como una profesión en el sentido norteamericano.

Otras corrientes de investigación próximas a las teorías de la escuela eficaz y de la enseñanza explícita (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013), así como la investigación basada en la prueba (*Evidence-based research*), ven a los profesores como expertos de la pedagogía y del aprendizaje: en este sentido, así como los médicos y los ingenieros, su identidad estaría en gran parte vinculada a su experticia, ésta misma fundada en la investigación científica y en una racionalización eficaz de la enseñanza en la sala de clase. Por otro lado, en el marco de las teorías y de las pedagogías críticas (Robichaud, Tardif et Morales Perlaza, 2016), los profesores son igualmente definidos como actores sociales cuyo trabajo es constantemente estructurado por las lógicas de dominación, pero también de emancipación y de democratización.

Finalmente, en Canadá como en gran parte de los países occidentales, los profesores son colectivamente funcionarios del Estado: en este contexto, estarían revestidos de una misión que les confieren las autoridades públicas y educativas, y su identidad estaría modelada en gran parte por las numerosas normas y reglas propias de su función. En este caso, los profesores estarían considerados más como un cuerpo de ejecutantes al servicio del Estado que como una profesión autónoma que organiza y administra libremente su campo de trabajo y sus actos. En síntesis, se constata que, en lo que respecta a la identidad colectiva de la profesión docente, no son precisamente las definiciones las que faltan e, incluso, podríamos agregar otras.

No obstante, se hace necesario reconocer que todas estas definiciones producidas por los investigadores solo rozan la identidad docente, ya que se trata en todos los casos de definiciones externas a la profesión docente: ésta se ve constantemente definida por otros, quienes dicen lo que ella es o lo que debería ser. Ahora bien, como lo muestran Dubar, Tripier y Boussard (2011), la identidad profesional no se reduce a un juego de etiquetas, porque se inscribe en un proceso complejo de reconocimiento social y de relaciones sociales que implican tanto a los miembros del grupo profesional (en este caso los profesores) como a los otros grupos profesionales en el seno de la escuela (la

administración, las direcciones de los establecimientos, los otros agentes escolares, etc.) con los cuales colaboran los profesores, pero también el público (fundamentalmente los padres, apoderados y alumnos) y las autoridades educativas y políticas que regulan y administran la profesión. En este sentido, a las numerosas definiciones de la identidad docente propuestas por los investigadores tendrían que ser agregadas aquellas producidas por los profesores mismos, así como aquellas vehiculadas por las organizaciones y los actores sociales con los cuales y por los cuales trabajan los docentes.

De este modo, como muchos conceptos producidos por las ciencias sociales, la noción de identidad profesional corre el riesgo de devenir inoperante en el plano científico: diciendo mucho y poco a la vez, no dice nada preciso. ¿Cómo escapar de esta nebulosa que parece caracterizar al punto más alto la noción de identidad profesional? El procedimiento que se propone en este texto se reivindica sociológico, ya que consideramos que la identidad de un grupo profesional no es un dato inmediato, una suerte de esencia identitaria fijada de modo definitivo y que se puede describir como se describe una cosa, una situación o un estado. Ella es para nosotros el producto complejo de la situación socio profesional del grupo profesoral, situación que modela su territorio de trabajo y estructura su actividad y sus relaciones con los otros grupos profesionales y con los actores que interactúan con ella, así como sus relaciones con las instituciones y organizaciones (los establecimientos escolares, las comisiones escolares, el ministerio y el Estado, las instituciones de formación como las escuelas normales y las universidades, los sindicatos, etc.) con las cuales se debe negociar su estatus y definir su propia identidad. Desde este punto de vista, pensamos que la identidad profesional, como la identidad colectiva, es una construcción social que debe ser analizada en vínculo con los cambios sociales que afectan hoy en día, de diferentes maneras, a la situación de los profesores.

Habiendo realizado estas precisiones, proponemos en este texto presentar la situación actual de los profesores en general y de los canadienses en particular, vinculada a los principales cambios que (re)moldean actualmente en profundidad su identidad colectiva como grupo profesional. Nuestro equipo de investigación ha consagrado numerosos trabajos a la situación docente, a su trabajo, conocimientos e identidad (Tardif, 2013).

La hipótesis que orienta nuestras investigaciones se puede formular del modo siguiente: hemos entrado desde los años 2000 en una verdadera fase de transformación profunda, de mutación de los fundamentos tradicionales de la identidad docente en medio escolar. En las páginas que siguen, nos esforzaremos por caracterizar esta fase de mutación y sus repercusiones en la identidad colectiva de los profesores concretada en Canadá.

Los profesores: una profesión fundamental de la sociedad canadiense

Primeramente, se hace necesario recordar que los profesores de la escuela pública

constituyen hoy, y de lejos, el más importante grupo de trabajadores que disponen de una formación universitaria en casi todo el mundo. Por ejemplo, en este comienzo del siglo XXI, se cuenta en Canadá con aproximadamente 340.000 profesores (a tiempo completo) repartidos en el conjunto de las provincias y territorios canadienses. Cerca del 80% de los profesores son mujeres y la feminización de la profesión ha crecido en las últimas décadas. Teniendo en cuenta a los profesores con contrato a tiempo parcial, a los de las escuelas privadas y los de otro tipo de establecimientos educacionales, a otros grupos de educadores cada vez más diversos y numerosos agentes que dispensan servicios a alumnos y profesores (miembros de dirección, consejeros pedagógicos, educadores especializados, animadores pedagógicos, asistentes de profesores, etc.), el efectivo del personal educativo canadiense se aproxima a los 600.000 miembros, lo que representa cerca del 3% de la población activa en Canadá y más del 10% de los empleos que exigen una formación universitaria equivalente a la de los profesores.

Asimismo, el personal escolar no se limita a los educadores, ya que cuenta hoy con un gran número de agentes (técnicos, trabajadores sociales, psicólogos, docimólogos, bibliotecarios, administradores, enfermeros, vigilantes, informáticos, etc.) que han conocido un crecimiento considerable estos últimos años en el seno de los establecimientos escolares, no solo en Canadá sino en toda América del Norte. Por ejemplo, en Estados Unidos, los profesores solo representan el 50% de los agentes escolares. En el conjunto de los países de la OCDE, este porcentaje oscila en torno al 60-70%, incluyendo Canadá (Tardif et LeVasseur, 2010). Por otro lado, millares de otros agentes técnicos y administrativos trabajan fuera de las escuelas, pero dentro del sistema escolar, ya sea en las comisiones escolares, en los distritos, en los ministerios de educación o en otras instancias administrativas que gestionan la educación y supervisan la aplicación de las políticas educativas, el seguimiento de las reformas y la evaluación de los alumnos y del personal. Finalmente, los diversos sistemas escolares provinciales y territoriales constituyen, debido a su talla y su presupuesto, potentes polos económicos que permiten la existencia de innumerables otros grupos de trabajadores vinculados, por ejemplo, a la industria del libro, del transporte escolar, de las infraestructuras y de los edificios, de las comunicaciones y de la informática, la cultura, los deportes y los pasatiempos, etc. En 2012, Estadística Canadá estimaba en 1.172.300 el número total de empleados y trabajadores contratados en el sector educativo.

Con respecto a los profesores, estos enseñaban en 2015 a un poco más de cinco millones de alumnos, lo que representa el 15% de toda la población canadiense, a través de una red escolar que cuenta con alrededor de 16.000 establecimientos primarios y secundarios que cubren, con una densidad dispar, el conjunto de las regiones en Canadá (Estadística Canadá, 2015). En 2014, el 86% de los alumnos canadienses estaban concentrados en cuatro provincias: Ontario (2.061.000), Quebec (1.190.000), Alberta (568.000) y Colombia-Británica (563.000). Dicho esto, se debe comprender que la escolarización es un proceso temporal dinámico y continuo, porque las poblaciones de alumnos se renuevan constantemente cada doce años en promedio, lo que significa, por ejemplo, que desde 1990, más de 10 millones de canadienses, que hoy tienen entre 15 y

23 años, han sido escolarizados por los actuales profesores. Finalmente, contando el conjunto del personal escolar, los alumnos y sus padres, es casi un tercio de la población canadiense la que está implicada en la actualidad de un modo u otro en la escuela pública obligatoria. Parecidos porcentajes pueden observarse en los países de la OCDE.

Los costos financieros para asegurar el funcionamiento de toda la red educativa son enormes: estos se aproximaban en 2010 a los 50 mil millones de dólares por año. A pesar de las reducciones presupuestarias en las últimas décadas, Canadá continúa siendo uno de los países de la OCDE que más invierten en educación. Hoy en día, la educación de cada alumno canadiense cuesta en promedio aproximadamente 13.000 dólares por año.

Limitándonos al financiamiento inyectado cada año por las provincias y los territorios en sus sistemas escolares obligatorios, las remuneraciones de los profesores promedian cerca del 65% del presupuesto de la educación primaria y secundaria. En el año 2010-2011, la remuneración promedio de los profesores canadienses se elevaba a 75.678 dólares por año (Estadística Canadá, 2012). Al comienzo de sus carreras, el salario de los profesores fue en 2010 de 45.000 dólares en promedio, variando entre 39.238 en Quebec y 66.022 en los Territorios del Noroeste. Al nivel más alto de la escala salarial, el salario de los profesores canadienses oscilaba entre 67.000 dólares en Terre-Neuve y 113.929 en los Territorios del Noreste.

Esta remuneración corresponde a la extensa formación universitaria que los aspirantes a profesores deben seguir antes de poder enseñar, pero también a los numerosos y nuevos desafíos que deben superar una vez formados. La formación profesional de los profesores varía en términos de duración entre cuatro y cinco años según las provincias; sin importar las variaciones entre los diversos diplomas universitarios provinciales, su escolaridad total (incluyendo primaria, secundaria y universitaria) se eleva mínimamente a 17 años, lo que corresponde al nivel tradicional de las maestrías y de los diplomas de segundo ciclo universitario en la mayor parte de los dominios del saber con excepción de la enseñanza.

Los profesores tienen en consecuencia, una formación tan larga como la mayor parte de las profesiones bien establecidas y bien remuneradas: médicos, abogados, ingenieros, consejeros financieros, sicólogos, terapeutas, etc. Además, en numerosas provincias, los profesores, una vez formados, deben a lo largo de sus carreras seguir obligatoriamente una formación continua y participar en diversas actividades de perfeccionamiento, sobre todo para adaptar su enseñanza a las numerosas reformas escolares.

El cambio: una realidad omnipresente para el profesorado

Más allá de la formación, es la enseñanza la que ha cambiado profundamente estos últimos años en Canadá y en el mundo. Este cambio tiene en primer lugar y ante todo un origen social, porque si el trabajo de los profesores cambia es porque la sociedad y los niños han cambiado. Efectivamente, la expansión extraordinaria de los conocimientos, la

abundancia de las tecnologías de la comunicación, la transformación de las estructuras familiares, el pluralismo cultural, el relativismo ético y las mutaciones del mercado del trabajo constituyen algunos de los principales cambios que afectan la enseñanza actual. No obstante, esta evolución repercute directamente en las escuelas, en los alumnos y en los profesores. En las grandes ciudades, los profesores deben trabajar muchas veces en clases donde se hablan una veintena de lenguas maternas distintas. De manera general, la composición de los públicos escolares es más heterogénea que antes, porque la escuela pública se ha convertido en casi la única institución común que deben frecuentar obligatoriamente todos los jóvenes en edad escolar: así, todo lo que puede diferenciar a estos jóvenes (lengua, ingresos, familia, estatus, cultura, religión, etc.) penetra con ellos en las escuelas y en las clases.

Al final, son los profesores quienes deben, para bien o para mal, gestionar esta diversidad. Por ejemplo, muchos de los alumnos tienen hambre, porque los niños constituyen la categoría de población casi siempre más pobre. Efectivamente, el trato que les otorga Canadá es bastante agobiante según el último informe de la UNICEF (2012). La pobreza toca más particularmente a los niños provenientes de familias monoparentales, de familias inmigrantes y de aquellas de minorías visibles y autóctonas.

Actualmente, alrededor del 14% de los jóvenes en edad escolar sufren de falta de comida. Esto significa que, en una escuela secundaria de 1.000 alumnos de un barrio pobre de una gran ciudad, 130 alumnos tienen hambre al llegar a clases porque no tenían suficiente alimento en casa. ¿Qué pueden hacer los profesores? ¿Alimentarlos antes de enseñarles? Si bien un gran número de alumnos provienen de hogares reconstituidos y de familias monoparentales, los cambios no perdonan a las familias tradicionales. La entrada masiva de las mujeres al mercado del trabajo en el curso de las últimas décadas ha hecho que frecuentemente los dos padres trabajen, delegando de este modo a los profesores una parte de las responsabilidades que antes pertenecían a la familia. De este modo, en primaria, los profesores no solo deben enseñar a los jóvenes alumnos, sino también preocuparse de su sociabilización de base: limpieza, civismo, comportamiento social, etc.

Por otro lado, desde los años 1980, en la mayor parte de las escuelas públicas canadienses, los alumnos discapacitados o con dificultades de aprendizaje y de comportamiento son masivamente integrados en las clases ordinarias sin que los recursos estén adaptados para ello. Un buen número de profesores canadienses se ven confrontados a dilemas pedagógicos a veces insolubles: asegurar el progreso de sus grupos de alumnos o centrar sus energías en algunos alumnos con dificultades que son incapaces de seguir el ritmo colectivo.

Al mismo tiempo, a pesar de las condiciones difíciles, la sociedad y los gobiernos provinciales presionan a los profesores y los confrontan a exigencias cada vez más pesadas y complejas de satisfacer: asegurar el logro escolar de todos, compensar las dificultades de aprendizaje provenientes de la pobreza, integrar a los alumnos de diversas culturas en un currículo común, evitar los conflictos y eliminar la violencia en la sala de clases, instruir y educar, pero también calificar a los alumnos, promover los

nuevos valores comunitarios como la ecología, el multiculturalismo, etc. En síntesis, lo que se les exige hoy a los profesores tiene poco que ver con lo que se les exigía hace apenas una treintena de años.

Una intensificación del trabajo docente

En el mundo, como en Canadá, los profesores están cada vez más sometidos a presión, porque su trabajo se hace más complejo e intenso en estas últimas décadas, no en términos de duración o de número de alumnos por clase, sino en carga mental y emocional, así como en función del espectro mucho más amplio de competencias, roles y responsabilidades profesionales que deben asumir.

Efectivamente, los profesores hoy en día ya no pueden poseer solamente conocimientos disciplinarios y buenas estrategias para hacerse cargo de los alumnos problemáticos. Además deben ser capaces de adaptarse a los alumnos diferentes en planos distintos (lengua, cultura, religión, etc.), de cooperar con sus colegas, de colaborar con los otros agentes escolares y con los padres, de utilizar las nuevas tecnologías y de demostrar competencias transversales en numerosas materias escolares. Deben igualmente hacer prueba de virtudes éticas, como el respeto a las diferencias y la equidad de trato hacia todos los alumnos. De manera general, el trabajo en la clase y las relaciones con los alumnos se han vuelto más complejas y difíciles, porque exigen de los profesores la movilización de competencias relacionales y emocionales. Por otro lado, los conocimientos transmitidos por la escuela y por los profesores son relativizados, incluso fragilizados por su confrontación a una multiplicidad de otras fuentes de saber y de información.

Las centenas de profesores que hemos encontrado durante las encuestas de campo lo han dicho claramente: los límites tradicionales de su trabajo están reventando, no solo deben enseñar y hacer aprender como en el pasado, sino también asumir frente a sus alumnos los roles de sustituto parental, de policía, de psicólogo, de amigo, de guía de vida, de vigilante, etc. Al mismo tiempo, los profesores deben implicarse cada vez más en la vida de los centros educativos, colaborar con un gran número de agentes educativos que no existían antes y asumir una carga administrativa nunca antes vista. El resultado de todo ello es un sentimiento de dispersión en muchos profesores, una dificultad creciente para sumir el conjunto de sus tareas, de sus roles, un estrés casi permanente por no poder hacer todo lo que se espera de ellos en el tiempo que les imparte.

Sin embargo, la transformación de la identidad de los profesores no deriva únicamente de los cambios sociales precedentes, parece también ligada al nuevo estatus que es acordado a la educación en gran parte de las sociedades desarrolladas: el de instrumento al servicio de la economía. En este sentido, se debe recordar que antes de la Segunda Guerra Mundial, los vínculos entre educación y economía, entre la formación escolar y el empleo eran más bien débiles, tal vez con la excepción del caso de la reproducción de las élites, aunque incluso en este caso los privilegios adquiridos y las

relaciones familiares y sociales eran más importantes que los diplomas. Desde las primeras tentativas de edificación de los sistemas escolares públicos (esencialmente dedicados al desarrollo de la enseñanza primaria) a mediados del siglo XIX hasta la mitad del siglo XX, la escuela pública parece concebida y orientada en función de una misión ideológica y política, no económica. En Occidente se trataba de construir los sistemas escolares puestos bajo la tutela de los Estados nacionales (o provinciales como en Canadá), quienes aseguraban su expansión política, administrativa e ideológica. La escuela servía ante todo de crisol para la fabricación colectiva de las nacionalidades territoriales, lingüísticas, religiosas y ciudadanas: la formación de una mano de obra calificada pasaba netamente a un segundo plano.

Esta visión política de la educación parece mantenerse durante los años 1950 a 1970 cuando la mayor parte de los Estados occidentales, empujados por una demanda de escolarización sin precedentes en la historia, se comprometen con una política de democratización escolar y la construcción de vastos sistemas educativos públicos. Sin embargo, los mismos costos de estas enormes empresas educativas, que movilizan del 30 al 40% del presupuesto de los gobiernos de la época, empujan desde ese entonces a la antesala de la dimensión económica de la escuela. Esta ya no puede reducirse a transmitir conocimientos y valores comunes, además debe alimentar el crecimiento económico que explota durante esas décadas. Esto es aún más necesario ya que el crecimiento reposa, en todo Occidente, sobre una nueva ola de industrialización caracterizada por la automatización y la producción acelerada a gran escala, el apogeo de la industria de servicios que ocupan ampliamente las mujeres, la extensión de la comunicación, de la industria cultural y de la cultura de masas que la acompaña, el crecimiento de los cuellos blancos, principalmente los directivos, así como la multiplicación de los expertos y de los grupos profesionales que se cobijan en las estructuras de los Estados en crecimiento y que aseguran la racionalización de las prácticas sociales. La formación de una mano de obra instruida, cualificada, incluso profesional, se impone como una necesidad en este nuevo contexto donde educación equivale a prosperidad. Es precisamente en esta época cuando se asiste a las primeras tentativas de profesionalización de la enseñanza.

Por lo tanto, es durante esta fase reciente cuando se asienta de modo durable la idea que la educación, es decir, concretamente la escolarización y la obtención de diplomas socialmente reconocidos, se vuelve por retomar la terminología del sociólogo Pierre Bourdieu, un capital al mismo nivel del capital financiero, el capital cultural, el capital familiar y el capital social. Sin embargo, el capital escolar ya no se reduce, como puede ser el caso en el pasado, a una dimensión de prestigio o de distinción, este se transforma en una verdadera llave para abrir las puertas del trabajo y sobre todo acceder a empleos calificados que ofrecen estatus y remuneraciones superiores.

Esta nueva articulación entre la formación escolar y el empleo va a reforzarse considerablemente en las décadas siguientes. Desde los años 2000, la demanda de trabajadores bien formados y altamente cualificados, en un contexto de envejecimiento acelerado de la mano de obra y del desarrollo de una sociedad del conocimiento, no ha

sido nunca tan fuerte: la materia gris se ha transformado en la verdadera materia prima.

La enseñanza en el centro de la economía

Esta evolución tiende finalmente a integrar a los sistemas escolares y a los profesores en el centro de la economía y de las políticas económicas más que en las culturales y sociales como sucedía antes. La educación ya no parece solamente e incluso principalmente un servicio público y un derecho social sino más bien una inversión que debe ser rentabilizada y transformada en productora de valores y esto al menor costo posible. Esta visión económica de la educación se ha acentuado desde los años 1980 en América del Norte y en la mayor parte de los países anglosajones con el progreso del neoliberalismo, pero también dado el crecimiento del endeudamiento público que ha llevado a las autoridades a reducir al máximo los gastos. Esta visión es también ampliamente vehiculada por los organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial.

En América del Norte, esta se traduce en el curso de las últimas décadas en un vasto movimiento de reestructuración escolar del cual sus principales componentes son la descentralización de las decisiones y de los poderes, la desconcentración de las organizaciones y la introducción de una lógica de competición entre los establecimientos así como la participación de los padres y de las comunidades locales en los asuntos escolares, incluso pedagógicos. Se observa también una fuerte demanda de las autoridades escolares y sociales por la imputabilidad de los profesores y de otros agentes educativos, y la prescripción de los programas comunes centrados en los saberes de base cuyos aprendizajes son medibles con la ayuda de evaluaciones estandarizadas. A esto se agrega una serie de medidas convergentes como la centralización en el logro educativo y en la calidad de la enseñanza; el alargue del tiempo de duración de la formación (preconización de la precocidad de la escolarización y de la formación continua); el refuerzo de la oferta en formación profesional y técnica; la flexibilización de la trayectoria escolar (menores restricciones de los flujos de entrada y salida, apertura de las secuencias horarias, la reversibilidad posible de la orientación escolar, la evaluación más regular de los aprendizajes) y, finalmente, un compromiso reafirmado con el giro tecnológico (conexiones a las redes informáticas, compra de equipos, adaptación de la enseñanza, desarrollo pedagógico).

Todos estos fenómenos son tributarios de factores y tendencias pesadas en el plano de la evolución nacional e internacional, tal y como es caracterizado por el discurso político-económico actual a través de los temas de la globalización, de la mundialización de los mercados, de la competencia y de la nueva economía del saber.

En lo que respecta a la enseñanza propiamente dicha, se observa que la mayor parte de las reformas y de las políticas educativas (descentralización, libre elección de los padres, profesionalización, etc.) iniciadas desde hace 25 años están directamente vinculadas a las presiones económicas y políticas para acrecentar la *performance* de los

profesores, el rendimiento de los sistemas educativos y, simultáneamente, reducir los costos. En general, la calidad de la mano de obra docente está cada vez más considerada como el factor crucial apuntado por las políticas educativas, porque es sobre ella que reposa en última instancia el logro de los alumnos y el éxito de las reformas. De este modo, se le pide a la escuela pública y a los profesores hacer más, pero con menos recursos. Por ello, estas reformas y estas políticas han puesto en marcha nuevos mecanismos de control, que llevan los nombres de rendición de cuentas, de obligación de resultados y de contrato de *performance*, de competición y de comparación, así como diversas tentativas de profesionalizar los cuerpos docentes y su formación.

En síntesis, se puede afirmar que la enseñanza hoy hace frente a presiones importantes para transformarse y adaptarse a un medio social que se ha vuelto complejo y en movimiento en casi todas sus dimensiones. Estas presiones provienen, por un lado, de los cambios sociales que hemos identificado brevemente antes y, por otro lado, de las reformas y políticas educativas que tienden, desde hace una treintena de años, a considerar la escuela pública obligatoria como un instrumento al servicio del desarrollo económico.

En todos lados los discursos de los gobiernos y de los ministerios de educación de instancias federales (Industria Canadá, Ministerio de recursos humanos y del desarrollo de competencias, Patrimonio Canadá, Estadística Canadá, etc.) y numerosos *think tanks* nacionales dedicados a la educación (Conference Board of Canada, Consejo canadiense sobre el aprendizaje, Society for the Advancement of Excellence in Education, C.D. Howe Institute, Fraser Institute, etc.) retoman incansablemente los mismos temas: los profesores deben profesionalizarse y transformarse en pedagogos eficaces capaces de asegurar el éxito del mayor número de alumnos posible; deben adoptar procedimientos innovadores y practicas eficaces (*best practices*); los aumentos en el aprendizaje de sus alumnos —considerados como los resultados de sus enseñanzas—deben poder ser evaluados a partir de pruebas estandarizadas y comparadas en diversos planos (provincial, nacional, internacional); los profesores deben ser responsables y sus prácticas evaluadas; deben integrar las nuevas tecnologías en sus clases; deben ayudar a los alumnos en dificultad, integrar a los alumnos diferentes y promover una equidad de trato; deben comprometerse en la vida de su establecimiento y vender su imagen...

Sin embargo, esta larga letanía de exigencias, ¿no está haciendo de la enseñanza un oficio imposible, que deja exhaustos e insatisfechos a aquellos y aquellas que se esfuerzan bien o mal para realizarlo?

Una identidad profesional con riesgo de estallar

Estos cambios que hemos venido brevemente bosquejando no son exclusivos de un país, ya que estos se encuentran con ciertas diferencias en la mayor parte de las regiones de América del Norte y fundamentalmente en las escuelas públicas urbanas: descentralización y reducción presupuestaria, pobreza, fracaso y abandonos escolares,

multiculturalismo, integración de los niños con dificultades, competición con las escuelas privadas, ideología de mercado y libre elección de los padres, presiones por la profesionalización de la enseñanza, llamado al trabajo colectivo y a la movilización de los establecimientos y de sus equipos. Estos forman el telón de fondo del trabajo cotidiano de la mayoría de los profesores norteamericanos de las redes públicas, pero también de los profesores de numerosas regiones en Europa. ¿Cómo afectan a la identidad docente?

Nuestra hipótesis es que estos cambios aún en curso someten, individual y colectivamente, a los profesores de la escuela pública a una doble restricción y que esta juega un rol clave en la construcción actual de la identidad docente. Hablamos de una doble restricción en sentido estricto, es decir que la imposición de una restricción comporta una imposibilidad o un rechazo de la otra restricción, lo que transforma la situación en algo intrínsecamente insoluble, engendrando demandas contradictorias, órdenes paradójicas, dilemas profesionales recurrentes. ¿De qué doble restricción se trata? Aquella que ha puesto y que pone cada vez más en tensión la misión de instrucción de los profesores frente a su misión de educación o de socialización de los alumnos. Esta doble restricción está en el corazón mismo del oficio, es decir en las relaciones entre los profesores y los alumnos.

Efectivamente, como acabamos de ver, en el contexto actual, la escuela pública pide a los profesores jugar un rol creciente en la integración de los alumnos con dificultades, de los alumnos en riesgo, de los niños inmigrantes y más ampliamente en la oferta de servicios a todos los alumnos con la finalidad de prevenir el fracaso escolar. Así, la escuela y la clase han dejado de ser espacios de aprendizaje que funcionan según el principio de una sociabilización escolar asegurada. El profesor debe ser y actuar como un agente de la educación y de sociabilización de los alumnos, sobre todo colaborando con los otros agentes educativos y tomando a su cargo las actividades educativas fuera de la clase. En síntesis, ya no puede acantonarse la enseñanza en los aprendizajes propiamente escolares.

Se observa la misma evolución en numerosos países de Europa y en Francia (Maroy, 2006). En Canadá, los servicios a los alumnos comprenden, para los profesores, la promoción de la participación del alumno en la vida educativa, la educación a los derechos y a las responsabilidades, la animación de actividades deportivas, culturales y sociales, la regulación y la vigilancia de los alumnos. Estos servicios complementarios a la enseñanza propiamente dicha se sitúan en línea recta con la misión de socialización y de educación de la escuela concebida como medio de vida para los alumnos y no simplemente como institución de instrucción.

Sin embargo, los cambios en curso ejercen igualmente diversas presiones sociales e institucionales en los profesores para que se centren en su misión primera, a saber la instrucción de los alumnos y su logro propiamente escolar. En este espíritu, los profesores deben primero actuar como profesionales competentes y ocuparse prioritariamente de sus alumnos en clase, tomando sus aprendizajes escolares como base de sus intervenciones. La gestión de la clase y la transmisión de la materia forman, en

esa perspectiva, la doble plataforma de su trabajo. No obstante, sin ser contradictorias entre ellas, en el plano abstracto de los grandes principios educativos, está claro que la misión de instrucción en sentido estricto (hacer adquirir a los alumnos los saberes y competencias que forman los contenidos de los programas escolares) se da en un contexto limitado en términos de personal, recursos y tiempo, y entra en contradicción o al menos en tensión con la misión de socialización y de educación en sentido amplio.

Esta tensión se traduce en un riesgo de estallido de la identidad docente, como consecuencia de la variedad de roles profesionales que los profesores deben asumir y de la dificultad de hacerlos cohabitar. Los millares de profesores que hemos interrogado desde hace 10 años en nuestras diversas investigaciones lo dicen apasionadamente: deben trabajar en numerosos flancos a la vez, estar en todos lados al mismo tiempo, hacer siempre mejor y más con menos recursos, respondiendo a la vez a las demandas que conllevan concretamente a dilemas profesionales: pasar más tiempo en colaboración con los otros agentes, focalizándose a la vez en los aprendizajes de los alumnos; favorecer la integración de los niños con dificultades, asegurando a la vez el logro de los grupos regulares; participar en las actividades peri-escolares, luchando a la vez contra el fracaso en clase, enseñar competencias transversales y valorar el aprendizaje de saberes específicos, etc. Tales dilemas están en el corazón mismo del oficio docente.

Pero esta doble restricción es aún más fuerte dado que sobrepasa con creces, en el plano institucional, el orden de las relaciones de los profesores y los alumnos y, más ampliamente, el ejercicio del oficio. Se inscribe en un sistema público de educación que está en buena parte fracturado. Así, la identidad docente, confrontada a un verdadero cortejo de dilemas *se vuelve ella misma un dato del sistema y no solamente una característica de las interacciones entre los actores*. El hecho es que una parte de la población escolar de la escuela pública en América del Norte y en Europa se muestra cada vez más refractaria a la misión de instrucción de los profesores. La figura del “maestro que instruye” entra en un proceso de descomposición y recomposición con los otros roles que deben, de una manera u otra, asumir los profesores: trabajador social, psicólogo, educador, padre tutor, policía, etc. En este sentido, pensamos que la identidad docente se encuentra en cierto modo en proceso de división desde su interior: para poder enseñar, el profesor debe hacer otra cosa, debe compartirse o escindirse, lo que no sucede, en el caso de algunos profesores, sin resistencia, incluso con sufrimiento (Lantheaume et Hélou, 2008).

En esta evolución se agregan, también lo hemos señalado, nuevas exigencias en cuanto a la participación de los profesores en la vida y en la gestión de los centros, y en el trabajo colectivo con los otros agentes de la educación. Nuevamente, el profesor debe salir de la esfera de la instrucción y aprender a habitar sus nuevos roles profesionales: coordinador de equipo, de proyecto pedagógico, responsable de nivel, de ciclo, miembro del consejo del establecimiento, responsable de innovaciones y de programas, etc. El profesor se transforma de esta manera en una suerte de *camaleón profesional*: si el trabajo en clases sigue siendo su refugio, él debe salir de ahí más veces, jugar otros roles profesionales y negociar con otros agentes, sin hablar de los múltiples roles con los

alumnos. Además, estos múltiples roles son impuestos a los profesores bajo la forma de órdenes que deben interiorizar y hacer propias, para ser considerados como “profesionales competentes”. No obstante, los profesores no pueden estar en todos lados a la vez y operar en todos los frentes: en la vida cotidiana de los establecimientos y de las clases, puede ser a veces difícil, e incluso de hecho imposible, ser a la vez un “generalista de la escuela como medio de vida”, un “especialista del aprendizaje de los saberes escolares”, un “trabajador social”, un “sustituto de la autoridad paterna, un “profesional eficaz”, un “socio en trabajo colectivo”, etc.

Conclusión

Las ideas precedentes muestran claramente que una parte importante de los profesores vive en condiciones de trabajo por lo menos difíciles. Se puede concluir que la profesión docente atraviesa actualmente una fase profunda de cuestionamiento de su identidad. En numerosos frentes, esta fase engendra de plano, al menos en una parte de los profesores, particularmente para los profesores precarios y para aquellos que obran en establecimientos con dificultades, una identidad profesional con sufrimiento. Efectivamente, de la lectura de las diferentes encuestas sobre el asunto, el *sufrimiento en el trabajo* constituye hoy en día un dato de base de la identidad de la enseñanza, ésta conjugada, según cada individuo, con un cansancio psicológico, la angustia profesional, los sentimientos de despersonalización y de inutilidad, los riesgos psicosociales, los conflictos y tensiones en el trabajo, la huida de la profesión...

Destacamos que una tal identidad en sufrimiento no parece ser el caso exclusivo de los profesores canadienses. De hecho, en Francia, en Estados Unidos, en Inglaterra, en Australia, en Colombia-Británica, diversos estudios (Blanchard-Laville, 2001; Lantheaume et Hérou, 2008), han puesto en evidencia la existencia de un sufrimiento de los profesores en el trabajo y la angustia profesional que parecen caracterizar a una parte de esta profesión.

2

La calidad identitaria del profesorado a través de su satisfacción profesional

Introducción

El artículo 149 del Tratado de la Comunidad Europea y el Tratado de Lisboa, señalan que le corresponde a la Unión Europea contribuir al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los estados miembros. La calidad educativa se constituye así en uno de los pilares de Europa, junto a la movilidad, diversidad y competitividad. El complejo acercamiento a dos términos mutantes y complejos como la identidad profesional y su calidad ofrece tantas dificultades como pudiera ser la medida de distancias siderales, y sin embargo existen las aproximaciones a las mismas, por lo que nos aventuramos en el reto. Con esa advertencia previa nos adentramos en el campo de estudio para aproximarnos a la calidad de la identidad profesional de los docentes como amplio colectivo que desempeña su trabajo profesional en organizaciones educativas.

Uno de los coordinadores de este libro, Tardif (2017), se pregunta cómo definir la identidad profesional de los docentes y señala algunas perspectivas para abordarla como su competencia, su poder, su lugar en la organización, su pertenencia a la Administración del Estado o a entidades privadas y su prestigio social. Por su parte Day (2006: 191) pone el foco identitario en la emancipación y en la pasión por enseñar y señala que “su función emancipadora consiste en influir en la capacidad de los alumnos para entusiasmarse con el aprendizaje, en ayudarles a elevar su mirada más allá de lo inmediato, y aprender más sobre sí mismos, en construir una identidad basada en autoimágenes nuevas”. Prieto Parra (2004) señala una construcción identitaria evolutiva desde la formación, colegiada, compartida, reflexiva y autoconstruida responsablemente. A ello se une el hecho de que la identidad docente es un sistema complejo y los sistemas complejos se entienden como conjunto de elementos en interacción por lo que son aquellos sistemas cuyo comportamiento no puede explicarse mediante el análisis de sus

componentes de manera aislada, es decir, obviando las interacciones entre sus partículas fundamentales.

Para terminar, nos referimos a las interacciones identitarias que señalan los *big data*, esta joven disciplina científica que proporciona un nuevo enfoque al estudio de cualquier sistema cuyos componentes estén organizados en red. Los trabajos de Dubar (2002) sobre la identidad la abordan de forma contradictoria como el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones. Otros estudios (Giddens, 1995; Holstein & Gubrium, 2000; Gergen, 1998 o Ricoeur, 1991, 1996) coinciden en señalar que la identidad docente es evolutiva y dinámica, no estática.

Todos estos elementos se configuran en una amalgama identitaria variable, difusa y poco concreta en niveles generales que afecta a los profesores de cualquier nivel educativo. En otros capítulos de este libro se hace una completa revisión del concepto de identidad profesional docente y a ellos nos remitimos considerando que este apartado se vincula más a la calidad de esa identidad.

El segundo de los conceptos al que se refiere este capítulo es la calidad referido a la identidad. Partimos de que la calidad es una palabra controvertida y polisémica. Tiene tanto de atracción como de aversión y ello la convierte en deseada y odiada, casi a partes iguales. Tan difícil de definir como de aplicar y de entender, variando en cada contexto, en cada lugar y en cada autor. Se ha dicho que la calidad es oscura como la noche y atractiva como un manjar y que es dilemática y conflictiva. Somos conscientes de ello al iniciar este recorrido que pretende determinar cuáles son las categorías dimensionales que enmarcan la calidad identitaria de los docentes, pero entendemos también la necesidad de abordarlo como concepto, aunque sea mediante aproximaciones más o menos afortunadas.

En otras publicaciones (Cantón, 2010, 2014) se ha delimitado el concepto de calidad y su prisma polisémico de visiones: calidad como la línea del horizonte, como el cero absoluto o como el infinito en matemáticas, como un proceso largo y complejo, como cumplimiento de expectativas, y sobre todo, como satisfacción del usuario. Entendemos la satisfacción como la diferencia entre las expectativas sobre el servicio recibido y el servicio percibido (Fitzsimmons y Fitzsimmons, 2008). Cuanto menor sea la brecha entre las expectativas y la percepción real, mayor será la satisfacción y consiguientemente la calidad.

En este capítulo, y a efectos de una mejor acotación, vinculamos la calidad identitaria de los docentes con la satisfacción con su profesión, aun siendo conscientes de que nos faltaría la satisfacción del alumnado, pero que renunciamos a este componente por la alta dispersión del mismo. Entendemos que la identidad profesional tiene calidad si el sujeto está satisfecho con su profesión y no la tiene en caso contrario. La satisfacción como indicador de calidad tiene dos visiones: perspectiva personal vinculada al desempeño y a las atribuciones que el profesor ejecuta; y perspectiva profesional referida a las relaciones personales, en el centro de trabajo y en el entorno,

además de la competencia (Cantón y Téllez, 2016). Villa, Troncoso y Díez (2015) explican el impacto de la calidad en los centros educativos no universitarios, que tiene que ver, por un lado, con la política en sus dimensiones de comunicación, planificación y reconocimiento y apoyo del profesorado y, por otro, con los procesos, con sus componentes de clima organizacional, proceso enseñanza-aprendizaje y relaciones con el entorno; en suma, con la satisfacción. La dificultad de definir y de medir el constructo satisfacción hace que las investigaciones tengan enfoques diversos en función de la perspectiva adoptada en los trabajos.

En este capítulo se revisan y relacionan los conceptos de satisfacción como indicador básico de calidad con la identidad profesional docente y se llega a una formulación sobre el tema de tipo técnico.

Satisfacción y calidad en los docentes

El convencimiento de que un docente con una identidad bien definida y satisfecho de su trabajo incide positivamente en la calidad de su enseñanza, hace que confluyan entonces la identidad profesional y la calidad de esa identidad objeto de este capítulo, vinculando calidad identitaria con la satisfacción personal, profesional y laboral del docente. En esta línea destacan las aportaciones de Caballero (2013) sobre la satisfacción del profesorado universitario y la de Frías (2006) que muestran el interés y la relevancia del tema a través de las respuestas del alumnado a las encuestas de los departamentos de calidad de las universidades. En general los estudios de las universidades sobre la calidad de la enseñanza no se vinculan a la identidad docente, sino que se basan en la opinión de los estudiantes mediante encuestas, lo que constituye un método cuestionable; en todo caso se refieren únicamente a la calidad docente percibida, no a la calidad identitaria. Para conocer la calidad de la identidad que poseen los profesores parece necesario establecer previamente lo que puede ser un buen profesor ya que para ello su identidad ha de estar más o menos definida. Álvarez Rojo y otros (1999) sintetizan las características de un buen profesor en: cumplimiento de obligaciones (horario de clases o de tutorías); calidad y desarrollo del programa (el profesor prepara y organiza bien las clases, mantiene el interés por la asignatura, explica con claridad); interacción con los alumnos (fomenta la participación, es respetuoso con los alumnos, cuenta con sus opiniones); recursos didácticos utilizados y evaluación (propiedad de las técnicas de evaluación, justicia en las calificaciones). Es también destacada la compleja aportación del MEC (2010) para evaluar la calidad docente del profesorado universitario que aporta unas 24 escalas y 98 elementos después de ser validadas con los criterios de claridad y referidas a la evaluación de la calidad docente desde el punto de vista de los estudiantes. Esta encuesta se aproxima a la identidad pues incluye también una autovaloración del profesor a través de la satisfacción con la experiencia de aprendizaje y a la que sólo le atribuye un peso en el total del (8%), mientras que al rendimiento del alumno le asigna un 12%. En las conclusiones finales vuelve a incidir en la calidad docente señalando

como evidencias de la misma el logro en los estudiantes y su satisfacción y además la satisfacción del profesor consigo mismo como constitutiva de la identidad y los logros de la institución, en una línea más bien final que procesual de la calidad.

Como hemos considerado antes, para medir la satisfacción como indicador de la calidad docente Anaya y Suárez (2010) confeccionan una Escala de Satisfacción Laboral para Profesores, que facilita información de la satisfacción a tres niveles (global, dimensional y de faceta). Además, estudian las diferencias de satisfacción laboral en función del género, de la antigüedad en el ejercicio de la profesión y de la etapa educativa en la que los profesores imparten su docencia. Los profesores noveles están más satisfechos que los veteranos, y a nivel de sexo las mujeres también más satisfechas con diferencias significativas en realización personal, salario, diseño del trabajo, promoción y superiores; por niveles impartidos los de infantil y primaria más satisfechos que los de secundaria. Se relaciona esta diferencia por los autores con el menor nivel de expectativas de las mujeres.

Pero poco o nada añaden estos niveles de satisfacción a la identidad del profesorado, incluso podría ser contradictorio el hecho de que los docentes que tienen menor experiencia, por lo tanto menor conciencia identitaria, estén más satisfechos que los veteranos. Zabalza (2003, 2007) señala como factores de insatisfacción la competitividad, el practicismo, la atomización, el cambio de valores o desvalorización. Por su parte Rodríguez (2008) muestra correlación entre la satisfacción y ausencia de estrés profesional y acoso; e inversamente, insatisfacción laboral entre los que sufren acoso. Pero realmente ¿tienen mejor configurada la identidad los profesores menos estresados, o es a la inversa y el estrés se genera justamente por tener mayor interiorización de su propia identidad profesional?

Adentrándose en el tema identitario Bolívar y otros (2005), señalan como componentes de identidad profesional de los profesores: autoimagen, reconocimiento social, grado de satisfacción, relaciones sociales en el centro, actitud ante el cambio, competencias profesionales y expectativas de futuro en la profesión. Todas ellas pueden considerarse indicadores de calidad docente y también de identidad profesional. Además, la construcción de la identidad profesional del profesorado se sintetiza en: trayectoria de vida, historia profesional, formación recibida y crisis de identidad. Pero también señalan estos autores, y Zabalza (2007) en este mismo libro, la descomposición actual de la identidad profesional clásica de los docentes así como la brecha existente entre la antigua identidad que ha desaparecido y la nueva identidad que está a la búsqueda de su sitio en una gran crisis sin resolver. La calidad identitaria vendría dada por una alta puntuación en cada uno de los indicadores citados.

Quizá lo más destacado en la revisión de la satisfacción como indicador de calidad identitaria es que se iniciaron los estudios basados en modelos positivistas y funcionalistas para llegar a modelos más emocionales, más personales y más teóricos y filosóficos que prácticos. Tardif y otros (2012) señalan que los hechos están siempre impregnados de teorías, de pensamientos previos y que el paso de estos y su desarrollo a la práctica docente no es fácil ni transparente, sino imprevisto y errático. Lo mismo le

ocurre a la identidad docente. Al continuar con la revisión de las investigaciones encontramos con que hay una línea que emplea la motivación de los docentes, como un indicador desencadenante de la satisfacción o insatisfacción de los docentes con su identidad y tratan de identificar los factores que desencadenan esa desmotivación. (Jesús, 2004) coincide con Zabalza y Zabalza en este mismo libro (2017) que observan que los docentes están desajustados en la construcción de su identidad con los cambios de la sociedad y con los cambios socioeconómicos.

Pero nos queda dilucidar hasta qué punto el bienestar docente incide de forma correlacional con la calidad y la identidad.

Para este trabajo, y a riesgo de ser simplistas, reiteramos la identificación de la calidad identitaria con la satisfacción profesional de los profesores. Para ello nos acercamos a una revisión de las publicaciones españolas sobre satisfacción profesional de los docentes que muestran un fuerte componente identitario e institucional: CIS, INEE, INCIE, CDIE, COFAPA y por diferentes universidades: Universidad de Valencia (Rodríguez Diéguez y Martínez Sánchez, 1979); Universidad de Málaga (Esteve, 2001, 2005, 2009, 1984, 1994, 1995, 1997); UNED (Pérez Juste, 1989); Universidad de Granada (Sáenz y Lorenzo, 1993; Caballero y Mata, 2002, Caballero, 2003); Universidad de Salamanca (Ortiz Oria, 1993, 1995, 1998); Universidad de la Laguna (Padrón Hernández, 1994, 1998); Universidad de Sevilla (Peiró et al, 1991; Martínez Hernández, 1995; Fuentes Lagos, 2007); Universidad Complutense de Madrid (Marchesi, A., 2002, 2007); Universidad de Oviedo (Manassero, 2003). Universidad de Illes Balears (González Riaño y Armesto Fernández, 2012); UNED (Anaya y Suárez, 2007, 2010; Anaya y López-Martín, 2014, 2015); Universidad Internacional de Cataluña (Güell, 2015). El abanico de indicadores de satisfacción, y por tanto identitarios, es inabarcable y confirma, una vez más, la complejidad del tema y la inestabilidad del mismo.

Como una visión complementaria se destaca la identificación de la calidad de la identidad profesional del profesorado con la competencia del mismo. En el informe *Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* de la OCDE (2005), se han incorporado nuevas demandas al perfil profesional de los docentes: Idiomas, multiculturalidad, cuestiones de género y de convivencia, diversidad del alumnado y nuevas tecnologías, por lo que cada vez será más difícil aproximarse a la identidad de los docentes pluricompetentes y aún más a la calidad de los mismos. Prácticamente todas las Comunidades Autónomas tienen su propia visión de las competencias de los profesores derivada de la OCDE (2005) en algún documento que las recoge. Por ejemplo, la Junta de Castilla y León (2010-11: 8) define la competencia del profesor como: “El uso consciente de los propios conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos, para resolver situaciones y problemas concretos, superando retos, cumpliendo las funciones encomendadas y alcanzando los fines propuestos”.

Después, recoge de la OCDE cinco ámbitos competenciales: saber, saber ser, saber hacer qué, saber hacer cómo y saber estar. Derivados de ellos se desglosan las 10 competencias siguientes: Competencia científica; Competencia intra e interpersonal,

Competencia didáctica organizativa y de gestión del centro, Competencia en gestión de la convivencia, Competencia en trabajo en equipo, Competencia en innovación y mejora, Competencia lingüístico-comunicativa, Competencia digital (TIC) y Competencia social-relacional. También recoge en tablas la vinculación de esas competencias con las funciones del profesorado y las divide en conocimientos, competencias, habilidades y destrezas, actitudes y comportamientos. Cuestiones todas ellas que configuran la identidad de los docentes.

Por su parte, la Junta de Galicia (s/f) en un documento similar, señala las siguientes siete competencias docentes como indicadores de la calidad de los profesores: educador guía en el proceso de aprendizaje y desarrollo del alumno; miembro de una organización, interlocutor y referente en la comunidad educativa; investigador e innovador; especialista en su materia; comunicador en lenguas maternas y extranjeras; competente en TIC.

Aunque algunas de estas competencias son similares, hay también diferente percepción competencial en los documentos por comunidades que en ambos casos han sido elaborados por docentes activos trabajando en red. Aquí, el conocimiento se entiende también como habilidades, experiencia, información contextualizada, valores, actitudes, *know how*, etc., a cuyo conjunto se ha venido denominando conocimientos esenciales o “*core competencies*” (Viedma, 2001). Finalmente, para la UNESCO la calidad identitaria se refiere al cumplimiento de las responsabilidades docentes con cuatro áreas fundamentales: apoyo, evaluación y desarrollo de la calidad docente; la fijación de metas, evaluación y rendición de cuentas; la administración financiera estratégica y gestión de recursos humanos y la colaboración con otras escuelas (UNESCO, 2014: 22).

La evolución identitaria de los profesores, como hemos visto no es rectilínea y uniforme, ni siquiera está regida por su lógica interna, Tardif (2017). Entendiendo estas competencias para la calidad de la identidad docente más como una desiderata para la formación que como un indicador de obtención o evaluación efectiva de las mismas y como componente de la identidad, junto con otros varios ya mencionados.

Dimensiones de la calidad identitaria en los profesores

Para adentrarnos en la calidad de la identidad docente es previo señalar las dudas que suscita la docencia misma como profesión. Fernández Pérez (1995) duda que la docencia sea una profesión y la define como “sacerdocio, función que exige para su ejercicio una fuerte vocación o llamada interna que implica entrega y sacrificio” (Fernández Pérez, 1995: 19- 22). Y es 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 (Vaillant, 2007), lo que supone la aplicación de criterios rigurosos, determinados por la propia tarea para la iniciación a la profesión (como forma de asegurar la competencia para el ejercicio profesional) y,

además, un control profesional sobre la estructura y el contenido del trabajo (Marcelo, 2011). Todos ellos son determinantes de la identidad del profesional de la educación.

Para varios 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: 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, es decir, su calidad.

La dificultad de señalar los componentes de la calidad identitaria docente se inicia con el propio concepto ya que Shao, et al. (2007) revisan más de 2000 publicaciones a nivel internacional sin encontrar una definición operativa de calidad o de identidad docente. Sin llegar a la expresión de que calidad identitaria es lo que expresa mi artículo, como se hizo en su día con los test de inteligencia, entendemos que es necesario presentar una conceptualización del término para poder desarrollar luego sus componentes. De los extensos trabajos que hemos desarrollado sobre el tema y de sus diferentes dimensiones (Cantón, 2010; Cantón y otros 2014) identificamos la calidad identitaria docente con la satisfacción con su profesión y como el recorrido por un camino que no termina nunca, siguiendo la línea clásica. Por ello la calidad y la satisfacción son dos conceptos íntimamente ligados a la identidad en los profesores. Aunque la calidad tiene una dimensión emocional que compara lo que aporta el docente (trabajo profesional bien hecho) y lo que obtiene a cambio (salario, prestigio, estabilidad...), amén de la parte vocacional de la docencia. Por su parte la satisfacción identitaria, como componente principal de la calidad, está conformada por tres elementos: resultados, expectativas y niveles de satisfacción. Los resultados se refieren a los beneficios percibidos de la profesión, las expectativas a lo que se espera de ella y los niveles de satisfacción según coincidan o discrepen los beneficios de la profesión con la superación de expectativas (calidad) o de no alcanzarlas (malestar) (Cantón y Téllez, 2017).

Además la calidad identitaria de los docentes no es un concepto aislado, sino que como autojuicio de valor debe comprender la pertinencia, la relevancia, la equidad, así como también el análisis de los recursos empleados tanto en el cumplimiento de las metas y objetivos así como en el uso racional y efectivo de los mismos (eficiencia). De forma análoga entenderíamos la calidad del profesorado vinculándola al desarrollo profesional docente.

Sin embargo, sería poco concreto el concepto aplicado a los profesores ya que estos presentan características identitarias definidas y diferenciadas, tanto en el ámbito profesional como en el laboral y en el personal y todas ellas confluyen en la construcción de su identidad. Pero en nuestro caso se trata de la calidad de la identidad en el profesorado. Aunque se pueden trasponer algunas de las ideas anteriores, dado que la educación es un servicio y no un producto, su base tiene referencias distintas. Galaz (2011) señala que el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) identifica la formación y el desempeño de los profesores como áreas prioritarias para la promoción y evaluación de competencias, en el convencimiento de que esta iniciativa incide en la calidad

educativa. Pero también advierte que esta idea no coincide con la que los profesores tienen tanto de sí mismos, de su identidad, como de la calidad educativa lo que produce encuentros y desencuentros entre la identidad promovida y la identidad construida por los profesores. En España, entendemos la actividad docente MEC (2010) como el conjunto de actuaciones, que se realizan dentro y fuera del aula, destinadas a favorecer el aprendizaje de los estudiantes con relación a los objetivos y competencias definidas en un plan de estudios y en un contexto institucional determinado.

En consecuencia, la actividad docente implica la coordinación y gestión de la enseñanza con la clase vacía, el despliegue de métodos de enseñanza, actividades de aprendizaje y de evaluación con la clase llena, así como la posterior revisión y mejora de las actuaciones realizadas. Entonces la identidad de los docentes tendría que referirse a la satisfactoria realización de todos los aspectos que comprende su actividad profesional.

El problema, coincidiendo con Latorre (2009), es que no hay evidencias empíricas de los elementos que caracterizan a los buenos profesores, ni sobre si la identidad docente se adquiere en la formación inicial, en la continua o con la experiencia. La aproximación de Zabalza (2003, 2007) con diez dimensiones vinculando la calidad de la docencia a la competencia identitaria es quizá la más cercana. Consideramos dos niveles de calidad docente: el nivel de clase y el nivel institucional (Jornet, González y Sánchez (2014). Para estos autores los profesores tienen una identidad profesional que está a medio camino entre el misionero y el facilitador. Además, le atribuyen a la misma tres dimensiones vocacional, técnica y práctica, todas ellas incidiendo en su identidad.

Beijaard et al. (2004) al revisar un conjunto de investigaciones sobre identidad profesional especulan 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 (Vaillant, 2007; Tardif, 2017), como aspectos evolutivos coincidentes con el desarrollo de su calidad docente.

Así, mientras las autoridades educativas buscan profesionales competentes, colaboradores, autónomos y constructores de conocimiento, vinculando esas competencias al logro de aprendizajes de los estudiantes, se constatan las estrategias de los profesores para ignorar, rechazar, cambiar o simular la identidad profesional propuesta institucionalmente a favor de sus propias concepciones. Day (2011), Lasky (2005) y Astolfi (2003) señalan que el concepto que el profesor construye de sí y de su profesión es una base sobre la cual proyecta su desarrollo y su compromiso con el cambio o mejora educativa. Así, se observa una evolución diacrónica de la identidad docente desde aspectos puramente técnico-vocacionales, a aspectos más empresariales-emotivos.

Indicadores de satisfacción y calidad

Las aportaciones anteriores en el campo de la satisfacción muestran una dispersión grande en la satisfacción como indicador de identidad y calidad profesional, que van

desde modelos concretos empírico-positivistas a modelos teóricos reflexivos, hermeneúticos y críticos. Por otra parte habría que considerar tanto la satisfacción del docente como la del alumno (Pascual Gómez, 2007). Por ello los indicadores también recorren esas vías que muestran cómo la satisfacción incide en la calidad y se manifiesta en el bienestar, en el desarrollo de la identidad y en la propia competencia profesional del profesor. Aunque Díaz-Méndez y Gummesson (2012), reconocen la complejidad de encontrar los indicadores apropiados para cuantificar la calidad, nosotros nos acercaremos de forma sucinta a ellos.

Comenzamos por señalar que la selección de las personas para ser profesores se realiza con los criterios constitucionales de igualdad, mérito, publicidad y capacidad; luego esos serían los grandes indicadores de calidad en el profesorado de cualquier nivel a los que hoy le añadiríamos otros muchos elementos como competencia, mediación, interacción o comunicación. Es importante porque según el sistema que se establezca de indicadores de calidad se condiciona la identidad y hasta el trabajo de los profesores.

La evaluación de la calidad del profesorado, fundamentalmente del universitario, ha pivotado sobre tres ejes que debieran mantener un delicado equilibrio: docencia, investigación y gestión, con desajustes y peligrosas inclinaciones hacia las dos últimas, lo que configura en parte la identidad, ya que es distinta esta si pesa más la investigación, la gestión o la docencia. Sobre la satisfacción de los alumnos destaca la aportación de Pascual Gómez, I. (2007) que evalúa la eficacia docente del profesor y la relaciona con la satisfacción general del alumno (Ver el capítulo 8 de este libro).

Satisfacción e identidad profesional del profesorado

En momentos como estos, cuando el capital y la tecnología son accesibles, lo que marca la diferencia es la calidad del capital humano (Peters, 2002) que está fuertemente influenciada por la identidad del mismo. La identidad y la satisfacción son términos arenosos y móviles: una y otra tienen poca estabilidad, sufren constantes vaivenes en su configuración y no son términos estables. Por ejemplo, (Peters, 2002 y Dubar, 2002) hablan sobre la identidad al señalar sus contradicciones siendo esta el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones.

Como ha mantenido Paul Ricoeur (1991, 1996), combinando la descripción fenomenológica con la interpretación hermeneútica, lo humano y la identidad narrativa como elementos móviles y como la subjetividad se construye y se autocrea de forma constante. Por ello cualquier aproximación a la satisfacción de los profesores con su propia identidad será provisional, interpretativa y cambiante.

Si tomamos como referencia de esa calidad docente el Modelo Europeo EFQM, en el criterio personas se señala, para evaluar la calidad de las mismas, la gestión, el desarrollo y el aprovechamiento de la gestión del conocimiento, tanto personal como del equipo y

la planificación del conjunto (recursos humanos) para realizar actividades en apoyo de la política y estrategia para el eficaz funcionamiento de sus procesos. Posteriormente, en el criterio 7 de resultados en las personas, señala el logro y como medida principal del mismo la satisfacción, la implicación, y el compromiso, así como el orgullo de pertenencia y realización de su trabajo. A ello se añaden la comunicación, el liderazgo, el rendimiento y otras. Realmente muy próximos los indicadores mencionados en el modelo de calidad a los de identidad y profesionalidad, por lo que intuimos que la relación entre calidad y la identidad profesional además de ser sistémica es interdependiente y mantiene una relación de proporcionalidad directa.

$$\text{CALIDAD} = \text{SATISFACCIÓN} = \text{VALOR PERCIBIDO} \div \text{EXPECTATIVAS}$$

$$\begin{array}{l} \text{CALIDAD DE LA} \\ \text{IDENTIDAD} \\ \text{PROFESIONAL} \end{array} = \text{SATISFACCIÓN} + \text{COMPETENCIA} \div \text{EXPECTATIVAS}$$

Isomorfismo entre la calidad, la satisfacción y la competencia en la identidad profesional.

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. Se ha dicho que la reflexión sobre los saberes y las prácticas docentes, debe ser sistemática y sostenida en el tiempo. Si se ha señalado que la calidad es igual a la satisfacción del cliente/usuario y que se obtiene dividiendo el valor percibido entre las expectativas, podemos inferir que la calidad de la identidad profesional es la suma de satisfacción y competencia dividido entre las expectativas. Ello muestra un isomorfismo entre los conceptos citados que configura una nueva vía para la formación, la competencia y la selección del profesorado.

En una investigación llevada a cabo en las autonomías de Castilla y León y Galicia (Cantón y Téllez, 2016), tenemos resultados de la satisfacción de los docentes de Infantil y Primaria referida a la calidad profesional vinculada a este constructo de satisfacción. Tienen una satisfacción alta en la realización diaria del trabajo, en la entrega personal al trabajo y en el lugar de trabajo, relacionados los dos primeros factores con la satisfacción intrínseca y el último con la satisfacción extrínseca (Herzberg et al., 1959). Por el contrario, manifiestan menor satisfacción con las interacciones entre docentes y alumnos y señalan que cuanto mayor nivel de estrés posean tendrán menor satisfacción en las interacciones con sus alumnos, concretamente cuando los alumnos no respetan las normas del aula y cuando el profesor no puede proporcionarles una atención individualizada.

CONFLUENCIA DE LA CALIDAD Y LA IDENTIDAD

Calidad docente	Competencia	Identidad docente
• Satisfacción • Competencia • Expectativas • Contexto • Imitación • Cultura • Vocación • Evolutiva • Dinámica	- Variables - Difusas - Polisémicas - Evolutivas - Experienciales - Prácticas - Desarrollo profesional docente	• Satisfacción • Competencia • Técnica • Pasión • Valor añadido • Resultados • Expectativas • Medida

Relación entre la identidad, la calidad y la competencia docente.

Existe un nivel de insatisfacción significativa, aunque diferente de la detectada por Esteve (1994, 2005) en las relaciones con compañeros, en “la posibilidad de intercambiar y compartir experiencias con los profesores de otros centros”. Así como descontento con el reconocimiento y con la participación de los padres en las reuniones celebradas. Esta dificultad para relacionarse con los padres de los alumnos, puede ser debida en parte a “*carencias formativas*” en la carrera docente (Cantón, Cañón y Arias, 2013: 57).

Conclusiones

No es sencillo determinar la identidad profesional de los docentes ni su calidad. Nos movemos con conceptos polisémicos, evolutivos y sistémicos de tipo técnico que dan entrada a otros más emocionales y subjetivos. De tal forma que cuando se intenta acotar uno de ellos los otros se posicionan y se mueven buscando el ajuste que la interacción de los mismos conlleva.

El problema es que lo que no se puede medir no se puede mejorar y trabajamos con constructos que solo lo permiten de forma indirecta. Asumiendo la imperfección de la profesionalidad, de la calidad y de la competencia, se las pone en referencia con las expectativas.

En este capítulo se hace pivotar la calidad de esa identidad con la satisfacción y la competencia profesional de los profesores aun con la convicción de su movilidad e inestabilidad. Quizá la mayor aportación sea la puesta en valor de aproximaciones y visiones distintas, complementarias y hasta contradictorias, sobre los tres elementos tratados. La posibilidad de identidades múltiples en el profesorado es una cuestión de prioridad y evolutiva.

El compromiso de llegar a una aproximación que permita avanzar sobre ello nos llevó a la fórmula que identifica calidad de la identidad docente con la suma de competencias y satisfacción, dividido entre las expectativas profesionales del docente. Se

ha seguido una línea netamente empresarial como la OCDE (2014) ya que los modelos de calidad están adecuados y adaptados a la enseñanza desde ese tipo de modelos.

Además, entre los aspectos que más satisfacción proporciona a los docentes de una determinada zona encontramos la satisfacción alta en la realización diaria del trabajo y en su entrega personal al trabajo, lo que parece confirmar la calidad de su identidad. Menor grado de satisfacción en la interacción con los alumnos y con la falta de tiempo para atenderlos, así como la colaboración con los compañeros (Cantón y Tellez, 2016).

La confluencia de la calidad, la satisfacción y la identidad unido a las expectativas son los aspectos más definitorios de la identidad que configura a los docentes, aunque también aspectos como el contexto, la formación y la dimensión administrativa ayuden y maten la identidad construida por los profesores que luchan por una idiosincrasia propia frente a la estandarización promovida por la administración y el Estado.

3

¿Quién soy yo como maestro? Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes

Introducción

¿Qué somos? ¿Cómo nos vemos ahora? ¿Cómo nos parece que nos ven otras personas? ¿Cómo nos gustaría que nos vieran? ¿Cómo nos gustaría vernos en el futuro? Las anteriores preguntas nos las hemos ido haciendo a lo largo de nuestras vidas de forma consciente o inconsciente en múltiples ocasiones. Nos importa mucho ser congruentes con nosotros mismos y con las personas que forman parte de nuestro entorno próximo, de nuestra red social cercana. Somos personas que vivimos, nos relacionamos, formamos parte de grupos, tenemos nuestros gustos y aficiones, tenemos ideología y creencias. Todo ello constituye una constelación de componentes que ayudan a explicar al ser humano en su entorno. Aportan previsibilidad y permiten la cohesión social en la medida en que seamos tolerantes con los que no son “como nosotros”. Para explicar el conjunto de dimensiones y aristas de este prisma poliédrico que es la persona (sola y en su contexto), se ha popularizado entre los investigadores el concepto de *identidad*.

Pero el concepto de *identidad* como constructo es complejo de definir. En el campo de la educación, de la enseñanza, la identidad docente se nos aparece como un componente poco abordado por la investigación y menos aún por la formación inicial. Parecería que la identidad es “algo que nos pasa” sin que hagamos nada por comprenderla o modificarla.

Beijaard, Meijer y Verloop (2004) entienden que la identidad no es un atributo con carácter fijo en una persona, sino que se trata de un proceso constante que involucra tanto al contexto como a la persona en sí misma. La identidad de las personas no se nos presenta de forma estática y uniforme. Existen algunas características comunes en la identidad de los docentes que podemos resumir: se desarrolla en un espacio

interpersonal, implica la persona y el contexto en el que esta se desenvuelve; en el desarrollo de la identidad influyen aspectos afectivos; y por último, la coexistencia e integración de múltiples identidades en una misma persona (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Pillen, Den Brok, & Beijaard, 2013).

La identidad, como vemos, es un constructo que pertenece a la dimensión interpersonal y que evoluciona con el paso del tiempo (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Gee, 2000) así como por influencia del ambiente y el contexto, de los conocimientos y de las experiencias (Day & Kington, 2008; Clandinin, et al., 2006). Implica verse a sí mismo como una determinada clase de persona y ser reconocida como tal dentro de un contexto específico (Gee, 2000). Así mismo, la identidad se ve afectada por los valores, por las motivaciones, las actitudes, los sentimientos y los estereotipos. Al mismo tiempo, está influida por los contextos en los que los profesores de trabajan y viven. Los individuos también tienen múltiples identidades asociadas y dependientes de las dimensiones personales, situacionales y profesionales (Gee, 2000; Day & Kington, 2008; Olson & Craig, 2005) que van cambiando con el paso tiempo.

Un profesor experimentado, por ejemplo, puede identificar su yo personal como padre, hijo y artista manteniendo simultáneamente identidades profesionales como profesor de ciencias sociales, pedagogo crítico y miembro de la escuela y de la comunidad. Por otro lado, un profesor principiante con la misma identidad personal que acabamos de describir, puede no verse a sí mismo profesionalmente como un pedagogo crítico en el inicio de su profesión, pero más adelante podrá adoptar esa identidad cuando gane experiencia en el campo de la enseñanza y de la pedagogía crítica.

Gee (2000) por su parte, sostiene que el tipo de personalidad constituye la identidad de la persona en un contexto, circunstancias y ambiente determinado. De este modo, la identidad profesional de un docente se construye cuando las personas reflexionan y negocian sobre determinados aspectos de su rol y función social (O'Connor, 2008).

El profesorado principiante: el equilibrio entre múltiples identidades

¿Cómo se inicia y desarrolla la construcción de la identidad en los docentes que se inician en la enseñanza? Múltiples investigaciones han venido a mostrar que a aprender a enseñar se aprende muy pronto en la vida del docente (Lortie, 1975).

La identidad docente se va construyendo desde la escuela como alumno, desde la familia como hijo/a. Esta identidad evoluciona a lo largo de la formación inicial en la que se consolidan las expectativas de convertirse en docente y se profundiza en el conocimiento profesional que permite ejercer la docencia. A lo largo de la formación inicial docente y especialmente durante el periodo de prácticas de enseñanza, la identidad va evolucionando. El componente estrella de la formación inicial docente son las prácticas en centros escolares. Son los momentos en los que los profesores que se están formando visitan escuelas e interactúan con niños y docentes.

Las experiencias prácticas de enseñanza representan una ocasión privilegiada para investigar el proceso de aprender a enseñar. Los formadores deben preocuparse por este componente formativo por varias razones: en primer lugar, los docentes reconocen que las prácticas de enseñanza han sido el componente más importante de su formación, por lo que resulta de especial importancia analizar este componente formativo. En segundo lugar, aunque abundan las investigaciones, no podemos afirmar que existe un conocimiento sólido acerca de las prácticas de enseñanza, de cómo se desarrollan y qué resultados consiguen. En tercer lugar, porque las prácticas de enseñanza se constituyen en el componente del programa de formación docente más destacado para establecer relaciones entre las escuelas y la institución de formación. Una cuarta razón viene determinada por la necesidad de conocer las características del profesor tutor eficaz, así como de las relaciones con los alumnos en situación de práctica (Vaillant & Marcelo, 2015).

Pero es en los primeros años de ejercicio profesional cuando la identidad profesional docente va tomando ya una definición que empieza a ser relativamente permanente. Los docentes principiantes se enfrentan a situaciones conocidas y a la vez desconocidas en los centros educativos. Sufren tensiones internas entre la identidad deseada y la realidad del aula que exige acción y toma de decisiones. Muchos de los problemas que los profesores principiantes reportan en las investigaciones tienen que ver con asuntos que enfrentan otros docentes con mayor experiencia, tales como la gestión de la disciplina en el aula, la motivación de los estudiantes, la organización del trabajo en clase, los materiales insuficientes, los problemas personales de los estudiantes o las relaciones con los padres. Aunque los nudos gordianos son los mismos en las diversas etapas de la carrera docente, los docentes principiantes experimentan los problemas con mayores dosis de incertidumbre y estrés debido a que tienen menores referentes y mecanismos para enfrentar estas situaciones (Vaillant & Marcelo, 2015).

Esteve (2006) describió los procesos que viven los docentes principiantes en los primeros años. Muchos aprenden por ensayo y error, y comparándose a un ideal que no existe. Es en esos años que el maestro llega a “sentirse” y “verse” a sí mismo como docente, y desarrolla las capacidades y habilidades prácticas que le permiten desenvolverse en la rutina diaria de la vida escolar. La confianza y el respeto por sí mismo son condiciones para que el docente sea reconocido como tal por sus colegas, los padres y estudiantes. Las políticas de desarrollo profesional docente deben prestar particular atención a los dispositivos de apoyo para aquellos que se inician en la docencia.

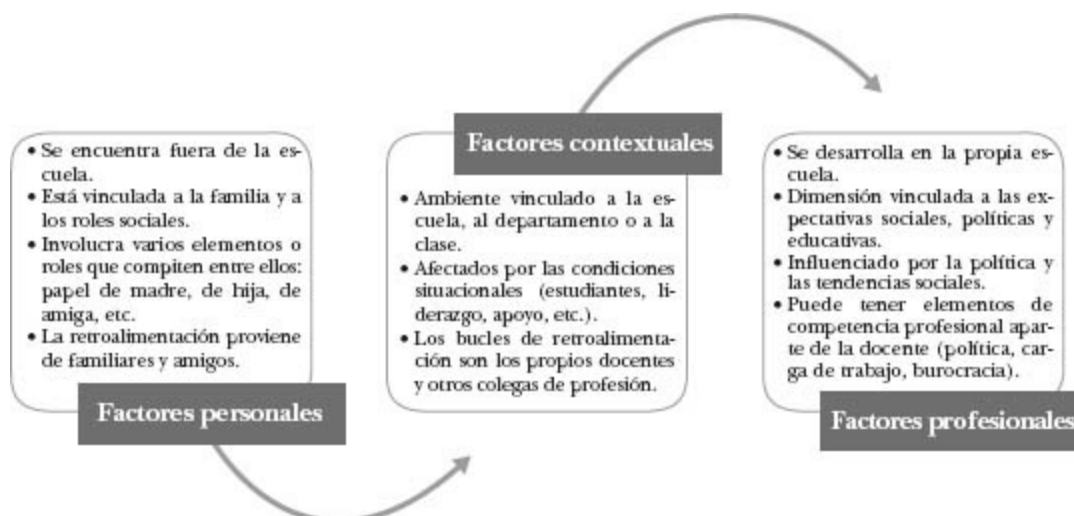
Como vemos, la inducción en la docencia refiere a una fase del aprender el oficio de enseñar donde las dudas, las inseguridades, la ansiedad por ingresar en la práctica, se acumulan y conviven sin buena vecindad. Es un momento importante en la trayectoria del docente que refiere a la adquisición de un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve período de tiempo y en general en la mayor de las soledades (Vaillant & Marcelo, 2015).

La situación que se vive en muchos países, no hace sino demostrar la necesidad de

atender a los primeros años de docencia como requisito para asegurar un desarrollo profesional docente eficaz. Son muchas las investigaciones y revisiones que se han llevado a cabo en relación con la temática de este capítulo. Uno de los trabajos más recientes es el desarrollado por Ávalos (2016), que revisa la literatura en torno al profesorado principiante, encontrando que el mayor porcentaje de investigaciones se refieren a la inducción (descripción de programas, procesos y efectos); en segundo lugar figuran las investigaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del contenido (aspectos cognitivos, afectivos, sociales y prácticos); en tercer lugar el aprendizaje profesional (reflexión, habilidades cognitivas, liderazgo), que analizan las situaciones de abandono/retención (factores que afectan); en cuarto lugar los estudios sobre las creencias, actitudes, tensiones, desafíos y preocupaciones de los profesores principiantes; en quinto lugar los estudios sobre la mentoría (relaciones, cualidades y problemas de los mentores).

Por otra parte, en el estudio de la *OECD Teaching and Learning International Survey* (2014), que comparó las respuestas de profesores principiantes y experimentados en 23 países, se observa que los profesores principiantes “dedican menos tiempo en sus clases a la enseñanza y el aprendizaje, dedican más tiempo que los profesores experimentados a mantener la disciplina en clase, informan de niveles de percepción de auto-eficacia significativamente más bajos que los profesores experimentados” (Jensen, Sandoval-Hernandez, Knoll, & González, 2012: 98). Son resultados muy similares a los que encontró Simon Veenman en su revisión de hace más de treinta años (Veenman, 1984).

El profesorado principiante debe sostener múltiples identidades cuando está en el proceso de inserción a su profesión como docente. La gestión del tránsito, el choque con el ambiente de un espacio profesional nuevo así como la capacidad para desarrollar sus competencias y estrategias tienen que lidiarse con el estrés y el cambio permanente propio de las organizaciones educativas (Bieler, 2013; Patrick, 2013). Gee (2000) reconoce que la identidad implica ser visto como una persona dentro de un contexto particular y determinado, y que si bien puede existir una identidad de base, las personas desarrollan identidades múltiples dependiendo del contexto en el que se encuentre. Partiendo de esta idea, Day y Kington (2008) sugirieron que la identidad completa de un profesor consiste en las interacciones entre factores personales, ambientales o contextuales y profesionales.



Factores o dimensiones influyentes y constituyentes de la identidad profesional en profesores principiantes.

Al igual que el resto de las personas, los profesores deben aprender a hacer malabares con identidades contrapuestas, buscando el equilibrio y desarrollando estrategias de afrontamiento para manejar circunstancias de dominación en una dimensión determinada (problemas en el hogar, problemas de comportamiento del estudiante, las exigencias de la política educativa, etc.) (Day & Kington, 2008). La capacidad del profesorado principiante para gestionar situaciones como las que se encuentra en su periodo inicial de inserción docente, hay que añadirle las tensiones del trabajo, las emociones (Ticknor, 2014) o de las ideologías que compiten e influye en la eficacia de su enseñanza y en el aprendizaje de sus estudiantes.

La identidad profesional y el método de investigación reflexivo-metafórico: "stories to live by" & "the best-loved self"

Estas dos nociones sobre identidad (historias vividas y lo mejor de mí mismo) fueron creadas por Clandinin y Connelly (1998) y posteriormente desarrolladas y ampliadas por Craig (2013). Se refieren a la crítica personal que promueve la comprensión de lo que cada docente entiende por enseñanza teniendo en cuenta su experiencia como estudiante y profesor. Determinaron cómo la identidad docente incorpora las características y se desarrolla según las influencias propias del contexto, de la experiencia y del tiempo docente. Cómo los principiantes, maduran y establecen sus propios relatos (únicos) sobre la enseñanza, entrelazándolos con la multitud de historias que configuran una escuela, reflejando los cambios temporales y contextuales de su entorno y dando lugar a narrativas y reflexiones conjuntas.

En este sentido, las experiencias personales narradas y reflexionadas sirven como ejemplo para guiar la práctica diaria del maestro principiante. Con el paso del tiempo, los docentes principiantes establecen quiénes son y proyectan cómo quieren ser, tanto

personal como profesionalmente. Ellos identifican rasgos personales positivos y buenos, así como sus prácticas educativas más innovadoras como imágenes de enseñanza para emular y repetir, dando lo mejor de sí mismos en su práctica diaria (*the best-loved self* o lo mejor de sí mismo).

Son varios y diversos los métodos para el estudio de la identidad profesional. Cardelle-Elawar y Sanz (2010) diseñaron el modelo de auto-regulación para la identificación, definición, exploración y evaluación. Este proceso se aplica para poder analizar la motivación de los docentes para cumplir con sus responsabilidades y para entender la formación de su identidad. Bedacarratx (2009) propone trabajar con grupos de reflexión, considerándolos la vía óptima para llegar a los significados desde las propias personas, comprobando como construyen su rol profesional, su identidad en una situación y contexto formativo.

Estudios como los de Cole y Knowles (1993), Ozga (1995), Hargreaves y Goodson (1996), Hargreaves (1999) así como Hargreaves y Fullan (2000) fueron el sustento y constitución de una clasificación que ha guiado la investigación sobre la identidad profesional docente hasta la actualidad. Estos estudios identificaron que no es suficiente con hacer más experto al profesional de la educación, sino mantener la actualización que requieren sus capacidades, alcanzando así su adecuado status en la profesión (Izadinia 2013; 2015).

La relevancia del fomento de procesos reflexivos entre los docentes ha sido tema de estudio y debate entre numerosos investigadores. La propia acción de reflexionar supone estar constantemente cuidando las creencias y la práctica. Contar con espacios de reflexión pedagógica requiere: tiempo, observaciones, cuestionamientos, comprensión, etc. Las reflexiones pueden ser individuales o grupales, pero sí que deben compartir su carácter de profundidad (García & Arancibia 2007; Marcelo, Gallego-Domínguez, & Mayor 2016). Además, Erazo-Jiménez (2009) añade que todo proceso reflexivo necesita que las personas tengan esa intención, que estén preparados y equipados con herramientas que les ayude y apoye en su proceso reflexivo.

En este escenario es donde hemos construido el eje central del estudio que presentamos en este capítulo, tratándose el análisis de reflexiones del profesorado principiante participante en un programa de inducción a la docencia. Comprendemos cómo han construido su identidad profesional a partir de las imágenes de escuela utilizadas a través de metáforas.

Para aproximarnos a cómo el profesorado principiante concibe la escuela a través de sus metáforas hemos partido de la clasificación de Miles y Ekholms (1985), adaptándola a las necesidades de nuestro estudio. En ese sentido, el análisis de la información recibida lo hemos realizado a partir de la imagen de escuela que los docentes principiantes proyectan en sus reflexiones y comentarios.

¿Cómo construyen profesores principiantes su identidad profesional a través de metáforas? Los resultados de la

investigación

Tomando como base las imágenes propuestas por Miles y Ekholms (1985), en cuanto al análisis de metáforas, hemos realizado una aproximación a las concepciones que el profesorado principiante muestra sobre lo que entiende por escuela, su función en la misma y con ello conocemos cómo construyen su propia identidad como maestros principiantes. Los participantes objeto de estudio han sido 224 profesores principiantes participantes en un programa de inducción a la docencia, analizando los 269 comentarios para el estudio de su percepción, imagen y concepción de escuela. El 85% de esos docentes son mujeres y el 15% hombres, sus edades están comprendidas entre 21 y 30 años (el 34%); entre 31 y 45 años el 28%; y el 38% restante tiene entre los 46 y 53 años.

En cuanto a los años de experiencia en la profesión docente, el 68% de los participantes en el programa llevan menos de un año como docentes; el 15% tiene entre uno y dos años de experiencia laboral en la escuela, y el 17% restante tiene más de dos años de experiencia acumulada en el campo educativo y como docente. Con estos datos podemos determinar que la mayoría de los docentes principiantes del programa de inducción acaban de iniciarse en su carrera profesional, teniendo como experiencia un año o menos en la docencia inicial o primaria.

Estos autores clasifican las imágenes y su proyección sobre la escuela en:

- *Racional*, que se centra en el orden y las reglas.
- *Colegial*, que pone el énfasis en la competencia y experiencia de los docentes y en la potencialidad de la colaboración.
- *Social*, similar a la colegial, pero que hace hincapié, además, en la idea del centro educativo como una suma de partes en interacción unas con otras y con el entorno, y que también necesitan desarrollar relaciones abiertas y de confianza.
- *Política*, centrada en los conflictos.
- *Cultural*, que reconoce que los centros educativos están compuestos por grupos con culturas separadas y diferentes, y sistemas de valores que interactúan entre sí.

La imagen *racional*, es la que con mayor frecuencia aparece. A través de ella, la escuela se entiende como un espacio en el que la vida colectiva está perfectamente organizada, ordenada y programada. En este sentido, se trata de una visión del lugar de trabajo como un sistema rígido, estático y poco proclive a la innovación y el cambio. Por ello, el rol fundamental del docente se centra en organizar el conocimiento y la materia, reforzándose los logros de aprendizaje y convirtiéndose en modelo a seguir. Podríamos decir que es una concepción de escuela próxima a la perspectiva conductista según Martínez, Saulea y Huber (2001) de acuerdo a la clasificación de metáforas en relación a las diferentes teorías del aprendizaje. “La escuela es como un hormiguero, siempre trabajan en conjunto y cada quien tiene su responsabilidad, y un cargo el cual debe asumir con amor y respeto” o “es como un panal de abejas donde todos trabajamos en equipo para lograr un mismo objetivo, cada uno con actividades diferentes pero

orientadas al mismo objetivo”.

Dentro de esta imagen de escuela se concibe el aprendizaje organizativo según la idea que se ha desarrollado durante mucho tiempo en cuanto a su vinculación con un estado ideal que solo alcanzan algunos centros educativos. Y esa es la idea que pensamos sigue predominando en el significado de las metáforas señaladas por el profesorado principiante. Se aleja esta idea, por tanto, de otras visiones que plantean que todas las organizaciones aprenden desde el mismo momento en que desarrollan estructuras basadas en el conocimiento y en la comunicación a través de las cuales se interpreta el significado de los acontecimientos, y orienta la práctica (Senge, 1995; López Yáñez, 2003), más en línea con otras imágenes como la cultural, social o comunitaria.

¿Por qué predomina esta imagen de la escuela en el profesorado principiante? Pueden ser varias las razones. En primer lugar, podemos asumir que los profesores principiantes tienen esa imagen porque es la que les han promovido en su formación inicial. Es característico de los programas de formación inicial docente ofrecer una imagen demasiado estructurada, organizada y jerárquica de la escuela. Imagen que va cambiando conforme avanza la experiencia y la práctica del profesorado principiante.

Una segunda razón puede ser que la imagen racional da seguridad y previsibilidad y por lo tanto es lo que los docentes principiantes necesitan en sus primeros años de ejercicio profesional. Una escuela organizada con sus normas y procedimientos claros es lo que a menudo demandan los docentes principiantes para sentirse seguros en un contexto que desconocen (Lavigne, 2014). Vinculado con lo anterior está el hecho de la dependencia cognitiva (y como consecuencia la falta de pensamiento autónomo) que caracteriza al profesorado principiante, y que le lleva a asumir imágenes más simplistas y poco elaboradas (Pillen, Den Brok, & Beijaard, 2013).

En relación a la imagen *política*, podemos determinar como posibles causas de su escasa referencia a través de las metáforas, la falta de experiencia del profesorado principiante, el desconocimiento, sobre todo, de las dinámicas sociales de los centros educativos, así como la idealización de los mismos. Los principiantes llevan poco tiempo como docentes en los centros (cerca del 70% de ellos tiene experiencia menor de un año) por lo que aún no han podido experimentar o ser conscientes de la estructuración de los centros, del grado de jerarquización, de las relaciones de poder, de los procesos comunicativos y posibles conflictos. Aun así, varios son los principiantes que comparan la escuela “*como la vida de gladiadores donde los hombres viven y luchan unos contra otros*”. Del mismo modo, tienen una imagen de escuela idealizada, es decir, como un lugar exento de conflictos, intereses cruzados o luchas por el poder (Consuegra, Engels, & Struyven, 2014).

Entre la imagen *social* y la *comunitaria* hemos de señalar las difusas y difíciles fronteras existentes entre ambas, en función de las explicaciones analizadas. Remitiéndonos a las aclaraciones ofrecidas, hemos podido redefinir cada una de ellas, pero aun así, y debido a su marcado carácter social, hemos querido destacar la importancia de su complementariedad, entendiéndose la escuela como una comunidad,

como institución social abierta a diversas realidades (Lotto, 1990; Louis & Miles, 1990). “Para mí, la escuela es como un camaleón que debe adaptarse a la situación del momento sin perder su identidad, manteniendo sus valores y su naturaleza”, añadía un principiante.

En definitiva, tenemos que considerar la importancia de analizar detalladamente las explicaciones que se ofrecen a cada metáfora en cuestión. En este estudio, como hemos indicado, hemos comprobado cómo un mismo concepto, como por ejemplo “familia”, se explica de forma que para algunos principiantes “esconde” una idea clara de escuela como cultura, mientras que otros dan una explicación que conlleva una imagen más social de la misma. Igual ocurre con “cuerpo humano”, aquí sí cabe una mayor diferenciación y significatividad en cuanto a que según algunas explicaciones la escuela se enmarcaría en una imagen racional de la misma, mientras que otros argumentos pueden ser claramente incluidos en su imagen comunitaria.

Los hallazgos obtenidos con este estudio nos han permitido una aproximación al concepto de escuela que muestran los docentes principiantes, así como conocer cómo han construido su propia identidad profesional a partir de la imagen de escuela que han proyectado a través del uso de metáforas. Partimos de la consideración de que la concepción que cada docente muestre sobre la escuela va a influir sobremanera en su forma de actuar en el desarrollo de sus funciones en la misma y, con ello, en la construcción de su identidad como profesional de la educación. Por lo tanto, este estudio tiene una proyección futura si se procede a analizar la relación entre concepto y acción profundizando en la actuación que puede conllevar un predeterminado concepto sobre la escuela y el desarrollo de la función docente. En definitiva, cada tipo de metáfora implica una concepción de escuela y de su propia función. La metáfora es el antecedente para comprender lo que se entiende por escuela y eso se traduce en lo que posteriormente se hace, porque el concepto influye en la acción. Por lo tanto, si la acción o función docente no la consideramos como la más adecuada, la alternativa o solución residirá en realizar una propuesta adecuada que conlleve el cambio de concepto que se muestra sobre el lugar de trabajo del profesorado, y con ello sobre su identidad como docente principiante, la cual está en construcción en los primeros años de inserción como profesional de la educación.

¿Qué hemos aprendido? Cuestiones para (auto)reflexionar y continuar (autobio)investigando

Llegados a este punto del capítulo, proponemos cinco ejercicios práctico- reflexivos que nos ayudarán a emitir una opinión fundamentada en la teoría así como en la investigación mostrada en el apartado anterior. Las cuestiones prácticas-reflexivas son las siguientes:

I. Presentamos, a continuación, fragmentos extraídos de las reflexiones y

comentarios de los profesores principiantes acerca de cuál es su concepción de escuela. Tras la lectura, realizar un análisis categórico de las metáforas según la imagen y concepción de escuela que se describa en cada caso.

- ✓ “Concebimos la escuela como una familia, ya que la familia trabaja unida y en equipo para lograr fines en común propuestos por un conjunto de personas con el objetivo de velar por el bienestar de todos”.
- ✓ “La escuela es como un almuerzo porque necesita de muchos complementos para tener buenos resultados”.
- ✓ “Una escuela es como una escalera porque se va escalando poco a poco para alcanzar la meta”.
- ✓ “Viajamos, nos movemos en la escuela. Los alumnos viajan de no saber nada a aprender para la vida, es como un bus.”
- ✓ “La veo como una fábrica porque hay reglas. El horario de una escuela es completamente rígido y perfectamente delimitado, tal y como sucede en una fábrica”.

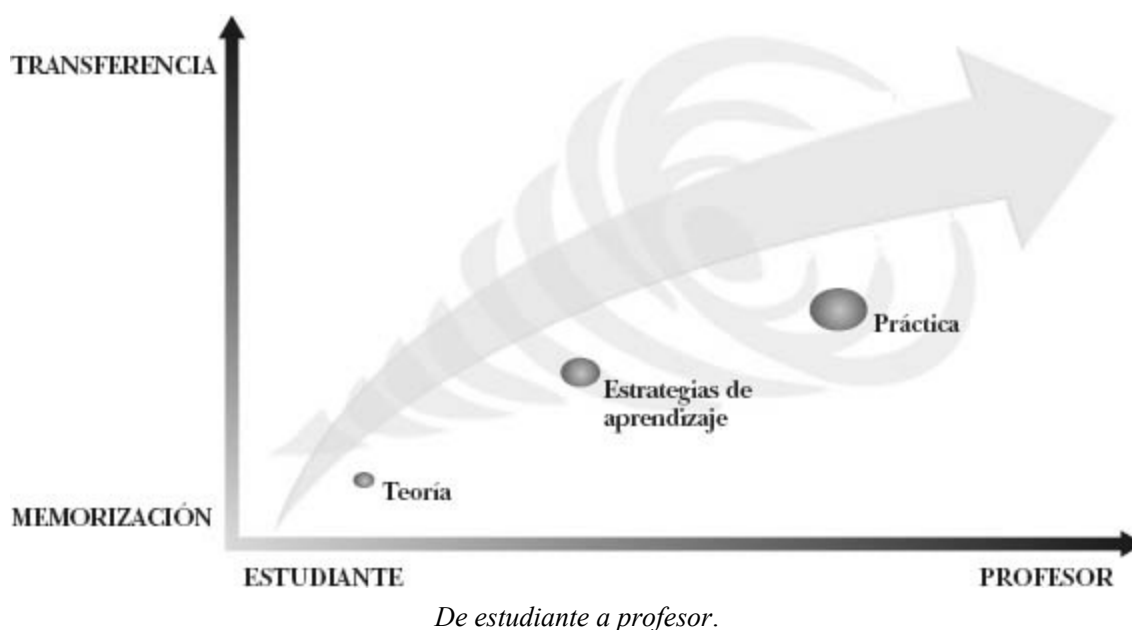
II. Tras analizar las metáforas utilizadas por profesores principiantes, ¿podría realizar una descripción de los rasgos que cree que caracteriza su identidad profesional? Seguidamente o al mismo tiempo, puede apoyarse en los distintos tipos de imágenes de escuela que han guiado el estudio descrito en este capítulo para analizar, reflexionar y argumentar la identidad tipo que haya descrito sobre su personalidad.

III. Tal y como hemos comprobado tras la lectura de la literatura existente en relación a cómo se constituye la identidad profesional y la influencia de factores contextuales y ambientales, planteamos una serie de cuestiones para reflexionar sobre ellas, analizando después las implicaciones que ello conlleva y planteándose si sería necesario algún cambio, moldeamiento o replanteamiento de las mismas.

- ✓ ¿Qué te hizo elegir la docencia como una carrera?
- ✓ ¿Cuál es tu propósito con la enseñanza?
- ✓ ¿Tienes una visión clara y específica de la clase de profesor que eres o te gustaría ser?
- ✓ ¿Qué metáfora usas para representarte a ti mismo como un docente?
- ✓ Describe una experiencia que haya sido verdaderamente importante para tu desarrollo profesional. ¿Cómo te afectaron estas experiencias concretas? ¿Cómo lidiar con estas experiencias?
- ✓ ¿Cómo ha influenciado en la construcción de su identidad profesional su entorno de trabajo?
- ✓ Describe dos incidentes críticos que hayan marcado su identidad o trayectoria profesional como docente. ¿Cómo abordó e intentó solucionarlos? ¿Quiénes le

ayudaron? ¿Cómo aconteció su trayectoria tras ellos?

- IV. Si tuviese la oportunidad de entrevistarse con un grupo reducido de profesores principiantes: ¿qué cuestiones les plantearía? ¿Cuáles serían las preguntas reflexivas a debatir en ese *focus group*? ¿Cuál sería su rol y función como investigador durante el grupo de discusión? El objetivo de ese grupo reflexivo es ayudarles a describir cómo ellos han construido su identidad profesional o cómo están trabajando para ello, comprobar cómo su personalidad (identidad personal) ha influenciado —de manera directa o indirecta— en su identidad profesional, cómo la figura de otros han marcado el rumbo de sus vidas (personales y profesionales), etc.
- V. El paso de estudiante a profesor es un proceso cargado de tensiones, conflictos, incertidumbres y, en definitiva, un tránsito de inserción profesional a la docencia que requiere estrategias adecuadas de aprendizaje. La identidad profesional se construye durante ese periodo, cuando el alumno pasa de un lado de la clase al otro, de es-tudiante a profesor, teniendo que procurar una construcción fuerte de su identidad para no caer en tensiones provocadas por el cambio contextual, las relaciones instituciones, etc., en definitiva, su nuevo espacio profesional. Realice una reflexión analítica y crítica acerca de cuáles han sido las estrategias profesionales y personales de aprendizaje que han contribuido a la construcción de su identidad profesional.



4

Saber e identidad en la profesión docente. De la identidad de estudiante a la de docente principiante

Introducción

Los aspectos social e individual del conocimiento docente son importantes para la comprensión de su identidad profesional. En primer lugar, la socialización común a la profesión comienza con la formación inicial universitaria, donde los docentes se enfrentan por primera vez a un “saber formal” en la profesión. Pero este saber formal se transforma, permitiendo a los profesionales “sobrevivir” y adaptarse al contexto laboral, sobre todo a través el desarrollo de un saber de experiencia y a una práctica reflexiva. En este capítulo discutimos esta etapa importante del desarrollo de la identidad profesional docente: la transición de una identidad de “estudiante” a la de un “docente principiante” a través la transformación del saber profesional.

En las últimas décadas, la “identidad”, concepto principal de las humanidades y de las ciencias sociales, ha estado en el centro de muchas investigaciones (Autret, 2008) incluyendo el campo de la educación. Varios postulados intentan proponer una definición de las bases del concepto de identidad, como lo demuestra las varias definiciones presentadas en los diferentes capítulos de este libro. A pesar de las variaciones, se puede decir que muchos autores están de acuerdo en una definición de la identidad como un proceso dinámico longitudinal de construcción y reconstrucción, desde el nacimiento hasta la edad adulta. Por unanimidad, todos describen el carácter colectivo de la construcción de la identidad de un individuo. El énfasis dado al entorno de trabajo en la construcción de la identidad ha sido reconocido en parte gracias al trabajo del sociólogo Renaud Sainsaulieu (1988). Según él, la identidad es la combinación del componente “yo con mi yo” y del “yo con los demás”.

Como Dubar (1991) ha descrito, la construcción de la identidad depende, además de la orientación y las definiciones inherentemente dadas a ésta de manera individual, del

juicio de los otros que lo rodea, caracterizado por una socialización sucesiva. Así definida, se puede decir que la identidad tiene una dimensión individual y otra social.

En el caso de los docentes, estos dos componentes (individual y social) son importantes para la comprensión de su identidad. En primer lugar, la socialización sucesiva común a la profesión comienza con su formación inicial universitaria, donde los docentes se enfrentan por primera vez a un “saber compartido” en la profesión. Este saber, que proviene de la investigación en el campo de la educación y de otras disciplinas que la alimentan, y que es a su vez transmitido por las instituciones de formación, puede ser llamado “saber formal”. Sin embargo, desde hace décadas, las investigaciones sobre el conocimiento de los docentes indican que el saber de los mismos también se caracteriza por su individualidad, es decir, que la experiencia personal y profesional de cada docente conlleva al desarrollo de un conjunto de saberes diferente, y que, de acuerdo con el contexto del trabajo, los saberes que provienen de su formación deben ser adaptados y mejorados de varias maneras, incluso opuestas. Por lo tanto, el saber de los docentes puede caracterizarse como multidimensional, incorporando elementos que se relacionen con la identidad personal y profesional, así como con su estatus socio-profesional y su trabajo en la escuela y en el aula (Tardif y Lessard, 2000).

En este capítulo, nos interesamos primero en el análisis del saber llamado “formal” como un componente clave en la comprensión de la identidad de los docentes. A continuación, desarrollamos la idea de Freidson (1986) sobre la “transformación del saber”, centrándonos sobre todo en cómo lo usan y lo transforman quienes llamaremos los “profesionales practicantes”, es decir aquellos que “practican” una profesión, en este caso el docente de la escuela primaria y secundaria. Esto nos permite más tarde explicar la socialización profesional y la construcción del yo, así como el concepto de “*habitus*” base de la construcción de la identidad de acuerdo con Bourdieu (1980). Por último, explicamos la transición de una identidad de “estudiante” a aquella de un “docente principiante”, un “profesional en construcción”. Transición que se vive cuando los docentes comienzan a desarrollar los saberes de experiencia y una cierta práctica reflexiva, necesaria para enfrentar los retos de su nueva profesión.

Saberes y formación inicial: el saber formal

La cultura profesional, según Autret (2008), se define como el conjunto de saberes, de competencias, de normas y de reglas compartidas por los individuos de un mismo campo profesional. Estos elementos de conocimiento compartido contribuyen a la identificación del docente en su campo, y también a la valoración de lo que Autret llama el fenómeno “de sí mismo”. Según Sainsaulieu (1988), esta forma de cultura conocida como “del oficio” conduce a la posibilidad para cada uno de ser reconocido a pesar de las diferencias. Es decir que la cultura profesional de un campo permite al individuo definir el sentimiento de pertenencia que lo conecta con otros agentes del mismo campo,

mientras sigue siendo individuo, pudiendo diferenciarse de los demás, dentro de este campo. En suma, la apropiación de la cultura profesional en el campo de la docencia contribuye, en gran parte, a la construcción de la identidad profesional de los docentes.

Por lo tanto, cuando hablamos de un campo profesional, la llamada “estandarización” o “codificación” de un saber profesional se convierte en un paso esencial en el intento de establecer una profesión y su formación. Esto debido a que, normalmente, el primer paso hacia una cultura profesional colectiva comienza con un proceso de formación común a todos los profesionales en el mismo campo. La estandarización del saber permite una cierta consistencia y uniformidad en la “producción de profesionales”. Este proceso de estandarización del conocimiento también permite la creación de un marco normativo y cognitivo para la profesión (Larson, 1977).

Los saberes provenientes de la investigación llevada a cabo por los profesionales en un campo específico juegan un papel clave en el establecimiento de la cultura profesional, y también aseguran el control del saber, así como la apropiación de este último dentro de la profesión. Las personas encargadas de la formación juegan un rol de “guardianes” del saber y de las competencias, proclamadas como constituyentes de todo el sistema de acreditación de la dicha profesión. Los profesores-investigadores en una profesión son, en primer lugar, responsables de la transmisión del saber, y además, creadores de nuevos conocimientos mediante la investigación y la vida académica (Freidson, 1986).

En el caso de la formación para la docencia, el profesorado, compuesto por personas con experiencia en diversos campos de la educación (primaria, secundaria, profesional, artística, etc.), transmite a los estudiantes el conocimiento. Pero este conocimiento, de acuerdo con las teorías de Bourdieu y Dubar, ha sido influenciado, sin lugar a dudas, por la cultura del profesor y de su identidad. Los futuros docentes reciben y se apropian del saber teñido de la representación de conceptos y prácticas específicas de docencia que son propias del profesor que los enseña. El conocimiento compartido de los futuros docentes está por lo tanto, en cierto modo, “contaminado”, positiva o negativamente, por las predisposiciones del profesor universitario, habiendo él mismo construido su saber a través de la formación inicial, la cultura profesional adquirida en el trabajo y su propia identidad.

Es decir que el conocimiento compartido adquirido por el futuro docente, está “coloreado” por la identidad de los diferentes profesores encontrados durante la formación inicial, y estos participan en la formación de la identidad del nuevo docente así como de su cultura profesional. En suma, la cultura profesional de la práctica docente no es necesariamente innata en el individuo que la adquiere. La formación inicial del docente contribuye en gran medida al desarrollo profesional del mismo, sobre todo al mostrar y transmitir saberes y competencias relacionados con su profesión.

Los nuevos profesionales, que supuestamente deben asimilar estos saberes y competencias provenientes de su formación y aplicarlos en su trabajo, se colorean entonces por una primera identidad profesional, aquella que ha sido adquirida durante su

formación inicial, a través los saberes que les han transmitido. Sin embargo, estos saberes llamados “formales”, a pesar de su naturaleza estandarizada, también son contextuales.

Tomemos el ejemplo de una comparación entre el saber formal transmitido por los programas de formación para la docencia en Quebec y Ontario realizada por una de las autoras de este capítulo (Morales-Perlaza, 2016). A través de un análisis de los programas de formación para la docencia en las universidades de Quebec (12) y Ontario (13), Morales-Perlaza identificó diferencias significativas en el contenido de la formación. En primer lugar, el modelo de formación de Quebec tiene como objetivo especialmente el desarrollo de competencias profesionales en los campos de la didáctica y la pedagogía, y haciendo especial hincapié en la formación práctica (en torno al 20% del total de la formación en la mayoría de las universidades es dedicado a la formación práctica). Esta formación les otorga un diploma de pregrado en educación. Pero esta formación, que da más espacio a la didáctica y la pedagogía, así como a la formación práctica, implica que parte de lo que puede llamarse la “cultura teórica de base”¹ se deja fuera, o que tiene un rol muy limitado en la dicha formación.

En Ontario, los docentes realizan una formación académica de pregrado de 3 a 4 años en una disciplina de su elección y, al mismo tiempo o después de la graduación, realizan una formación profesional en docencia de 2 años. En esta provincia, los estudios académicos ocupan el 75% de la formación y la formación profesional el 25%. Por lo tanto, aunque en la parte del programa que se dedica a la “formación profesional” de los docentes de Ontario, las competencias psicopedagógicas y didácticas también ocupan un lugar destacado, como en Quebec, esta formación sólo representa el 25% de toda la formación los futuros docentes. Esto significa que la “disciplina”, ya sea la literatura, la historia, la economía, etc., ocupa una gran parte de la formación de los docentes en esta provincia. ¿Cuáles pueden ser las implicaciones de estas diferencias en los modelos de formación, así como en el saber formal que es transmitido en cada caso, sobre la identidad de los futuros docentes? En primer lugar, si nos fijamos en las diferentes estructuras de los modelos de formación en Quebec y Ontario, encontramos por ejemplo que el programa de Quebec es de exclusiva responsabilidad de los departamentos o facultades de educación en las universidades, mientras que los programas de Ontario comparten la responsabilidad de la formación entre las facultades/departamentos de educación y facultades/departamentos de otras disciplinas académicas. Los profesores transmiten una cultura específica a su disciplina y ésta difiere en función de su facultad de origen. La influencia de esta cultura de la disciplina en los estudiantes en formación varía así en función del programa de formación.

Además, es importante tener en consideración esta diferencia entre los candidatos a la docencia que entran en los diversos programas de formación, en particular con respecto a los programas *concurrentes* y los *consecutivos*. En los programas *concurrentes*, la formación académica y profesional se integran en todo el programa y la proporción relativa de los tres componentes (académicos, pedagógicos y prácticos) en los programas concurrentes varía según los diferentes niveles de formación (preescolar,

primaria y secundaria) y según las universidades. En los programas *consecutivos*, la formación profesional se realiza después de la formación académica, es decir, después de que los estudiantes han obtenido un título profesional en otra disciplina, por lo general una disciplina relacionada con el programa de estudios de las escuelas.

En el caso de Quebec, la mayoría de los programas son *concurrentes* y de diploma único, es decir, que los docentes reciben un solo diploma, Licenciatura en Educación al final de un programa de cuatro años de formación. En el caso de Ontario, los programas concurrentes y consecutivos otorgan a los docentes dos diplomas, un título profesional disciplinario, y una Licenciatura en Educación.

Por último, el programa post-diploma o consecutivo, permite a personas maduras y experimentadas entrar tarde en la docencia. Esto significa que la elección de la carrera docente llega más tarde en su ciclo de vida, ya sea por el mercado de trabajo en su campo de primera elección, ya sea porque descubren su vocación o interés en la docencia tardíamente.

La elección de la carrera docente y el programa de formación elegido (concurrente o consecutivo), también pueden tener una importancia significativa sobre la identidad de los docentes en formación. Es debido a que la identidad profesional incluye la identidad de una disciplina en la que el docente se reconoce más o menos (Berger, 1989, citado en Roux-Pérez, 2004). Por lo tanto, si comparamos a un estudiante que entra directamente en una licenciatura en educación (un programa concurrente) desde el inicio de sus estudios, podemos establecer la hipótesis de que él se ve principalmente como “docente” desde el principio de su formación, o incluso como un “pedagogo” o “didáctico”, si tomamos el caso de Quebec y la importancia de la pedagogía y la didáctica en la formación. Mientras que un biólogo o un matemático que entra en un programa de formación en la educación post-diploma, y sobre todo si se hace un ingreso tardío en la formación para la docencia, es ante todo un “biólogo” o un “matemático”, y es a continuación “docente”. En este caso, por lo tanto, hacemos hincapié en la importancia que tiene la disciplina en la definición de la identidad de los docentes en formación. Aquí, el conocimiento transmitido a través de la formación universitaria, es portador de valores, y tiene influencia en las representaciones sociales de los docentes que dan sentido a su práctica y legitiman una cierta “visión del mundo” (Moscovici, 1961, citado en Roux-Pérez, 2004).

En resumen, este breve análisis del “saber formal”, o sea aquel que proviene de la formación docente universitaria, nos permite establecer una primera influencia importante en la representación que el futuro docente hace de sí mismo, puesto que el saber tiene una influencia sobre las creencias, actitudes y valores que el docente comienza a desarrollar a lo largo de su carrera. Dicho esto, este saber “formal”, no se quedará estático, sino que se va a desarrollar durante la práctica profesional, influenciado por otros factores contextuales (clase, escuela, colegas, alumnos), como consecuencia del ejercicio de la profesión y de la experiencia.

Todos estos aspectos van a transformar al docente en formación: se va a convertir en un docente profesional y en un “practicante” y se separará inclusive del saber formal

transmitido por los profesores-investigadores y llegará a ser incluso crítico del mismo. Según Friedson (1986), el saber formal se transforma según tres categorías de actores: los *profesores-investigadores*, los *administradores* y los *profesionales practicantes* (docentes en ejercicio, en este caso). Observemos estas tres categorías.

La transformación del saber

La cuestión del saber formal debe ser analizada, de acuerdo con Freidson (1986), en un contexto más amplio, ya que el saber formal que supuestamente poseen los profesionales no se aplica de manera uniforme o constante. El saber formal es transformado por los profesionales desde múltiples perspectivas y éste varía de acuerdo con las exigencias particulares de su trabajo o de sus clientes. Freidson divide tres posiciones que él llama “intra-profesionales” según tres tipos de actores: los *profesores-investigadores*, los *administradores* y los *profesionales practicantes*.

Cada uno de estos tipos de actores tiene intereses propios, hacen uso del saber de manera diferente, y tienen identidades profesionales distintas.

Profesores-investigadores

Los *profesores-investigadores*, tal como se explica en la primera parte de este capítulo, producen y legitiman el nuevo saber. Controlan parcialmente las condiciones de trabajo y la transmisión del saber a través de las posiciones de sus miembros. Controlan el reclutamiento, la formación y la certificación de los futuros profesionales, y, más importante, controlan el saber formal en sí. En el caso de profesiones bien establecidas como la medicina, los *profesores-investigadores* también pueden ser *profesionales practicantes*. Es decir, que paralelamente a sus prácticas, algunos médicos producen conocimiento mediante la investigación; muchos participan también en la formación de futuros profesionales en su campo.

En el caso de la docencia, la división intra-profesional propuesta por Freidson según los tres tipos de actores, se aplica de una manera más contrastada, cada uno con un papel y una relación con el saber que difiere de acuerdo con sus posiciones. Así, en la docencia, los *profesores-investigadores* encarnan el papel de productores y transmisores del saber formal. Actualmente, la transmisión de este saber se comparte también con los profesores en la cátedra. Estos pueden ser también investigadores (estudiantes de doctorado, postdoctorados) productores de saber formal, o también profesores catedráticos de profesión, que provienen también del campo laboral de la educación, o que tienen un puesto de trabajo administrativo, y trabajan a tiempo parcial en las universidades. En suma, los profesores asociados tienen diversos perfiles e identidades en relación a la relación con la investigación y con la producción de saberes.

Administradores

Los *administradores*, por su parte, tienen autoridad de supervisión, dirección y evaluación del trabajo de los *profesionales practicantes* directamente en su lugar de trabajo. Los administradores también están involucrados en la determinación de la política organizacional. Sus élites trabajan en asociaciones que dan forma a las políticas sociales. Los administradores garantizan la coherencia entre el trabajo de los profesionales y los requisitos de la política y las fuerzas económicas de las que la organización depende. Representan los intereses y las políticas de su organización matriz, y también están involucrados en las decisiones relacionadas con los recursos. Las tensiones entre los profesionales practicantes y los administradores son, por tanto, inevitables. En el caso de profesiones como la medicina, los administradores son generalmente médicos profesionales.

En el campo de la educación, los administradores se diferencian ampliamente de los practicantes profesionales. Los administradores son normalmente directores de escuelas (docentes experimentados que cuentan con una formación adicional, en general una especialización en administración de la educación), o son personas que ocupan puestos administrativos en los consejos escolares, en los ministerios de educación o en otros organismos profesionales como los Colegios Profesionales. Los administradores, en el campo de la educación, no son necesariamente docentes de profesión. Los administradores se encuentran también en las instituciones académicas, como profesores-investigadores que ocupan puestos administrativos en las facultades o departamentos como decanos, vicedecanos, directores de las diferentes unidades, así como secretarios de las facultades. Por último, los administradores, incluyendo por supuesto los profesores-investigadores, también están involucrados en diversas organizaciones (consultores/asesores, comité de ministros, comités de acreditación, etc.), que rigen la profesión docente y en parte definen la formación, la duración de la misma, su organización y su contenido.

Profesionales practicantes

En fin, los *profesionales practicantes*, según Freidson, están sobre todo preocupados por resolver los problemas diarios de su trabajo. Estos profesionales, de todas las ocupaciones, a menudo critican su formación profesional porque la consideran demasiado general, teórica o irrealista, que no permite de manera adecuada la preparación de nuevos profesionales para su trabajo. Los practicantes “sobrevivientes”, dice Freidson, lo son debido a que adaptan sus expectativas y acciones a las exigencias prácticas de su trabajo y hacen uso de juicios informados de situación que son a menudo interiorizados fuera de la formación. Como sobrevivientes, después de todo, los profesionales desarrollan cierto escepticismo hacia la autoridad cognitiva de los profesores-investigadores responsables de estándares en circunstancias protegidas, y con objetivos más abstractos que aquellos que surgen con el trabajo cotidiano. En el caso de

la docencia, los practicantes son docentes de carrera que trabajan a tiempo completo (o parcial en algunos casos) en las escuelas primarias y secundarias.

Esta división entre los tres tipos de actores propuesta por Freidson (1986) nos permite comprender que el saber profesional no puede interpretarse de manera estática o mecánica. El saber vive a través de los diferentes agentes que utilizan las ideas y las técnicas según sus tareas y perspectivas. Siguiendo este punto de vista, Freidson (2001) explica que el profesional en su identidad, no se limita al dominio de saberes o habilidades técnicos, sino que también tiene un cierto apego a valores, a una cultura general, a un pensamiento crítico, características que le permiten poner su trabajo al servicio, no sólo de un cliente, sino también de un valor.

Desde esta perspectiva, el profesional no sólo es responsable de responder a las solicitudes que recibe, sino que tiene también la capacidad de evaluar la pertinencia de estas solicitudes, de juzgarlas así como de reformularlas en función de su propia comprensión del interés general (Champy, 2012). En este sentido, debemos interesarnos por el saber profesional de los docentes tal y como es transformado y reconstruido a través de sus experiencias personales y profesionales. Estas experiencias influyen significativamente en la construcción de su identidad profesional.

Socialización profesional y construcción del yo

Claude Dubar (1998) describe la identidad como un proceso “biográfico” constituido de relaciones entre el yo heredado, y el yo construido con la ayuda de los demás. Así, cada intercambio entre el yo y los demás, engendra la construcción y la reconstrucción de la identidad de un individuo (Dumora, et al., 2008). Estos intercambios, muy importantes en el individuo, le permiten mentalmente constituir un marco de análisis de imágenes del yo y de los otros, promoviendo la comprensión de la naturaleza de dichos intercambios. El análisis de estas imágenes impulsa al individuo a un cuestionamiento: en el lugar del otro, ¿qué pensaría yo de mí mismo? ¿Qué piensan los otros de mí? ¿Qué piensan ellos que yo pienso de ellos? (Dumora, et al., 2008). “Nunca puedo estar seguro de que mi identidad para conmigo coincide con mi identidad para con los demás” (Dubar, 1991: 113). La identidad se hace entonces posible, en primer lugar, gracias a la adecuación de las interacciones sociales de un individuo durante su vida, la socialización, y en segundo lugar, gracias a la construcción de su historia personal. En esta perspectiva, Kaufmann (2007) afirma que la construcción social de la realidad pasa a través de filtros de identidad individuales.

Según el sociólogo Pierre Bourdieu, la construcción social de un individuo, su construcción de la identidad también, implica sin lugar a dudas el concepto de *habitus*, que se describe como un principio de acción y la disposición de la mente, dicha disposición es heredada de la experiencia, de la estructura y del contexto social del individuo. El concepto de *habitus* no excluye totalmente la libertad de acción de los individuos, pero otorga mucha importancia al saber-hacer, a las ideas y al saber-ser de

los individuos (Bourdieu 2001; Braz, 2011). Según Bourdieu, el *habitus*, heredado de disposiciones objetivas y subjetivas, como el medio social de origen, demuestra su influencia en toda la vida del individuo, actuando como una “estructura estructuradora estructurada” (Bourdieu, 1980). El *habitus* y sus disposiciones explican así el comportamiento de los individuos.

En fin, el *habitus* es definido por Bordieu (2001) como un conjunto de disposiciones que conllevan a actuar y reaccionar de una manera determinada. Las disposiciones engendran prácticas, percepciones y comportamientos regulares sin estar conscientemente coordinados y no se rigen por ninguna regla. Las disposiciones que constituyen al *habitus* son inculcadas, estructuradas y duraderas; también son generativas y transferibles.

Adquirido por el individuo en el proceso de socialización, el *habitus*, o sistema de disposiciones que perduran, garantiza la coherencia entre su concepción de la sociedad y aquella del agente social como individuo, su identidad. La noción de *habitus* es especialmente útil cuando se trata de entender la lógica de un campo específico como la docencia. Es decir que la formación del *habitus* del docente se basa principalmente en la cultura profesional de este último.

La identidad profesional se cultiva también a través de la combinación de ciertos elementos de identidad específicos a un perfil coherente (la integración espacial) y el mantenimiento de este perfil a través del tiempo (integración temporal) (Van Hoof & Raaijmakers, 2003). Es decir que la identidad del docente combina la historia de vida del mismo y la aculturación de la cultura profesional del campo de la docencia a largo plazo. Inspirado por Bourdieu (1980), Côté (1996, 2006, citado en Dumora et al., 2008) hace hincapié en el concepto “capital de identidad” en el individuo. Este capital describe, según él, lo que los individuos utilizan cuando están involucrados en transacciones, cuando tratan de negociar los pasajes complejos creados por la sociedad. Este capital de identidad, que consiste en las creencias, actitudes y habilidades, caracteriza el potencial que posee el individuo para negociar la pertenencia y el estado, así como la posición social que tiene dentro del grupo. Por lo tanto, el docente con el mayor capital de identidad tiene también la identidad profesional la más arraigada en su campo de actividad (la escuela, la junta escolar, etc.).

Inspirado por los trabajos de Bourdieu (1980), Dubar hace de la identidad una transacción. Los mecanismos de socialización profesional son así una parte de la construcción de la identidad de un individuo y se caracterizan por una doble transacción: una transacción biográfica, trayectoria de vida personal del individuo; y una transacción relacional, generada por todas las interacciones con los demás vividas dentro del campo laboral.

La identidad profesional del docente, por lo tanto, se construye a partir de la interacción entre él y los otros individuos de su campo, de su historia de vida personal y de la formación inicial recibida.

Inserción profesional. De la identidad de estudiante a la identidad de docente principiante

La adquisición de una identidad profesional, como se ha mencionado, incluye diversos elementos de “yo” y de “los demás por ellos mismos”. Sin embargo, un paso obligado se crea entre la postura del estudiante o individuo “antes de” entrar en la profesión, y la identidad profesional, la postura de docente. Este paso caracteriza la inserción profesional, vivida de maneras más o menos complejas. Saint-Pierre (2015: 9) describe la inserción profesional como una “etapa de supervivencia, debido, principalmente, a la complejidad del trabajo”. Según Mukamurera (1998), en la práctica docente, la integración de nuevos profesionales a menudo resulta difícil debido a las muchas necesidades de la comunidad. De acuerdo con Saint-Pierre (2015: 1):

Cada campo de actividad o lugar de trabajo tiene características diferentes de entrada en el medio, y los recién llegados en este campo de actividad tienen que adaptarse y conformarse con el fin de prosperar como profesionales realizados. Necesitan entender las diferentes reglas, problemas, códigos y leyes con el fin de facilitar su inserción.

Al inicio de su carrera, el docente principiante busca adquirir un *habitus* profesional, una identidad profesional de docente, es decir, que busca transformar su *habitus* actual, su identidad de estudiante. De acuerdo con Perrenoud (2010), esta transformación se produce inevitablemente a través de una práctica reflexiva. La práctica reflexiva como estrategia profesional de la profesión docente, descrita por Bourdouce (1990, 1991, 1993), Bourdouce y Demailly (1998), Carbonneau (1993), Hensler (1993), Lang (1999), Lessard (1998 b, 1998 c), Lessard, Perron y Bélanger (1993), Perrenoud (1993, 1994, 1996), Peyronie (1998) y Tardif (1993), citados en Perrenoud (2010), parte de la misma como un paso obligado en la formación, tanto inicial como continua. Más allá de las competencias que se espera que se desarrollen en el docente, tales como las competencias del diseñador y las de ejecutor, la práctica reflexiva es necesaria para el trabajo diario. Descritas por Perrenoud (2010), identificamos las competencias del diseñador y del ejecutor, como la capacidad de identificar y plantear un problema, imaginar y poner en práctica una solución, y asegurar un resultado eficiente.

Una competencia profesional, según Jobert (1999), es la capacidad de gestionar la brecha entre el trabajo prescrito y el trabajo real de un docente. Es decir, la brecha existente entre el protocolo que el docente debe aplicar en caso de incendio en su clase, por ejemplo, y las acciones y comportamientos que en realidad adoptará en caso de incendio.

El docente no sabe de antemano la naturaleza de los problemas que se le presentarán en su práctica. Él no conoce tampoco la gama de posibles soluciones. Tiene que construir la solución sobre el terreno, a veces en situación de estrés y sin toda la información necesaria, para tomar una decisión informada (Perrenoud, 2010). El docente se apoya en sí mismo en esos momentos. Debe “reflexionar”, lo que requiere un mínimo de distancia frente a las emergencias de la acción vivida (Perrenoud, 2010). Se informa

de sus propios valores, de su propia historia, de sus ideas, de su cultura, de su *habitus*.

En el calor del momento, hay poco espacio para la meditación y la reflexión sostenida del problema. La reflexión pilota el siguiente paso, decidir qué hacer (Perrenoud, 2010). Muy rápido y sin poder acceder a consejos externos, la reflexión en la acción es guiada a través de un proceso de decisión que consiste en patrones previamente interiorizados. Desde la entrada en la profesión, los docentes principiantes deben adquirir estas nuevas aptitudes, estos nuevos esquemas de funcionamiento, propios de la reflexión. Vergnaud (1990, citado en Perrenoud, 2010) define el término “esquema” como la organización invariable de la conducta de un individuo en situaciones casuales o cotidianas. Es en estos esquemas donde se deben buscar los elementos cognitivos que permiten a la acción del individuo ser operativa (Vergnaud, 1990). Bourdieu (1972) llama a estos esquemas que posee un individuo en un momento X de su vida, *habitus*. Por lo tanto, como se cita en Perrenoud (2010), el *habitus* se define como un pequeño lote de esquemas que permiten generar una infinidad de prácticas adaptadas a situaciones cambiantes, sin jamás constituirse en principios explícitos (Bourdieu, 1972).

En otras palabras, la reflexión en y durante la acción, las soluciones a los problemas que surgen, aportadas por el docente o educador durante los eventos perturbadores, implica el *habitus* del mismo. El *habitus* estructura inconscientemente, de manera estable, los actos de un individuo, haciendo que nuestras acciones sean expresión de quiénes somos (Bourdieu 1972). A veces llamado “personalidad” o “carácter”, el *habitus* representa vulgarmente los hábitos, actitudes, gestos, reflejos de acción y de pensamiento, disposiciones; en definitiva, la identidad de un individuo.

La práctica reflexiva y el *habitus* necesarios para esta práctica no son necesariamente innatos en el individuo que deseen adquirirlos. Sin que pueda considerarse como un componente autónomo de la profesión docente, la práctica reflexiva, sin embargo, no se puede separar de la práctica profesional (Perrenoud, 2010). La formación inicial del docente contribuye en gran medida al desarrollo de la postura reflexiva del mismo, sobre todo al exponerlo y transmitirle los saberes y competencias propios de la profesión.

Los investigadores Imbert (1992), Clifali (1991) y Perrenoud (1994, citados en Perrenoud 2010), argumentan que la práctica reflexiva no se adquiere después de una pequeña formación a la reflexividad, sino que requiere un entrenamiento intensivo y formaciones rigurosas, que incluyen el análisis de las prácticas reales. La formación inicial debe incluir un módulo importante destinado al análisis de las prácticas experimentadas en clase. Para entrenarse a reflexionar sobre su práctica, y así adquirir una identidad profesional, es suficiente, según Perrenoud (2010), aprender a dominar los instrumentos generales de la objetivación y el análisis, y beneficiarse de una formación dirigida al pensamiento abstracto, al debate, al control de la subjetividad, a la enunciación de hipótesis, a la observación metódica, entre otras. El docente principiante debe abandonar su condición de estudiante, cambiar su *habitus*, para adquirir la condición de profesional, de agente reflexivo en su campo.

De acuerdo con Schön (1994), el acto profesional y la adquisición de una identidad

profesional se manifiestan en la práctica, a partir de los saberes que producen la acción (Schön, 1994). Por lo tanto, el joven docente aprende de su práctica, orientada a la acción en lugar del conocimiento. También de acuerdo con Schön (1994), cualquier práctica profesional se puede mejorar a través de la práctica reflexiva; la práctica permite adquirir consciencia de las maneras de hacer del practicante. En resumen, la práctica reflexiva de Schön dibuja claramente una distinción entre, por un lado, la reflexión en la acción, es decir, el acto de reflexionar durante la acción, y por otro lado, la reflexión después de la acción, una vez que terminó la acción. Este tipo de reflexión, después de la acción, permite tomar distancia con respecto al objeto (su práctica durante la acción) y analizarlo.

Según Lessard (2012), la reflexividad es un regreso de la conciencia sobre ella misma para examinar una idea, una pregunta, una acción. Forma parte de una expansión de la conciencia y de un cierto distanciamiento de sí mismo y de la acción. En este sentido, la reflexividad combina tanto el pensamiento práctico, la manera de pensar sobre su práctica y la manera de actuar, mientras se reflexiona en la misma. De acuerdo con Beauchamp (2012), las emociones presentes en el individuo, la experiencia, los valores de este último y el contexto de los acontecimientos influyen mucho en la reflexión.

Perrenoud (2012), por su parte, sostiene que los dos procesos que se dan a cabo en la teoría de la reflexión de Schön mencionados anteriormente, es decir el hecho de reflexionar “durante” la práctica y “después” de la práctica revelan una interdependencia. Según él, la reflexión durante la acción, en la mayoría de los casos en que el practicante está en el fuego de la acción, desencadena la reflexión sobre la acción. Esta reflexión permite también, en referencia a situaciones similares experimentadas en el pasado, realizar cambios en la forma de reflexionar durante la acción, creando así una relación de causa y efecto. Es entonces, cuando se instala esta relación de causa y efecto más clara, que en la práctica del profesional se llama “reflexiva”.

Como se mencionó anteriormente, la adopción de una “postura reflexiva” implica una forma de identidad propia al profesional, un *habitus*. En otras palabras, el docente no adquiere automáticamente la postura profesional que se requiere para todo buen profesional reflexivo. Se requiere una transformación del *habitus* profesional, un saber-analizar. Según Altet (1996), el docente no puede estar listo para desarrollar el saber-analizar sin, antes de la práctica, haber adquirido y construido saberes didácticos ricos y variados.

Al principio de su carrera, por falta de experiencia, el docente principiante no ha transformado todavía su *habitus* profesional, tiene aún un *habitus* de “estudiante”. Los investigadores Hétu, Lavoie y Baillauquès (1999, citados en Perrenoud, 2010) mencionan que, en el calor del momento, el docente principiante tenderá, en situaciones de estrés, a angustiarse, bloqueando así el pensamiento reflexivo; y reaccionará de una manera que lo tranquilice, ya sea adecuada o no esta manera. Ya se encuentre uno al comienzo de su carrera o no, todas las decisiones, por pequeñas que sean, movilizan una actividad mental. Nuestras acciones parecen naturales, preestablecidas. No deliberamos

con nosotros antes de realizar algo. Este tipo de reflexión pragmática da sentido a nuestras acciones, una manera de estar en el mundo, una forma de actuar (Perrenoud, 2010). El profesional reflexivo debe transformar su *habitus* profesional, es decir, debe lograr otra manera de pensar.

El docente principiante, mediante el desarrollo de su postura reflexiva, promueve la asimilación de esquemas reflexivos, la transformación de su conocimiento inicial, y la adquisición de la identidad profesional que se requiere para su profesión. El docente debe estar al tanto del *habitus* que lo habita y del *habitus* que debe adquirir. Esta toma de conciencia Perrenoud (2010) conlleva sin embargo algunos riesgos: una desorganización de la acción. Lo que era simplemente llevado a cabo en “piloto automático” puede llegar a ser más difícil cuando hay que hacerlo con toda conciencia. El aspirante a profesional reflexivo debe aceptar ser parte del problema, debe determinar las disposiciones que inciden negativamente en el desarrollo de su postura profesional, es decir, aceptar contradecir su relación con diversos conocimientos.

Descrita por Perrenoud, la reflexividad, ejercicio de lucidez, pone en peligro la paz de la mente al sacudir mitos, tabúes y todo lo que se da por sentado. Lafortune, Jacob y Hebert (2002) sostienen también que la participación en un proceso de reflexividad, productor de cambios en las prácticas, desestabilizan el individuo. La reflexividad invita al individuo a percibir los límites de sus intervenciones, y a tomar conciencia de los cambios a realizar. Devos y Paquay (2013) estiman que el docente principiante no ve de inmediato la necesidad de un dispositivo de este tipo que le requiere tiempo e inversión, y que no responde a sus dificultades en el momento presente. Calderhead (1989) y Russell (1993, citados en Legault, 2004), por su parte, creen que la reflexión del principiante sigue siendo superficial, y que también desafían las disposiciones personales requeridas, necesarias a la reinversión en su práctica, posterior a su formación.

Se pueden utilizar algunas herramientas, algunas estrategias, útiles para el distanciamiento del objeto de estudio durante la transición entre la postura de estudiante a la postura profesional. Estas estrategias promueven la adopción de una mirada crítica de sus propias maneras de funcionar y generan una postura reflexiva (Lafortune, 2012). Estas provienen de cuestionamientos, de interacciones entre colegas, de la interacción con otros actores, de la auto-evaluación de su práctica educativa, etc. Richer et al. (2004) sostienen que, en general, una de las formas más probables para promover la reflexión al comienzo de la carrera es un diario de actividades. Paré (1987) caracteriza este diario como una herramienta de exploración personal, de clarificación y de autoconocimiento. Según él, este tipo de diario estructura y formaliza la experiencia cotidiana, y se convierte en una herramienta de comunicación que permite la expresión de las realidades vividas.

Según Beaupré (2014), el análisis reflexivo como herramienta de reflexión es una necesidad en la práctica educativa. Como Perrenoud (2010), Beaupré (2014) denuncia la parte de la inconsciencia presente en los actos de los docentes, producto del proceso de socialización: su *habitus*. Según él, refiriéndose a Bourdieu (1992), corresponde al docente la tarea de objetivar el mundo social que participó en su construcción (el

habitus): nivel socioeconómico, edad, sexo, estilo de vida, adhesiones, cultura nacional, etc. (Beaupré, 2014).

El *habitus*, filtro que interpreta las situaciones y sus componentes promueve la toma de consciencia de los actos profesionales y las limitaciones de los mismos. Inspirado por Bourdieu, Beaupré (2014) hace hincapié en la importancia de la posición del docente en su campo de actividad, ya que esa posición en relación con otros docentes, tiene un efecto en su trabajo. De hecho, la posición en el campo de la práctica influye fuertemente en la naturaleza de las intervenciones del docente con los alumnos y colegas, la comodidad que demuestra, su relación con la autoridad en el trabajo, sus limitaciones (Beaupré, 2014: 53). Según él:

Todo esfuerzo analítico promueve poner entre paréntesis su subjetividad. El educador debe cuestionar la relación que mantiene con su pasado. No se trata únicamente de coleccionar recuerdos, sino de reflexionar sobre la relación que se mantiene con ellos con el fin de dar lugar a una especie de acercamiento del profesional consigo mismo (Bourdieu 2003). No hay individuo sin memoria, sin cuestionamientos acerca de las influencias recibidas y de las personas que han marcado su existencia. El sentido de la identidad profesional no puede surgir mas que en este sitio complejo donde se reúnen la emoción, la memoria, la razón y la relectura continua que se hace de todo ello.

El análisis reflexivo emprende entonces desde el comienzo de la práctica docente, invitando al individuo a analizar su *habitus*. La revelación de los determinismos que lo constituyen permite una toma de consciencia eficiente de las dimensiones inconscientes de toda acción por parte del individuo (Beaupré, 2014). En suma, Beaupré (2014) y Legault (2004) estiman que la formación de profesionales reflexivos debe ser parte de los programas de formación, una vía clave hacia el logro de una postura profesional, necesaria para una inserción profesional exitosa en el campo de la educación.

¿De qué manera el análisis reflexivo se relaciona con la transformación del saber del docente y con la identidad del mismo? Según la perspectiva descrita por los diferentes autores acerca del análisis reflexivo, éste forma parte de la transformación del saber, como explica Friedson (1986). El docente principiante, “sobrevive” porque su identidad profesional no se basa ya solamente en el saber formal que le es transmitido por la institución universitaria, su identidad profesional en formación no se limita al dominio de saberes o habilidades técnicas, sino que también tiene una cierta relación con la reflexión crítica con respecto al contexto.

La identidad del nuevo docente es multidimensional, y comienza a incorporar elementos relacionados con su situación socio profesional y con el trabajo cotidiano. Siguiendo este mismo punto de vista, Barnett y Hodson (2001) explican que no sólo los docentes difieren entre sí en la selección que hacen de su repertorio de conocimientos, sino que un docente individual variará su selección en relación con la clase y con la situación educativa.

Así, según Tardif y Lessard (2000), los docentes no utilizan “el conocimiento en sí”, sino más bien un conocimiento que es producido por “tal o tal grupo”, proveniente de “tal o tal institución”, integrado al trabajo “por tal o tal otro mecanismo social” (formación, currículo, herramientas de trabajo, etc.).

Por lo tanto, el desarrollo de la identidad del docente está influenciada por el

dominio sucesivo de una serie de saberes y modos de discurso específicos del contexto, donde el “contexto” es a la vez grande y pequeño; grande en el sentido de que significa un contexto comunitario, pequeño en el sentido de que significa una situación problemática particular (Barnett & Hodson, 2001).

Conclusión

En este capítulo, nos centramos en el análisis de la relación entre el saber y la identidad profesional. El concepto de “saber” es mucho más complejo que la forma en que se presenta aquí, pero hemos querido demostrar las diversas etapas de su transformación, pasando de un saber formal transmitido por la universidad, a un saber de experiencia: transformado en *habitus* y en práctica reflexiva, lo que nos permite comprender su influencia en la identidad profesional de los docentes principiantes.

La identidad del docente contiene más elementos que los solos saberes profesionales, por lo tanto, nuestro análisis aquí se limitó a un solo elemento. Dicho esto, creemos que el saber, incluyendo en sí mismo una cultura disciplinaria, un apego a ciertos valores, a creencias y a una visión del mundo, tiene una influencia importante sobre la relación que el docente tiene consigo mismo, con su campo laboral y profesional. Este saber, sin embargo, influenciado por muchos otros factores individuales y sociales, se transforma con el tiempo y en el campo laboral. Los docentes no pueden, por tanto, solamente hacer uso de los saberes y competencias provenientes de su formación inicial para el ejercicio de la profesión, sino que tienen que adaptarse para “sobrevivir” y esta adaptación es personal y depende de la experiencia de cada docente.

Debido a esto, y de acuerdo con Gohier et al. (2001), la identidad profesional de los docentes puede ser comprendida como aquella representación que el docente elabora de sí mismo, esta representación estando en interacción entre las representaciones que él se hace de él (él como persona) y aquella que se hace de la profesión docente, incluyendo la relación con la clase, la escuela, el entorno social, los colegas y alumnos, así como los saberes, valores y creencias compartidos en la profesión.

5

La búsqueda de la identidad laboral del profesorado

Consideraciones previas a modo de introducción

No es fácil abordar la temática de la identidad del profesorado por cuanto una de las notas características es su complejidad y la ausencia de consenso sobre la misma. Lo cierto es que ha sido un objeto de estudio que cuenta con algunas décadas, si bien como apuntan algunos estudiosos (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Pillen, Beijaard & den Brok, 2012) cuenta con un alto grado de dispersión.

Las definiciones del concepto de identidad suelen ser recogidas en diferentes Ciencias Sociales y Humanas (Antropología, Política, Sociología, Psicología, Filosofía, Pedagogía). En estos ámbitos disciplinares los significados del concepto suelen ser diferentes, pero se pueden encontrar algunos significados que tienen en común que la identidad no es un atributo de una persona, sino un fenómeno relacional. Esto nos aboca a la consideración del contexto y del otro (los otros) en una lógica interaccionista de la profesión (Bolívar, 2006) y a ubicar la identidad en ese espacio relacional, de manera que la consideración de la identificación de y por el “otro” implica que no hay identidad sin alteridad, puesto que ambas requieren un proceso de diferenciación y generalización.

Otro aspecto de interés, en este nivel introductorio, que queremos plantear es el relativo al abordaje de la identidad del profesorado a lo largo de los últimos años. Se constata que el problema de la identidad se replantea cuando se desvanece (Bolívar, 2016) y se erige una nueva preocupación desde la investigación. Suele acontecer esta fenomenología en momentos de crisis o de cambios significativos en los sistemas educativos (tras reformas o modificaciones normativas de cierto nivel...). Ello no es más que la consecuencia de la reubicación en los nuevos escenarios profesionales y la dependencia del ejercicio profesional del contexto de intervención. Sin lugar a dudas, el profesorado está en el centro de dicho escenario, como otros profesionales, y su ejercicio profesional sufre las repercusiones de los cambios y necesita continuamente reconstruir no sólo su identidad, sino su propio papel a partir de los nuevos requerimientos, funciones y competencias que de ello se derivan y que indefectiblemente afectan

directamente a su perfil profesional.

Igualmente, también queremos poner de relieve la dificultad añadida en nuestro abordaje al considerar al profesorado. Como apunta Martínez Bonafé, “¿quiénes somos ‘el profesorado’”? ¿A qué sujeto colectivo pretendemos identificar con este nombre?” (2004: 56). Como sostiene el autor, desde un planteamiento de la identidad estructural, el sector profesional del “profesorado”, aun teniendo un conjunto de características comunes, presenta una considerable pluralidad y complejidad sociológica, por su origen, su situación contractual, nivel educativo, salarios..., que afecta indefectiblemente a su identidad o identidades personales, profesionales y laborales. Ello impide que podamos hablar de identidad laboral del profesorado en genérico y nos obligue a una consideración más plural y abierta de dicha identidad, de acuerdo al escenario específico de actuación profesional, precisamente para dar cabida a la rica diversidad tipológica del profesorado.

Identidad o identidades: hacia la identidad laboral del profesorado

Como acabamos de apuntar el término identidad es un término complejo y vamos a soslayar su abordaje, dado el espacio limitado en este trabajo. Con todo no podemos evitar al menos apuntar en la línea más genérica un apunte definicional ligado a los planteamientos de Dubar (2000) que la entiende como “el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones” (2000: 109).

Ello da pie a una complejidad en su construcción, en cuanto entendemos la identidad como la acción constructiva que el individuo realiza con otros, interiorizando elementos simbólicos externos, incorporándolos a sus propias subjetividades para después transmitirlos al mundo exterior dentro de un mundo simbólico y momento determinado (Garabito, 2005).

Por otra parte, también asumimos que dicha complejidad deviene de la falta de precisión a la hora de acotar dicho término si nos referimos a la identidad del profesorado, incluyendo en la misma la pluralidad de identidades que en el mismo operan. Somos más partidarios de posicionarnos en torno a identidad en plural: *identidades múltiples* (Vaillant, 2007), por cuanto consideramos también que un profesor posee tantas identidades o formas de definirse como sean los ámbitos de socialización (Cattonar, 2001; Galaz, 2011). Por ello, creemos necesario incidir en dicha pluralidad. Este hecho nos permitirá, además, centrar nuestro ámbito de reflexión en este capítulo en torno a la identidad laboral del profesorado.

Dubar (2001) ya nos apuntaba *cuatro figuras de identidad* en función de la división del trabajo (referentes estructurales externos):

- 1) *Cultural*, en tanto que la identidad no puede reducirse al ámbito laboral, sino al amplio espectro de la cultura
- 2) *De categoría*, es decir, cuando se es identificado en un grupo profesional.
- 3) *Instrumental* en función de una relación precisamente instrumental con el trabajo.
- 4) *De estatus* en tanto una identificación con la empresa.

En síntesis, partimos de dos esferas de la identidad, que están ligadas al ámbito de ubicación del sujeto: la individual y la social. A partir de las mismas se pueden establecer las diferentes dimensiones de la identidad. De manera que en la esfera individual encontramos la *identidad personal*, que no es más que “la comprensión del sujeto de sí mismo, al reconocerse individual y particular, con sus propias características y singularidades, contribuye el reconocimiento y la diferenciación a través de la identificación de semejanzas y desigualdades con los otros”, coincide con Dubar que la define como “Yo definido por uno mismo” (2002: 199) y Cattonar, que a su vez, la caracteriza como “definición que los individuos tienen de sí como profesores” (2001) y con la autoimagen que orienta y hace significativas las acciones el sujeto (Mortola, 2006).

ESFERA	DIMENSIÓN	El DOCENTE COMO
Individual	<i>Identidad personal</i>	<i>Sujeto</i> , individuo, persona, con una historia personal, en un contexto (familia, social, histórico y económico)
	<i>Identidad profesional</i>	<i>Profesional</i> , con una trayectoria, cuenta con títulos, reconocimiento, profesión origen.
Social	<i>Identidad laboral</i>	<i>Trabajador</i> , con una trayectoria laboral, en una institución con características propias.
	<i>Identidad docente</i>	<i>Profesor</i> con una experiencia que conjuga las dimensiones anteriores

Dimensiones de la identidad del profesorado (a partir de Balderas, 2014: 5-6).

La esfera social nos remite a la *identidad social* que implica, de una parte, el concepto que el individuo tiene de sí como miembro de distintos grupos sociales, y de otra, las representaciones construidas por la propia sociedad de dichos grupos y sus miembros. Esta identidad permite a los individuos identificarse con grupos sociales de pertenencia tales como la familia, escuela, empleo, profesión..., por lo que la sociedad, a su vez, lo define a partir de su integración en los mismos.

En este sentido, es cuando asumimos que los individuos pueden asumir diferentes identidades sociales que incluyen la presencia de los otros que los reconocen, y antes los cuales se identifican en una ubicación temporal y espacial, dado que cada grupo cuenta con formas propias de identificación, valoración y actuación de sus integrantes, por lo que tal complejidad se encuentra, a su vez, atribuida de significación (Balderas, 2014: 6).

En línea con la autora y de acuerdo con lo expuesto en el cuadro anterior, tres serían

las identidades sociales específicas del profesorado:

- *Identidad profesional*, como el reconocimiento realizado por el individuo al ser integrante de un grupo profesional con el cual comparte saberes, destrezas y valores. El referente principal, pues, es el perfil profesional en el que se integran el conjunto de funciones, competencias y relaciones profesionales (Estado, sindicatos, colegio profesional, etc.). En la medida que cada grupo profesional tiene sus propios sistemas de formación, de acceso a la profesión, sus sistemas de reconocimiento, títulos, etc., su identidad queda afectada por los mismos. Piénsese, por ejemplo, en los diferentes niveles de sistema educativo o incluso fuera del sistema educativo, para verificar que las identidades profesionales de los profesores de educación infantil, primaria, secundaria, universitaria o formador, son muy diferentes y les posicionan de manera muy diferente frente al ejercicio profesional.
- *Identidad laboral*, se corresponde con la mirada de los trabajadores en el desempeño de su actividad laboral, permeado de subjetividades, e influidos por los cambios en el mundo del trabajo y las vivencias-experiencias de los profesores en cuanto que trabajadores. Además de lo ya considerado con anterioridad sobre la identidad profesional, relativa a los referentes formativos, de acceso, reconocimiento, etc., no cabe duda que la trayectoria laboral y los escenarios específicos de actuación profesional influyen de manera notable en la identidad del profesorado, dado pie a la construcción de la identidad laboral específica (nos ocuparemos de ella más adelante).
- *Identidad docente*, en la que se integran las anteriores, pero se asume la particularidad del propio trabajo docente y a partir del mismo, cada individuo adquiere los conocimientos, elabora las creencias de la docencia, de su actividad y adquiere los rasgos de la profesión. A su vez, la sociedad formula representaciones de dicho trabajo docente, valorándolo diferente de otros profesionales. “El maestro construye su ser docente, de acuerdo a las vivencias que ha tenido a lo largo de su trayectoria personal y profesional, que implican, historia familiar, estudios, formación, ingreso al ámbito laboral y continuidad laboral. Se integra en un entorno laboral específico, existiendo elementos de carácter estructural que lo rodean, por ejemplo, las políticas educativas que definen su desempeño como maestro” (Balderas, 2014: 7). 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 (Vaillant, 2007).

En síntesis y a los efectos de este trabajo, entendemos la *identidad laboral del profesorado*, con carácter general, como un producto de la interacción de un proceso biográfico continuo (dimensión individual) y procesos relacionales (dimensión social relacional) (Bolívar, Fernández Cruz y Molina, 2004); parte de la noción de sí mismo

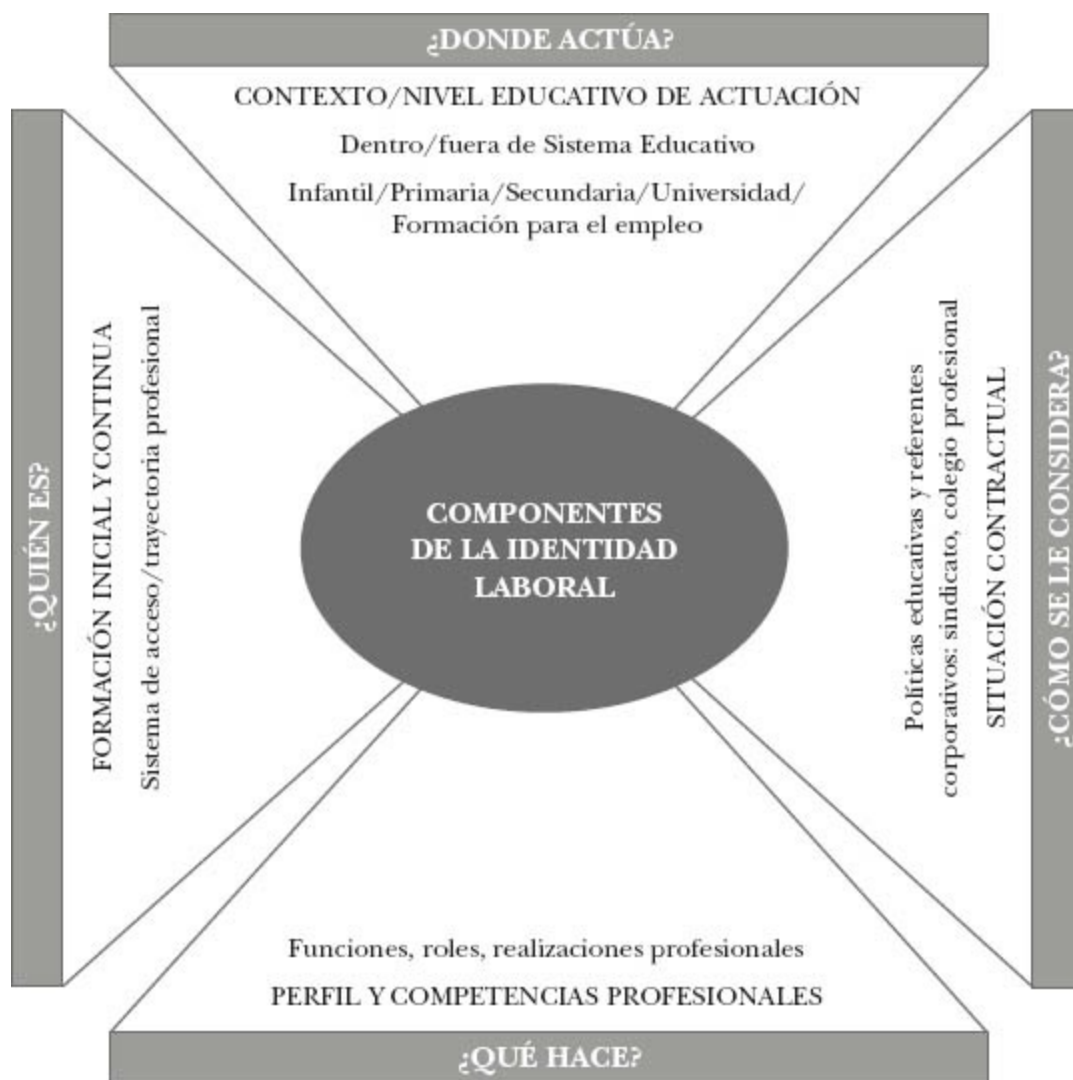
que porta el profesorado en cuanto enseñante, articulada a partir de las representaciones respecto del trabajo de enseñar, que es efecto del contexto de trabajo (Mortola, 2006); se inscribe en un espacio social y conlleva prácticas sociales compartidas, y empieza a conformarse en la propia escolarización de los sujetos, continua con la formación inicial y se consolida durante la socialización en el escenario profesional. Como toda identidad, pues, no es fija, dado que la autopercepción de los sujetos cambia a medida que transcurre su vida por diferentes etapas personales y laborales (en formación, noveles, seniors,...).

Factores constitutivos de la identidad laboral del profesorado

Con todo, no debemos olvidar que existen todo un conjunto de factores, tanto subjetivos como objetivos que intervienen en la configuración de la identidad del profesorado en general. Nos estamos refiriendo a la experiencia formativa, la socialización, la experiencia laboral, el discurso y poder, la profesionalidad, los referentes corporativos, el reconocimiento social, el contexto, el contexto histórico, los roles, la formación profesional, las culturas docentes, y las políticas educativas como factores objetivos y a las representaciones y las creencias, a las emociones, la incertidumbre y la tensión, y la crisis de identidad, como factores subjetivos. Los primeros tienen un referente eminentemente social-estructural, mientras que los segundos, son relativos al ámbito individual-biográfico del profesor.

Como ya apuntamos en la introducción, estamos delante de un colectivo “el profesorado” muy heterogéneo, que integra complejidades sociológicas muy marcadas por el contexto de actuación. Es por ello, que creemos conveniente antes de entrar en el análisis de los componentes de la identidad laboral, acotar un marco de referencia, para atender dicha diversidad.

En este sentido proponemos un simple ideograma que, a modo de referenciales de los componentes de la identidad laboral, ayudan a clarificar la variedad de identidades laborales que nos podemos encontrar. El mismo se articula en torno a cuatro cuestiones de relevancia, a nuestro entender, en el abordaje de la identidad laboral: ¿Quién es? ¿Dónde actúa? ¿Qué hace? y ¿Cómo se le valora?



Referenciales de los componentes de la identidad laboral del profesorado (elaboración propia).

Respecto de “*quién es*”, con independencia de las representaciones, creencias, emociones, crisis de identidad, etc. que pueden darse como factores subjetivos, centramos la atención fundamentalmente en los factores objetivos, de carácter social que determinan la identidad. Son derivados de su propia biografía y caracterizan al profesorado en su situación profesional actual. Nos referimos a la formación, tanto inicial como continua, al sistema de acceso a la profesión y a la trayectoria profesional desarrollada. Posteriormente repararemos en el análisis de los mismos.

En relación con el “*dónde actúa*”, es decir, el contexto de actuación profesional, hay que tener en cuenta que nuestro profesorado puede intervenir tanto dentro del sistema educativo como fuera del mismo, desde los niveles educativos de infantil, primaria, secundaria, universidad, como en los subsistemas de formación para el empleo, en subsistema de formación para el desarrollo personal, social, cultural, etc. Sin lugar a dudas este contexto específico es uno de los que más pueden explicar las diferentes identidades laborales del profesorado. Las culturas y subculturas docentes son una constante diferencial entre el colectivo de profesorado de acuerdo a dónde actúa, de

manera que ello afecta a la imagen y autoimagen profesional, consideraciones de estatus social, y otros que posteriormente veremos.

Si nos atenemos a “*qué hace*” el profesorado, verificamos que son múltiples las funciones, roles y realizaciones profesionales que acomete. En el momento actual, el abordaje de su perfil y competencias profesionales se ha convertido en una necesidad y referente para su formación y desarrollo profesional, tanto a nivel nacional como internacional. En tal sentido, y atendiendo al contexto, se evidencia todo un despliegue de dicho perfil ubicado en el contexto específico de actuación y fácilmente verificables con la producción de perfiles profesionales tanto en infantil, primaria, secundaria, universidad, formación para el empleo, etc. En este punto hay que advertir que si bien podríamos defender todo un conjunto de competencias transversales comunes, lo más evidente es el conjunto de competencias específicas diferentes según contexto de actuación (en otros capítulos de esta obra se entrará en detalles sobre dicho contexto diferencial).

Por último, hay también que hacer énfasis en el *cómo se le valora*. Ya hemos apuntado en la introducción que la identidad también está en función *del otro/los otros*. En este sentido, partimos de la situación contractual (funcionario, interino, contratado, a tiempo completo, a tiempo parcial, sustituto,...) como el primer reflejo de la valoración del profesorado, que incide en su identidad. A ello, hemos de sumarle que las políticas educativas y/o laborales, así como los referentes corporativos (sindicatos, colegios profesionales, fundamentalmente) están directamente afectando la valoración profesional y por ende la propia construcción de la identidad laboral y profesional en conjunto.

Componentes de la identidad laboral del profesorado

En este apartado queremos centrar la atención sobre los componentes específicos de la identidad laboral. Acabamos de anotar en el apartado anterior todo un conjunto de referenciales de dichos componentes, y llega en momento de acotar/significar en torno a la identidad laboral sus componentes hegemónicos, que de una u otra manera la explican.

Si como venimos sosteniendo, el fenómeno de la identidad es complejo por la cantidad de dimensiones, factores y variables que inciden en su acotamiento, construcción, incluso desarrollo (o deconstrucción), por ser evolutiva y situacional, no es fácil sintetizar en torno a determinados componentes la complejidad fenomenológica de la misma.

Además también vale advertir que las lindes respecto de otras identidades tampoco están tan claras. Nos referimos básicamente a su relación con la identidad profesional y la docente, ya comentadas. Para ello nos vamos a servir de algunas caracterizaciones previas realizadas con énfasis en lo laboral.

Creemos de interés el modelo de análisis de componentes que nos propone Martínez Morales (2003). Su modelo descriptivo, si bien se configura en otro contexto profesional

(formación de los profesionales del sector hotelero), nos puede ser de utilidad para nuestros propósitos de búsqueda de la identidad laboral del profesorado. En el ideograma siguiente quedan sintetizados algunos de ellos.

Se parte, como primer factor definicional, de la *integración laboral*. En este sentido, dicho factor se refiere a las condiciones de empleo en cuanto a estabilidad, movilidad (promocional o no), flexibilidad horaria, polivalencia funcional y otras dinámicas de cambio; y por otra parte, contempla aspectos como la satisfacción (con las condiciones laborales, experiencia de trabajo y perspectivas de futuro) y el reconocimiento percibido por el trabajo realizado, sea material o simbólico, y tanto por los grupos de referencia (compañeros, jefes, familiares) como por la sociedad en su conjunto (orgullo profesional ante la consideración social).

Es este uno de los componentes más diferenciales con el que nos encontramos a la hora de abordar la identidad laboral del profesorado, estando permeado por el “dónde actúa” y “cómo se le valora”; es decir, contexto y situación contractual fundamentalmente. Si reparamos mínimamente en los niveles educativos, podemos evidenciar marcadas diferencias entre los niveles inferiores (infantil y primaria) comparados con secundaria o educación superior, o la formación fuera de sistema educativo. Así por ejemplo, sin entrar de lleno en la sociología del profesorado aludido, verificamos que la estabilidad del profesorado (especialmente en los profesores funcionarios —sector público— o contratados indefinidos —sector privado— concertado), es superior, una vez que se accede a la profesión y se consolida el puesto de trabajo. Sin embargo, la movilidad no es tal, por cuanto son niveles con poco recorrido profesional y dónde además no está clarificada la carrera profesional. En la educación secundaria, tanto el bachillerato como en formación técnico profesional, al igual que en la formación para el empleo, son niveles en los que el abandono de la profesión de aquellos que pueden hacerlo, al igual que la dificultad de tener buenos candidatos para el ingreso, viene siendo una problemática reconocida en muchos estudios (McKenzie, Kos et al., 2008; Eurydice, 2004), afectando sobremanera a la estabilidad laboral del profesorado. En el nivel de educación superior puede considerarse una situación particular, por cuanto existe movilidad promocional y estabilidad, si bien esta última está constanding conseguirla y hay que invertir muchos años de ejercicio profesional para ello.

Todo lo anterior incide en las condiciones sociolaborales del ejercicio profesional, sobre todo en momentos de crisis, con poco oferta de empleo, incremento del interinaje, contratación precaria, rotación de empleo, intrusismo profesional..., que ha afectado directamente a las remuneraciones, amén de verificarse por parte del profesorado una pérdida de imagen profesional o subvaloración por la sociedad y afectaciones directas a la calidad de vida laboral y bienestar psicológico (Eurydice, 2004, Liang, 2003; Navío, 2007).

Todo ello ha tenido una particular incidencia en la satisfacción laboral. Si bien, algunos de los apuntes anteriores tienen clara repercusión sobre la insatisfacción, por otra parte, los estudios (Anaya & López, 2014; Cantón & Tellez, 2016; Torres González, 2010; entre otros) demuestran que los profesores valoran y se encuentran satisfechos con

lo que es propio de la enseñanza y que esta varía según su experiencia docente y la etapa de la carrera en que se encuentran; también se verifica que los profesores más satisfechos son los profesores de educación infantil y primaria, seguidos de los profesores universitarios, y los menos satisfechos son los de educación secundaria, atribuible a la creciente conflictividad en las instituciones de este nivel educativo. Igualmente la satisfacción es superior cuando los profesores perciben que su labor es reconocida y apreciada y existen buenas relaciones entre colegas. Por el contrario, afectan negativamente las cargas de trabajo burocrático y administrativo y el número de alumnos.



Componentes de la identidad laboral del profesorado (a partir de Martínez Morales, 2003).

En segundo lugar, se consideran las *referencias corporativas* en el sentido de las perspectivas grupales (la empresa, el grupo profesional, el colectivo laboral en el puesto de trabajo) desde las que se identifica el sujeto. Tiene como objetivo la búsqueda de relaciones de pertenencia, identificación, fragmentación o diferenciación, de dependencia o sumisión, de competencia, cooperación, conflicto, aislamiento, etc.

Este componente de identidad laboral del profesorado está afectado por el cómo se ha entendido la profesión docente en las últimas décadas y, por ende, la profesionalización. Más allá del debate profesión-semiprofesión (a nuestro entender más que superado), hoy día el carácter profesional de la docencia no está en discusión, si bien el cómo se percibe y se valora a los profesores en muchos sistemas sociales es variable y ello afecta indefectiblemente a como los profesores se ven así mismo, cómo se interpretan y ejecutan su trabajo.

Lo cierto es que las referencias corporativas son muy dispares y diferenciales

también según el contexto de actuación profesional (nivel educativo, titularidad institucional —público-privado—, geografía-país,...), hasta el punto que se puede verificar una fuerte presencia e incidencia del sindicato o, por el contrario, ésta puede estar muy aminorada en las políticas laborales (caso México o España como exponentes de ambas situaciones). Lo mismo también, podría apuntarse de otras organizaciones socioprofesionales (colegios profesionales, asociaciones profesionales e incluso redes profesionales). Su análisis excede a los propósitos de este trabajo.

Con todo, no eludimos incidir en algunos aspectos de influencia de este componente en la construcción de la identidad laboral del profesorado. De lo que no cabe duda es que las condiciones en que se desempeñan los profesores ha cambiado significativamente en los últimos tiempos y tenemos serias dudas si tenemos capacidad de respuesta a las nuevas demandas de la nueva sociedad de la información y el conocimiento, dada la lentitud de respuesta de los sistemas educativos y de las políticas educativas para afrontar los nuevos retos. Todo ello afecta a la identidad de los profesores (Tenti Fanfani, 2006).

Lo cierto es que en este contexto de continuo cambio, las acciones sindicales han tenido como objetivo reivindicaciones de tipo político-administrativo referidas fundamentalmente a las condiciones en que los profesores ejercen su trabajo (Fernández Enguita, 2016; Gentili, Suárez et al., 2004), específicamente relacionadas con materias laborales (aumento salarial, sistema de jubilaciones, planes de carrera docente), con política educativa (aumento de presupuesto educativo, enfrentamientos contra los procesos de descentralización y transferencia, negociación de leyes de educación, resistencias contra la implementación de sistemas de evaluación, reformas curriculares).

En estos momentos, tenemos serias dudas de la identificación con estos referentes corporativos. De ahí la necesidad de crear espacios de reconocimiento de la identidad laboral, tanto a nivel empresarial como sindical, en clave no sólo de derechos laborales, sino también de los procesos de certificación, formación (especialmente de formación continua), desarrollo profesional, carrera docente, etc.

Un tercer factor es el de *experiencia de sentido de trabajo* referido al significado (finalidades) que se le da al trabajo en la propia vida. Varias posibilidades se dan en esta dirección: un sentido instrumental material (salario, seguridad, inversión para el futuro, ...), un sentido instrumental relacional, un sentido de autorrealización (sea por el proceso de trabajo, el resultado, la contribución a un esfuerzo corporativo, por el desarrollo personal o aprendizaje), un sentido orientado a terceros (servicio al bien común, pacto social), un sentido de responsabilidad por un intercambio contractual, o un sentido de carga u obligación.

En el caso del profesorado podemos apreciar variabilidad atribucional en este componente e incluso situaciones donde inciden simultáneamente algunas de ellas. Tal es el caso de los profesores de los niveles de educación infantil y primaria, donde el sentido instrumental relacional, de autorrealización y orientación a terceros es más originario y palpable. La motivación hacia la profesión, la elección de estudios, las experiencias sobre enseñanza previas a la formación y otras variables vocacionales

posibilitan una cierta idealización del trabajo docente y, por tanto, de una identidad laboral inicial en tal sentido relacional. Además, aunque parezca paradójico este hecho está en relación inversa al estatus percibido por la sociedad, donde los estatus superiores docentes son atribuidos a los profesores universitarios y va descendiendo en relación directa con el nivel educativo (Fernández Enguita, 2016).

Si reparamos en el profesorado de secundaria, en general, se verifica que sus motivaciones para la elección de la carrera docente pueden ser diferentes, y originariamente su formación inicial no se articula en tal dirección, sino en torno a una especialidad profesional diferente y es ésta la determinante de la elección de carrera (física, química, economía, derecho, historia, ingeniería, etc.). De ahí que en la construcción de la identidad laboral inicial no contasen con el referente docente.

Ello nos lleva a verificar una cierta falta de identidad profesional en conjunto de los profesores de secundaria. Ésta se conforma a partir de una formación inicial más centrada en el qué enseñar que en el cómo enseñar específico de este nivel; además hay que añadir que el acceso a la profesión docente proveniente de no haber encontrado trabajo en su especialidad de referencia (físico en un laboratorio de física u otros, por citar un ejemplo), y llegar a la docencia como una segunda opción profesional determinada más por el sentido instrumental material (salario y seguridad fundamentalmente).

Por tanto, no es de sorprender la fenomenología, ya apuntada, del abandono profesional en secundaria. El escape a otros escenarios de ejercicio profesional, evidencia no solo la falta de identidad laboral, sino el sentido instrumental material, que posibilita que una vez que se encuentra algo similar o mejor, el cambio laboral sea una realidad.

El caso del profesor universitario también es explicable desde sentido instrumental material, a la vez que por un sentido de responsabilidad por un intercambio contractual, o un sentido de carga u obligación. Originariamente la elección de la carrera, la formación en una especialidad, no está asociada a la continuidad profesional en la institución universitaria. En este sentido se igualaría en las motivaciones para el estudio a los profesores de secundaria, dado que la finalidad es la formación específica en una especialidad, con independencia de la salida profesional, que reiteramos, no necesariamente está en la universidad.

Además hay que destacar que en el perfil del profesor universitario conviven con la docencia otras funciones (investigación, extensión, gestión) que la afectan e incluso provocan contradicciones profesionales en sí del propio profesor universitario. No son pocos los que se reconocen como investigadores antes que docentes, con la consecuente proyección de este posicionamiento personal-profesional sobre su identidad laboral.

Sin embargo, aunque también parezca paradójico, contamos con profesionales de especialidad a tiempo parcial (profesores colaboradores, asociados, y otras variantes contractuales), tanto en secundaria como en universidad que son dignos de encomio por su identidad laboral con la docencia y la calidad con la que la ejercen, viviendo a ésta como una parte más de su desarrollo profesional, con independencia de que su actividad

profesional definitoria sea su especialidad en contextos profesionales no educativos.

Un cuarto factor es el referido a la *experiencia formativa*. Se considera en el mismo la percepción del itinerario formativo del sujeto, así como sus necesidades formativas, tanto de formación inicial como continua. Se contemplan aspectos como los contenidos formativos prioritarios (técnicos, competencias relacionales, cultura organizacional), la dimensión teórico-práctica, la utilidad percibida (tanto su carácter de inversión para lograr trabajo como su aplicabilidad en el mundo laboral), la satisfacción con la experiencia formativa y la implicación de las instituciones en dicha formación.

En este componente de identidad laboral también encontramos diferencias significativas en el conjunto de profesorado. De hecho, solo podemos considerar una formación inicial de carácter profesional en los niveles de educación infantil y primaria, al contemplar una formación de base de grado de maestro en los respectivos niveles.

Si reparamos en el profesorado de secundaria, en general (bachillerato y formación técnico profesional), tampoco cuenta con una formación inicial para la docencia consolidada, sino que el modelo (caso español) se articula a partir de la formación previa en el contenido-especialidad, más unos complementos de formación psicopedagógica (Certificado de Aptitud Psicopedagógica-CAP- hasta hace bien poco y ahora con la inclusión del Master de Formación Profesorado Secundaria).

Situación similar podría considerarse de los profesores de nivel superior. En este caso tampoco existe una formación inicial específica para el ejercicio de la docencia y ello afecta a como se encara el ejercicio profesional, más en clave de reproducción de modelos anteriores. En nuestro contexto universitario, muchas universidades están ofertado cursos específicos de formación, considerada inicial, aunque más bien es en servicio, para profesorado novel, con algunos requerimientos curriculares específicos, así como de evaluación derivados de la construcción del espacio Europeo de Educación superior (EEES), con la implantación de los nuevos títulos de formación y como consecuencia de ello, las nuevas necesidades formativas que emergen. Contenidos como programación y desarrollo curricular por competencias, elaboración de guías docentes, evaluación de resultados de aprendizajes, acción tutorial, seguimiento de alumnos,... son centro de atención de dicha formación en servicio.

La formación continua, dispar y dispersa, de carácter voluntario, tampoco propicia una construcción de la identidad laboral ligada a contexto, a las necesidades institucionales e incluso a las personales en pro de la mejora de la actuación docente. Con todo, siendo amplia la oferta formativa de formación continua, estamos necesitados de planes específicos ligados a las necesidades de mejora en los propios centros, con mayor aplicabilidad, a la vez que sería oportuno exigirle requerimientos de certificación en pro de los itinerarios formativos que pudieran articularse por parte del profesorado.

Hoy sabemos por la experiencia de los centros más activos, que la formación en ejercicio ha de ligarse a los centros, responder a las demandas y necesidades concretas, tener una dimensión práctica prevalente y dirigirse a equipos de profesores que trabajen juntos (Coba, 2016).

Esta nueva concepción puede facilitar no sólo la credibilidad de los profesores en los

propios sistemas de formación, sino que afecta directamente a la identidad laboral, en cuanto el propio profesor se implicará con mayor motivación y actitudes en el desarrollo de la oferta formativa.

En este contexto también cierto que, tanto la administración como las propias instituciones educativas están propiciando claves de actualización y desarrollo de competencias profesionales, pero no es suficiente con algunos cursos de alfabetización (ésta como tal ya es un continuum), sino la verdadera integración de las mismas y las nuevas formas de actuar laboralmente con ellas, incorporando nuevas estrategias y modalidades formativas con las mismas (posteriormente retomaremos este punto).

El quinto factor es el de *nivel de implicación en la calidad* (en el original el autor se refiere a implicación en la producción) e integra elementos como la asunción de responsabilidades, la autonomía percibida en el desarrollo de las funciones propias y la globalidad o parcialidad en la percepción de la tarea, en el sentido de si se concibe como parte más o menos relevante de un proceso.

En tal sentido, queremos apuntar (Fernández Enguita, 2016; Marcelo, 2010) que, en un contexto general de actuación profesional muy articulado desde la balcanización profesional, desde el aislamiento docente (poca relación entre colegas, débil articulación del trabajo en equipo, ambiente cerrado de claustros) estamos necesitados de mayor grado de participación del profesorado en la fijación de estándares de calidad de su trabajo, dado que estamos abocados a una presión de evaluaciones internacionales, sujetos a continuas demandas y reformas educativas en pro de mayor transparencia y visibilidad del quehacer docente y su influencia en los resultados en clave de calidad de la educación. Ello conlleva que tengamos que dar un nuevo protagonismo a sus referentes corporativos, amén de que los mismos cuenten con la suficiente profesionalización y conformación para dar respuesta a las exigencias que de dicho protagonismo se derivan.

Por último, el factor de *profesionalidad* integra al conjunto de cuestiones referidas a las competencias (habilidades técnicas y relacionales, actitudes) que se perciben como relevantes para el correcto desarrollo de la actividad profesional y que suelen recibir algún tipo de sanción colectiva, sea por parte de la institución, o por parte de los colegas.

Sin lugar a dudas, este componente cuenta en la actualidad con bastante consenso en el sentido del despliegue de perfiles y competencias profesionales asociados a cada tipo de profesorado. Aún más, desde la consideración de profesión regulada han sido bastantes los esfuerzos de actualización de dichos perfiles y competencias profesionales, en referencia con el contexto europeo fundamentalmente. Esta ha sido una de las consecuencias de implantación del EEES.

Los estudios realizados, implicando a todos los actores de la formación (administración, empleadores, colegios profesionales, egresados, formadores, etc.), han posibilitado la elaboración de diferentes libros blancos de la profesión (según niveles no universitarios), convirtiéndose en referentes de articulación y diseño de los nuevos planes de estudio de los profesores, refrendados por las Agencias de Calidad sobre el particular. También acontece similar proceso en la formación técnico profesional con los

certificados de profesionalidad sobre el formador para el empleo. Caso particular, sin referencia nacional, es el del profesorado de universitario, que como ya apuntamos no cuenta con una formación psicopedagógica específica, más allá de los esfuerzos denodados y preocupaciones de algunas universidades por su profesores noveles.

Quiere ello decir que, al menos desde la formación inicial, el referente de perfil profesional es claro y preciso de cara a la conformación de la identidad profesional y laboral. Otro tema diferente es como a partir del mismo se desarrolla la identidad laboral. Retomaremos este aspecto al abordar el proceso de construcción y desarrollo de la identidad en un apartado posterior. En cualquier caso, apuntar que la profesionalidad no es solo una cuestión percepción de las habilidades técnicas y relacionales, conocimientos o actitudes, competencias en una palabra, sino que depende de la identidad y por tanto de la formación del profesor que debe comenzar de la exploración de sí mismo como docente y de la configuración de su identidad (Bajardi & Álvarez-Rodríguez, 2015).

Construcción/desarrollo de la identidad laboral

En línea con algunas de las consideraciones iniciales, partimos de que la construcción de la identidad, en cuanto fenómeno relacional, siempre se realiza en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones, representaciones, atribuciones,... de los sujetos; tiene su origen, como ya hemos apuntado, en el propio proceso de escolarización, si bien desde la referencia a perfiles y competencias profesionales, podemos asumirla que va desde la formación inicial para la profesión, la interacción con la práctica profesional, en clave de socialización profesional, y continúa con el desarrollo profesional, asociado tanto a formación continua como a programas específicos de desarrollo profesional. En síntesis, asumimos que es una construcción que se realiza a lo largo de la vida del profesor, en sucesivas etapas y eventos complejos de clasificar, y que el concepto que el profesor construye de sí como profesional integra dimensiones afectivas, cognitivas, sociales en una constante proyección al pasado y al futuro (Galaz, 2011).

A nuestro entender, *tiempo y espacio*, pues, son condicionantes básicos de su construcción y explican el carácter no permanente, más bien evolutivo y dinámico, incluso discontinuo y socialmente sensible de la misma (Alcalá, Demuth & Quintana, 2014; Beijard, Meijer & Verloop, 2004; Bolívar, 2006; Caballero & Bolívar, 2015; Marcelo, 2010; Monereo & Domínguez, 2014).

Apuntar que las identidades laborales se construyen y desarrollan mediante complejos procesos de negociación que se producen cuando entran en contacto los recursos, actitudes y valores personales con los procesos y entornos de trabajo (Kirpal, 2006). En la medida en que tanto las concepciones del trabajo, las políticas de empleo y los escenarios profesionales (nacionales e internacionales), como las trayectorias laborales y los itinerarios de desarrollo profesional pueden ser diversos y cambiantes, hemos de asumir, como también ya hemos apuntado, que son diferentes las identidades

laborales-profesionales que se pueden articular y variados los propios procesos de construcción. En este sentido será útil analizar el papel de las estructuras institucionales, la formación y los procesos de socialización profesional en tales procesos de construcción de identidades laborales.

Identidad y formación profesional inicial: tiempo y espacios de construcción

La identidad laboral es un factor fundamental en la calidad del ejercicio docente por lo que debe considerarse como parte significativa de los programas de formación de profesores y ha de propiciarse durante del desarrollo de tales programas mecanismos a tal fin.

Si bien la identidad laboral se suele iniciar en la formación inicial o de base profesional, una de las notas características de la identidad laboral del profesorado, que nos evidencia la investigación (Avalos & Sotomayor, 2012; Mortola, 2006; Tardif & Lessard, 2000) es el hecho de que de ciertos aspectos o experiencias vitales (tanto positivos como negativos) posibilitan una cierta construcción de la identidad con anterioridad al ingreso a la formación inicial. Las experiencias de la niñez, (los otros significativos -familiares docentes), los propios docentes como modelos (impronta de algunos maestros de primaria) y las experiencias previas de enseñanza antes de ingresar en la formación, así lo avalarían.

Convertirse en profesores no es una simple transición de un papel a otro, sino un proceso social que implica complejas interacciones entre las concepciones construidas en la historia de un sujeto, aquellas desarrolladas durante los estudios de formación docentes y las vividas en las instituciones educativas en las que se realizaban las prácticas preprofesionales, y todo ello dentro de un determinado contexto social.

Si reparamos en el papel de la formación inicial, podemos verificar que la misma influye directamente en la construcción (deconstrucción y reconstrucción) de identidades docentes (Flores & Day, 2006; Marcelo & Vaillant, 2009). No se trata solo de la adquisición del saber y práctica profesional, sino también la entendemos como parte del proceso de socialización profesional, iniciado en dicha las prácticas preprofesionales en escenarios laborales, y como tal, es fuente de influencia en la construcción de dicha identidad (Serrano & Pontes, 2016; Tejada, Carvalho & Ruiz, 2013; Valle & Manso, 2010; Zabalza, 2009).

En dicho proceso de socialización profesional emergen todo un conjunto de tensiones que es necesario conocer y atender. Elias (2011: 7-9) nos refiere las siguientes:

- *Tensión entre una identidad ligada al campo disciplinar y una identidad docente.* Esta situación se verifica especialmente en la formación de los profesionales que han de combinar su identidad docente con la de los campos disciplinares específicos. La mayoría de estudiantes universitarios originariamente se habían

inscrito en una carrera (licenciatura o grado) de matemático, historiador, psicólogo, biólogo,... y es a mitad de dicho transcurrir formativo, cuando emerge la preocupación por la inserción laboral, empiezan a inscribirse en contenidos de formación pedagógica (o posteriormente, al final de su formación inicial, en cursos específicos: postgrado o maestría de profesorado,...). Como puede apreciarse los estudiantes han estado forjando una identidad profesional en una doble dirección: *el disciplinar*, centrado en conseguir una cierta experticia en el saber y *el pedagógico*, dirigido a proporcionar modos de enseñar y el saber pedagógico.

- *Tensión entre una visión nostálgica del pasado de la profesión y un presente en crisis.* Los estudiantes de profesorado suelen sostener, a veces de manera conflictiva, un imaginario acerca de la docencia anclado en una visión romántica del pasado de la profesión, “que siempre fue mejor”. Según ellos, sus docentes, en un “antes” indiferenciado, estaban más comprometidos, eran respetados, podían enseñar, conocían bien sus disciplinas, tenían una amplia cultura general.
- *Tensión entre la necesidad de asumir las responsabilidades de una identidad profesional, y al mismo, tiempo aceptar y asumir el desprestigio social de la profesión.* No son pocas las veces en que en la sociedad paradójicamente, resaltando las importancia de la educación y el papel de los docentes en su calidad, conviven también estos discursos con otros en los que los profesores son acusados de carecer de una adecuada formación, tener poco interés y responsabilidad por su tarea; en suma de ser culpables de todos los males que se le adjudican a la escuela. Frente a esa problemática es necesario inscribir la crisis identitaria de la docencia en las transformaciones más generales de la sociedad que han alterado las formas de identificación tradicionales y que ha puesto en cuestión la escuela como una institución clave y, por ende, a los profesores y su saber profesional.

A todo ello hay que añadir, las dificultades propias de los inicios profesionales, que en tiempo de crisis ha incrementado sobremanera las dificultades de una construcción de identidad laboral normalizada. Nos estamos particularmente a la precariedad laboral de los docentes hoy día, asociada a la dificultad de la estabilización profesional. Ello ha generado todo un colectivo de profesores *interinos, en expectativa de destino, etc.* (en todos los niveles educativos) que transitan curso tras curso por diferentes instituciones y escenarios educativos, sin poderse estabilizar, y por tanto, sin consolidar una identidad laboral-profesional, sino todo lo contrario. El conjunto de situaciones-experiencias profesionales a las que están sometidos, debilitan dicho proceso de socialización-inserción-integración profesional, con su repercusión directa en el propio proceso de construcción de identidad y obviamente su percepción y posicionamiento antes las actividades profesionales propias.

En este sentido, también cabe aludir a la integración sociolaboral, en clave de inserción en el trabajo y seguimiento de los primeros años de docencia (véanse los

capítulos 3 y 4). La experiencia nos demuestra que los primeros contactos del profesor con su clase y el significado de estos primeros años de ejercicio influyen sobremanera en el estilo de actuación profesional (Marcelo y Vaillant, 2009). Consideramos conveniente seguir incidiendo en los planes de acogida del profesorado novel, e incluso ir más allá, llegar al planteamientos de mentoría. Sin profundizar sobre el particular, sencillamente decir que asumir estrategias de esta naturaleza conlleva nuevos planteamientos organizativos en las instituciones educativas, de cara a propiciar espacio y tiempo fundamentalmente para que ello sea posible. Y ello es un problema, con los recursos y autonomía existentes.

Experiencias profesionales, formación continua y desarrollo profesional

Como venimos sosteniendo, la identidad profesional se desarrolla a lo largo del tiempo y existen diferencias notables de acuerdo a la etapa profesional en la que se encuentra el profesor. Muchas son las investigaciones que han abordado esta dimensión evolutiva.

Avalos y Sotomayor (2012), nos indican que 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, le dan a su tarea un sentido de fuerte compromiso social; en lo relativo a la motivación esta decrece con los años de experiencia.

Canrinus et al. (2011) estudian las diferencias que se presentan en función de la experiencia en la profesión, y destacan que los profesores utilizan identidades provisionales previas a su identidad definitiva, proponiéndonos diferentes perfiles de identidad de acuerdo a la cantidad de experiencia.

Por otra parte, también se verifica que el valor de la formación inicial disminuye a medida que se avanza en experiencia y que la formación continua adquiere una importancia creciente a medida que se avanza en el ejercicio profesional. Con todo, se asume que es la experiencia profesional la clave en el desarrollo profesional, cobrando más protagonismo en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales que la formación, tanto inicial como continua (Avalos & Sotomayor, 2012, Tejada, 2013).

El valor de la formación inicial, en cuanto a su actualidad y su aplicabilidad, apenas puede extenderse más allá de los primeros años de ejercicio profesional. Estamos en un contexto profesional invadido por los continuos cambios en el contexto en esta sociedad de la información y el conocimiento, y en particular los propiciados por las propias tecnologías, transformando el escenario de actuación profesional y creando también nuevos escenarios profesionales. Este contexto da pie la modificación de las competencias existentes, como a nuevos roles y competencias profesionales, incluyendo la competencia digital. Las necesidades formativas nuevas y emergentes, son acuciantes para el profesorado (Tejada, 2014; Urbina & Salinas, 2014).

En síntesis, la formación a lo largo de la vida implica a todos los actores de la formación y habrá que ir más allá de los cursos de formación, con finalidad de sumar puntos para sexenios, e investigar nuevas modalidades formativas, tanto en el seno de las instituciones educativas como más allá de ellas, incluyendo la propia red (aula invertida, entornos colaborativos, comunidades profesionales de aprendizaje, gamificación, aplicaciones móviles, tabletas, realidad aumentada, computación en la nube, MOOC, espacios personales de aprendizaje, etc.).

También hemos de considerar, en este contexto de experiencia profesional, los ciclos de vida laboral de los propios profesores, en cuanto que los mismos posibilitan una u otra identidad, así como su desarrollo, con la correspondiente incidencia en la calidad de vida laboral de los mismos. No son pocos los estudios que se este particular se han desarrollado en las últimas décadas con una orientación biográfico narrativa (Bolívar, 2006; Fernández Cruz, 1995; 2004; ilustradores en nuestro contexto de esta línea de investigación). Excede de los propósitos de este trabajo incidir en los mismos, pero valga al menos apuntar que a lo largo de la carrera profesional, como parte de la vida laboral se producen cambios significativos en el comportamiento de los profesores, teniendo presente que los centros, en cuanto contexto organizativo, son propiciadores de ellos, a la vez que se ven afectados también por los cambios que le suceden a los profesores.

En cualquier caso, también vale apuntar que las trayectorias laborales pueden ser muy variadas en función de cómo se transita por estos estadios de vida laboral. De tal forma que podemos tener inicios difíciles o fáciles, afectando de manera concreta a la inserción laboral, e incluso que existan desarrollos más o menos exigentes, tranquilos, retadores, con implicación en proyectos de innovación, etc. y por supuesto también tener una desconexión final de la vida laboral tranquila o serena, o por el contrario, amarga.

Sea como fuere, dicho transitar afecta a la conformación y desarrollo de la identidad laboral también similar, propiciándose un desarrollo profesional en consonancia con la trayectoria iniciada.

6

Las comunidades profesionales como espacio de construcción y resistencia de la identidad del profesor

Introducción

Los profesores han sido testigos de los numerosos cambios ocurridos a nivel económico, social y político, pero también protagonistas directos cuando aquellos, proyectados en el ámbito educativo, han demandado su participación. Así, y desde las políticas de masificación y democratización del acceso a las actuales iniciativas de mejoramiento de la eficiencia lo cierto es que han gravitado en su interior bajo modelos exclusivos y excluyentes (Galaz, 2014). Esto, porque en tanto son conminados a asumir la responsabilidad de los resultados del sistema y demandados a implementar un currículum escolar cada vez más complejo, las iniciativas a ellos dirigidas salvo excepciones han venido insistiendo en la implementación de dispositivos de acreditación, estandarización, evaluación, premios y castigos que apuntan más bien a la simplificación de complejas realidades y al control de sus acciones. En esta dirección, la tendencia ha sido el permanente cuestionamiento de la identidad construida por los profesores, se trata de un escenario que les ha impedido posicionarse colectiva, activa y creativamente y con ello verificar la veracidad del discurso que les ha asignado un rol clave en el mejoramiento de la calidad de la educación.

A nuestro juicio estos antecedentes invitan a desarrollar una postura comprensiva que busque superar teórica y metodológicamente las limitaciones de aproximaciones técnicas, deterministas u objetivas en virtud de una apertura y consideración de todas las variables que permitan dar cuenta de la compleja naturaleza de los procesos. Particularmente tomamos distancia de miradas reduccionistas sobre el quehacer docente, aquellas que conciben las resistencias como predecibles disrupciones conservadoras o por el contrario, a las adaptaciones como incontestables reconocimientos de ventajas.

Específicamente hemos querido con este capítulo situarnos en un territorio menos

explorado cuyas coordenadas remiten a dimensiones inter-subjetivas, posicionamientos y estrategias, aquél donde la identidad profesional de los profesores no puede ser concebida exclusivamente en términos de una socialización al interior de un modelo o grupo profesional del cual se asumirían normas y conocimientos, sino más bien comprendida como parte de una construcción más compleja y dinámica nunca terminada en la cual confluyen elementos biográficos y contextuales que dotan al profesor de un discurso legítimamente bajo el cual se pueden activar diversas y complejas estrategias de defensa, cambio o articulación con las innovaciones.

La identidad profesional de los profesores: dimensiones y contenidos

La dimensión social

El análisis de las actuaciones de los profesores se ha desarrollado bajo distintas perspectivas aunque predominantemente bajo aquella de naturaleza “cuasi-económica” centrada en la eficacia de la enseñanza y en la determinación que, sobre el aprendizaje, tiene aquello que se ha denominado “efecto del profesor”. En segundo lugar, encontramos la perspectiva cognitiva, dirigida a develar y promover estrategias y saberes que permitan promover los aprendizajes en los alumnos y, en tercer lugar, la reflexiva (o asociada también a una visión “narrativa”) que ha puesto el acento sobre los procesos de reflexión que realizan los profesores y la forma en que sus contenidos (creencias, teorías, valores, etc.) interactúan y otorgan significado a su trabajo. En la práctica, y bajo sus proyecciones normativo-formativas, estas perspectivas han derivado histórica y socialmente en la promoción de modelos profesionales de profesores muy diferentes, donde sin duda, la mayor preponderancia la ha tenido el enfoque «proceso-producto» que concibe al profesor como un técnico o un experto capaz de lograr eficazmente los aprendizajes de los alumnos a través de la adquisición de determinadas competencias. Las insuficiencias de este modelo han sido muy discutidas a nivel internacional motivando un giro en las investigaciones que, desde esta parte y en adelante, se han ido centrando en las ventajas de los modelos comprensivos.

Esta disputa entre enfoques deja entrever que ser profesor significa ser visto socialmente como tal. Es un asunto de definición y de identificación de tal condición dentro de las imágenes y modelos que definen los parámetros preexistentes de dicha actividad profesional. Es decir, las expectativas externas, las definiciones de lo que se hace, se debe hacer y conocer tienen sin duda mucha influencia en la identidad profesional que construyen los profesores, sobre todo si el origen de dichas asignaciones tiende a situarse en aquellos entornos a los cuales el profesor atribuye valor. Bajo tales consideraciones, la identidad profesional de un profesor es una dimensión de su identidad social. Es decir, una definición que le permite ser identificado en el sistema

social como perteneciente a un cuerpo específico de actividad. Aunque, como señalan Beijaard, Meijer & Verloop (2004), se trata también del hecho de verse a sí mismo como formando parte de un grupo social poseedor de ciertas características, objetivos y recursos particulares.

Un juego que sólo puede ser asociado a la pregunta: “*soy un profesor pero, ¿qué es ser profesor?*” y a la ayuda que nos dan todos los profesores en su actuación cuando les dirigimos la mirada en busca de respuestas a ella.

Las respuestas tienden a situarse en la identificación de factores denominamos idénticos. Es decir, características que el profesor comparte y que le permiten situarse junto a todos los profesores, más allá de todas las diferencias, jerarquías, críticas y rupturas internas que se tengan con el grupo. Coldron y Smith (1999: 711).se han referido expresamente a la importancia de estas variables de la dimensión social en la construcción de la identidad profesional del profesor; para ellos:

La identidad como profesor se da, y en gran parte es alcanzada, por el posicionamiento en un espacio social. El espacio social es un arsenal de relaciones posibles que una persona puede tener con otras. Algunas de estas relaciones son inherentes a estructuras y categorizaciones sociales y otras son elegidas o creadas por el individuo (...) El desarrollo de la identidad profesional del profesor depende en gran parte de la disponibilidad y calidad de estos factores.

Entendido el grupo profesional como un espacio social de referencia, puede concebirse entonces que las categorizaciones apuntan a evidenciar las asignaciones o atribuciones que permiten distinguir al profesor como “modelo” y al profesor-individuo real como co-partícipe y poseedor de sus definiciones. Las relaciones que el profesor posee con otros colegas, desde este punto de vista externo, tienden a situarse, entonces, dentro de los marcos normativos que definen la imagen ideal que proyecta el modelo.

Al respecto, y en el terreno más concreto de las actuaciones, cabe preguntarse por el lugar que ocupan aquellas actuaciones que muchas veces no calzan o son contradictorias con las categorizaciones. Todo depende del grado normativo que adquiere el marco o modelo de referencia utilizado, porque una cosa es ser definido y definirse como profesor bajo las definiciones colectivas o sociales amplias (la sociedad, los alumnos y sus padres) y otra muy distinta es aquella que se obtiene de la identificación con los colegas (de la misma disciplina, por ejemplo) o las definiciones dadas por las autoridades evaluativas. Por cierto, a medida que las definiciones se tornan más excluyentes y tienden a definir con mayor grado de exactitud las cualidades o características, las actuaciones disonantes de los profesores tienden a ser concebidas como ajenas y contradictorias.

¿Cuáles son estas características o contenidos idénticos que permiten la identificación como grupo profesional de profesores?

Se trata de aquellos elementos de referencia que se dirigen fundamental-mente a establecer la capacidad de sus miembros para definirse en torno a un conjunto de saberes profesionales, a un espacio o contexto de desempeño específico, a un conjunto de

normas o reglas que regulan las actuaciones, pero así también, en torno a los objetivos o finalidades visualizadas. Cuando se operan definiciones más específicas al interior de estos, se obtendrán por cierto las diferencias identitarias que se pueden constatar, por ejemplo, entre profesores primarios y secundarios (cuando los marcos de referencia son el contexto o la población que se atiende), entre profesores de distintas disciplinas (cuando recurrimos a los saberes específicos), etc. Como señala Dubar (2002) se trata de una identidad de profesores, pero de formas identitarias múltiples a menudo compuestas o inestables como en el seno de todos los grupos profesionales.

La dimensión personal

La identidad profesional de un profesor no puede ser definida como estable ni unitaria. Ella puede ser mejor concebida como un complejo e inestable equilibrio, donde la imagen de sí-mismo es balanceada en un contexto de asignaciones o atribuciones de lo que se debiera ser, hacer y saber. Por cierto, que se trata de un asunto de cómo otros ven al profesor, pero al mismo tiempo y en gran parte, de cómo el profesor se ve a sí-mismo.

El cómo se ve a sí-mismo y de cómo esta mirada influye en lo que es legítimo al definir lo que es ser un profesor nos sitúa de plano en la dimensión personal de la identidad profesional docente, una dimensión que se refiere a una lectura interpretativa hecha por el sujeto-profesor que define las certezas de su racionalidad, pero igualmente por un deseo de diferenciarse de los roles y posiciones predeterminadas en la valorización de la experiencia interna que significa ser profesor.

Apunta a una posibilidad interpretativa que se explica por el hecho de que la socialización de un profesor no está jamás acabada y porque en sus más diversas formas ella guarda un importante componente subjetivo que permite al profesor tomar conciencia de sí y realizar lecturas de las estructuras objetivas en base a las características particulares de su historia. Es una lectura que, como señalaran Berger y Luckmann (1992), puede remontar a los profesores a las primeras socializaciones, aquellas donde se afianzaron los primeros modelos, valores, creencias y teorías de lo que era ser un profesor.

Por lo tanto y coincidiendo con Cattonar (2001), la identidad profesional de un profesor no es una simple donación externa que se ha recibido pasivamente en virtud de la propiedad de un proyecto de formación, de una política educativa o de una innovación evaluación. Por el contrario, cada profesor tiene una manera particular de vivenciar los diversos eventos de su historia, como asimismo las normas, valores, saberes que le son asignados o atribuidos, pudiendo ser profundamente marcado por ellas, pero también pudiéndolas filtrar, reproducir e incluso rechazar.

Aunque no se trata, por cierto, de reducir la construcción de la identidad profesional del profesor a una mera secuencia de actividades de orden psicológico o a un proceso de carácter eminentemente individual, dado que ello nos colocaría ante la cara opuesta del determinismo cultural o social. Planteamos al respecto que la construcción de la

identidad profesional de los profesores depende del estado de las relaciones sociales, pero también del balance subjetivo y de las capacidades para abrir espacios de libertad y construirse oportunidades.

Así, y dentro de una dimensión social del contexto educativo o dentro del colectivo profesional, existen márgenes de actuación que los profesores emplean para realizar sus propias inscripciones. Coldron y Smith (1999) se han referido explícitamente a dicha posibilidad bajo la noción de «*posicionamiento activo*», noción que ha sido definida como la *relativa libertad* que poseen los profesores para crear y elegir los ámbitos de socialización en los cuales establecen relaciones y crean referencias para la construcción de su identidad profesional. El significado atribuido a la noción de “posicionamiento activo” posee gran similitud con los planteamientos realizados por investigadores como Giddens (1994), Dubar (1991), Berger y Luckmann (1992).

Por lo tanto en el estudio de la identidad profesional de los profesores es necesario tomar en cuenta la subjetividad, las representaciones, motivaciones e intereses pero a la vez es esencial considerar las pertenencias y las condiciones sociales de existencia, es decir, todo aquello que haya podido determinar o influir en la identificación de los referentes con los cuales se define y se ha definido el profesor a lo largo de su trayectoria.

¿Una o varias identidades? El núcleo de la identidad profesional de los profesores

En virtud de las dimensiones hasta aquí analizadas podríamos concluir preliminarmente que la identidad profesional de los profesores es un proceso dinámico caracterizado por una unidad no excluyente, flexible, abierta, aleatoria y provisoria, resultante del cruce de numerosas relaciones formadoras y del efecto de numerosas dimensiones condicionantes. Creemos que a causa de esta complejidad ella puede ser mejor representada como una estructura integrativa o multidimensional de respuestas múltiples que permite a los profesores desenvolverse o socializarse en diferentes contextos, sin que ello signifique la pérdida de conciencia de sí mismos o de su unidad como profesionales, ya que, como señalan Berger y Luckmann (1992) para ello sería necesario la vivencia de numerosos y permanentes conflictos biográficos. Las experiencias diacrónicas vividas por el profesor no alteran la auto-identificación con su continuidad referencial porque, a nuestro juicio él puede distribuir o desarrollar distintas identidades según los escenarios sociales donde se desenvuelve cotidianamente.

Según Dubar (1991) este tipo de planteamiento se comprende mejor dentro de una consideración de los diferentes roles que un profesional debe desempeñar al mismo tiempo. A nivel de los profesores podríamos pensar por ejemplo en la diversidad de roles derivados de las demandas o tareas de enseñanza, de gestión administrativa, las relaciones con los padres, la ejecución de proyectos comunitarios o extraescolares, la participación sindical o partidista, etc.

Es en esta multiplicidad de esquemas de representación, significación y comportamientos exigidos que el profesor debe desplegar su historia. Por lo tanto si consideramos que la identidad profesional del profesor se construye sobre la base de interacciones o socializaciones que tienen por soporte estructural diferentes contextos culturales en las escuelas, entonces, en función de la situación y del contexto, el puede movilizar una u otra identidad profesional con el objetivo de identificarse o de diferenciarse de las asignaciones o modelos atribuidos.

Estos antecedentes nos colocan ante la posibilidad de concebir que las instituciones educativas devienen en organizaciones de fronteras flotantes y con objetivos cada vez más numerosos, complejos, predefinidos y a la vez redefinidos. En este marco, los profesores construyen la definición de su desempeño a partir de las diferentes lógicas de acción movilizadas. Su identidad profesional depende entonces menos de la institución y más de ellos mismos, es decir, es más el fruto de un trabajo personal y colectivo que de una transmisión exclusivamente institucional.

Por lo tanto, sea comprendida bajo el concepto de “sub-identidades” (Beijaard et al., 2004), de “identidad multidimensional” (Gutnick, 2002) o de “identidades profesionales plurales” (Cattonar, 2001) se puede establecer con certeza que los profesores no asimilan los contenidos (reglas, valores, normas o conocimientos) constitutivos de su identidad de manera similar, ni que ellas tampoco forman en un mismo profesor un todo homogéneo, porque ello implicaría concebir en el colectivo de los profesores la existencia de una cultura profesional como totalidad unificada, y a nivel personal, una actuación-participación siempre previsible.

Esta posibilidad de existencia de varias identidades es compatible con aquella perspectiva comprehensiva de la teoría de los roles, según la cual un individuo distribuye distintas identidades según los escenarios o espacios donde él se desenvuelve sucesivamente. Ante esta diversidad de lógicas y apuestas cabe preguntarse entonces, *¿cómo el profesor puede mantener una mínima continuidad y coherencia profesional?*

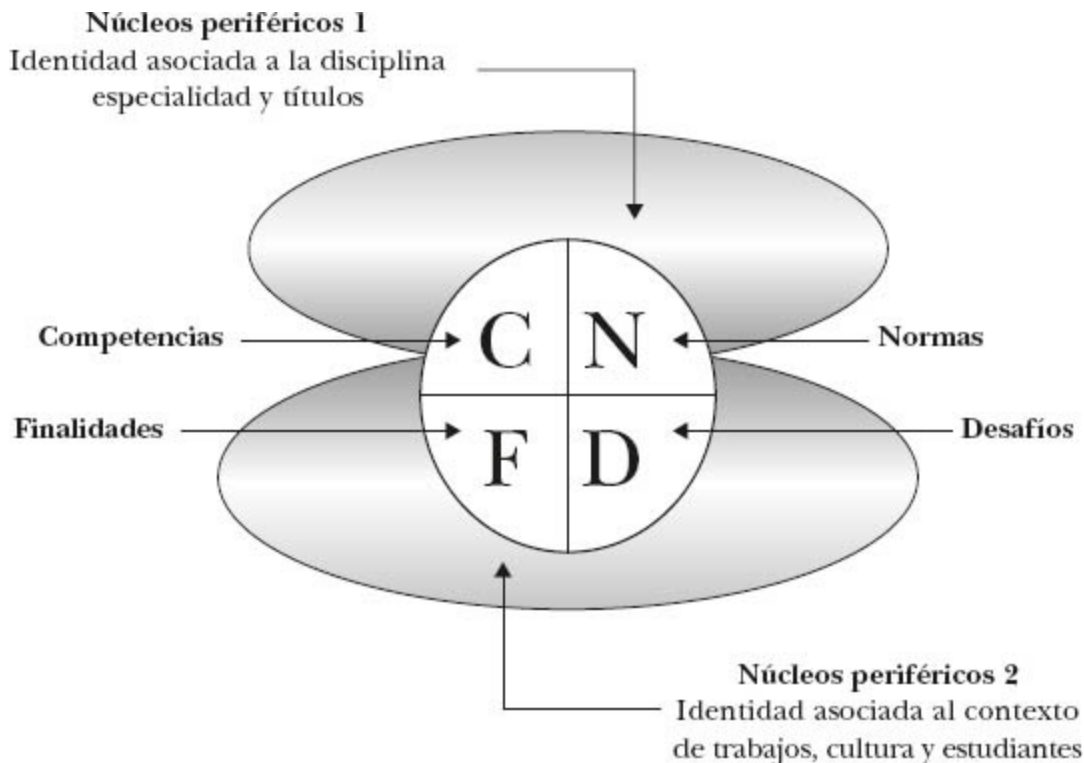
Woods & Jeffrey (2002), nos dan las primeras pistas. El acude a la existencia de “identidades sustanciales” y “situacionales”, estableciendo un marco de diferencias para ellas en términos de duración, resistencia y posicionamiento. Por la primera de ellas alude a los elementos definitorios en la persona que permanecen independientes de todo contexto. La segunda define la instalación de elementos transitorios, que son constantemente modificados en virtud, como hemos señalado, del contexto de socialización. De esta forma un profesor puede poseer tantas identidades o formas de definirse como sean sus ámbitos de su socialización (Czop, 2008).

Por su parte Tardif (2004) señala que constatada la existencia de una identidad profesional plural, como así también la fuerza y significatividad que adquieren algunos elementos o contenidos en su construcción, es posible establecer que ella puede ser mejor concebida como formando un núcleo caracterizado por su fuerte grado de transversalidad y por ser capaz de dotar de significado o sentido a aquellas identidades de carácter periférico. Todo depende del marco desde el cual se realiza el análisis.

Si bien compartimos la existencia de un núcleo y de una periferia estimamos que el

contenido hipotético del primero es diversificado y complejo, y que en el caso de los profesores de primaria puede estar compuesto por competencias o saberes de naturaleza emocional, relacional y comunicacional. En el caso de los profesores de secundaria que han experimentado una formación centrada en el dominio de contenidos de su disciplina el núcleo adquiere una fuerte referencia a competencias o saberes disciplinares, aunque también puede serlo en referencia a aquellos de naturaleza didáctica (saber hacer) y pedagógica (saber ser) que son activados como consecuencia de la identificación y definición de finalidades asociadas a los desafíos cotidianos de la enseñanza e interacción con un público juvenil caracterizado por su diversidad y complejidad. Al respecto y en un plano más concreto, Tardif y LeVasseur, en el capítulo primero del libro, advierten sobre los riesgos de estimar que los profesores dispongan solo de conocimientos disciplinares y buenas estrategias para hacerse cargo de los alumnos problemáticos. Por el contrario, proponen que ellos deben ser capaces de adaptarse a los alumnos diferentes en planos distintos.

En la Figura que sigue, hemos sintetizado y representado los diferentes elementos que integran hipotéticamente la identidad profesional, con su núcleo, “central” y “periférico”.



Núcleo hipotético de la identidad profesional de los profesores (Galaz, 2011).

A nuestro juicio, es posible establecer además que la centralidad o grado de prescripción de los contenidos de un núcleo puede ser la fuente de mayor riesgo para la identidad, ya que sea producto de políticas o innovaciones que realizan atribuciones de gran persistencia e implicación de cambios a nivel contextual o así también, como

consecuencia de la débil cohesión del núcleo explicada por una trayectoria profesional inicial la construcción puede derivar en una crisis o en un fuerte cuestionamiento de la identidad.

En definitiva, la existencia de un núcleo de identidad profesional debe ser comprendido como una posibilidad teórica de representación y de análisis de las identidades profesionales destinado a establecer coordenadas de referencia (identificación-diferenciación) para el diseño de políticas de formación inicial o continua, de inserción profesional y evaluación del desempeño.

La identidad profesional de los profesores: síntesis y propuesta de representación

Finalmente, y en base a los antecedentes analizados, se puede establecer que la identidad profesional de los profesores es una construcción que se realiza a lo largo de toda la vida, en sucesivas etapas y eventos complejos de clasificar en forma unívoca y lineal. La imagen o concepto que el profesor construye de sí mismo como profesional reúne dimensiones afectivas y cognitivas, personales y sociales en torno a una constante proyección al pasado, pero por sobre todo al futuro.

Como se plantea y representa en la Figura que sigue, la identidad profesional del profesor es una síntesis, representación o definición de sí en tanto que profesor que se desarrolla en las interacciones cotidianas con aquellos colegas, alumnos y autoridades que comparten su contexto institucional, pero también en relación a su historia personal, sus proyectos y a las demandas o asignaciones que definen y regulan su actuar. Interrogantes tales como ¿quién he sido?, ¿quién soy?, ¿quién quiero llegar a ser?» resumen muy bien, a nuestro juicio, la complejidad de este proceso.



Representación del proceso de construcción de la identidad profesional en los profesores (Galaz, 2007).

La identidad profesional de profesor no es un atributo preestablecido o fijo. Por el contrario, se refiere más bien a una articulación de variables al interior de un discurso de definición, que tiende a identificar una dialéctica permanente de identificación, a la vez personal (una dimensión subjetiva que apunta a definir lo singular del profesor estrechamente vinculada a su historia y a sus proyectos) y social (socialización al interior de un grupo o colectivo con una historia, saberes, roles y normas de actuación).

El esfuerzo por mantener un mínimo vital de coherencia y continuidad evidencia el atesoramiento de elementos intransables, aunque también una búsqueda constante de otros. En este nivel, los conflictos no son pocos, y la forma en que se viven varía de profesor en profesor en virtud de los significados atribuidos a la experiencia, de su experticia, como también de las estrategias de resolución, entre otros. Sea por lo tanto bajo un proceso de identización o identificación, de integración o distanciamiento, el elemento constante que singulariza la construcción de la identidad profesional del profesor es la apuesta cotidiana de ser uno mismo en relación a los demás. Se trata de una negociación donde se dejan en evidencia distintos grados de poder y control de elementos simbólicos (saberes profesionales) y concretos (evaluaciones, premios y sanciones).

Política educativa, modelos identitarios y márgenes de acción

Las políticas dirigidas a los profesores tales como; estándares de desempeño, sistemas de evaluación, categorizaciones, perfeccionamientos, entre otras similares, se

han diseñado sobre el supuesto de que la rigurosa definición de un conjunto de competencias sumado a la aplicación de instrumentos de evaluación objetivos y a consecuencias de diversa índole pueden asegurar el nivel de desempeño profesional que permitirá lograr la tan esquiva calidad educacional (OCDE, 2009; Barber y Mourshed, 2008). Si bien señalan sustentarse sobre modelos profesionales comprensivos y reflexivos (Schön, 1987) lo cierto es que en la práctica estas políticas no demandan y tampoco promueven una protagónica participación de los profesores en su diseño. La posición que se les ha asignado es mas bien la de apreciar sus ventajas y alterar la trayectoria de sus prácticas a fin de adecuarlas a las numerosas y muchas veces fragmentadas exigencias de cambio que encierran (Galaz et al., 2014; Hargreaves, 2003 y Fullan, 2002).

En un terreno más concreto, estudios de Galaz (2011) y Maroy (2001) establecen que si bien existe una coincidencia de identificación de estas políticas con el modelo práctico reflexivo, al mismo tiempo se subestima o desconoce el contenido bajo el cual los profesores construyen sus identidades. Mientras las autoridades educativas se esfuerzan en promover competencias disciplinares, didácticas o evaluativas los profesores movilizan competencias destinadas a satisfacer los desafíos socio-afectivos que les presentan sus jóvenes estudiantes. Por lo tanto, puede aludirse a un choque epistemológico entre una política educativa que se fundamenta científicamente y una epistemología de lo cotidiano. Así mientras la identidad de los profesores se construye a partir de la coexistencia e integración, aquélla promovida por las políticas educativas lo hace a partir de la exclusión y sustitución.

El diseño político educativo concebido bajo tales supuestos no ha estado ajeno a cuestionamientos. En una dimensión epistemológica se cuestiona particularmente la racionalidad técnico-conductista subyacente como así también la naturalización que las autoridades educativas han hecho de enfoques de gestión reduccionistas (Galaz, 2015; Fardellla, 2012; Darling Hammond, 2012; Angulo y Redón, 2011 y Ball, 2009).

A pesar de los aparentes cambios la estructura del sistema educativo paradójicamente se ha mantenido inalterable. Sin embargo en el fondo no todo ha sido precisamente calma y estabilidad. La impermeabilidad del modelo a lógicas divergentes deja en evidencia su principal debilidad, el establecimiento de una distancia insalvable entre el mundo político y el social y una desarticulación de propósitos entre autoridades-expertos y actores educativos. Una fractura que configura un mapa sin coordenadas precisas para la identificación y orientación de los actores en el sistema social y que puede devenir en una crisis de representación y legitimidad. Al respecto concuerdo con Tardiff y LeVasseur cuando sentencian en su respectivo capítulo que los límites tradicionales de la profesión están desbordados por la complejidad del ejercicio.

Pero los profesores al ser parte de una comunidad educativa son actores y no sólo agentes-objetos de una política o racionalidad externa (Day et al., 2005 y Bernoux, 2004). Ellos guardan un relativo margen de autonomía que les permiten re-crear sus propias lógicas, co-construir acuerdos implícitos y explícitos sobre los fines estratégicos u operacionales y, en particular, asumir modalidades específicas para alcanzarlos en

virtud de que se experimente un reconocimiento o desconocimiento de aquello que se ha denominado como “sentido de identidad”. Para Day et al. (2005) este sentido alude al núcleo identitario en el cual anidan un conjunto relativamente estable de imágenes, valores, saberes o creencias que permiten guardar conciencia de sí. También permite evaluar los márgenes de maniobra que se posee para hacer frente a las divergencias y contradicciones en las estructuras.

La existencia márgenes de acción permite establecer que el desarrollo de una identidad de profesor no es un simple juego de reflejos o resultado de respuestas más o menos mecánicas a las asignaciones o atribuciones. Por el contrario, se entiende que existen importantes cuotas de incertidumbre ligados al despliegue de procesos estratégicos que permiten a los individuos proyectar cómo actuarán. Dubar (1991) y Day (2011) refieren a estas estrategias como dinámicas de negociación inter-subjetiva que se despliegan con el objetivo de resolver las tensiones provocadas por las diferencias que se experimentan entre la realidad e idealidad o entre autoimagen y modelos asignados.

Para dar cuenta de las posibilidades y estrategias de articulación entre identidades, la investigación propuesta recoge los aportes de autores como Dubar (1991) y Woods & Jeffrey (2002) y los ha sintetizado en la Tabla que sigue. Investigaciones realizadas por Woods & Jeffrey (2002) a fines de los 90’ en Inglaterra evidencian las estrategias de rechazo, simulación y adaptación que los profesores desplegaban para articularse o distanciarse de las tareas profesionales resultantes de la implementación de los estándares y procesos evaluativos de la reforma educativa. También advertían que en este nivel los conflictos no son pocos y la forma en que se experimentaban variaba de profesor en profesor, pero ante todo evidencian el esfuerzo permanente de mantener un mínimo vital de coherencia-continuidad.

ESTRATEGIAS	MOTIVADAPOR	OBJETIVO	TRANSACCIONES
Transformación	Sentimiento de insatisfacción personal con la IP.	Desarrollo de una nueva IP.	Transacción objetiva Aceptación atribuida, dada su concordancia con el proyecto identitario. Transacción subjetiva Ruptura con la IP promovida a fin de rescatar la particularidad de un proyecto identitario.
Conservación	Sentimiento de satisfacción personal y social con la IP.	Prolongar la existencia de la actual.	Transacción mixta Existencia de una fuerte adecuación entre proyecto identitario y atribución institucional. Elementos de la IP del profesional son promovidos y el profesional es un movilizador de la IP institucional.
Preservación	Visualización de amenazas sobre la IP actual vivenciada subjetivamente como positiva.	Preservar o defender la actual IP, sobre todo cuando sus diferencias con la IP atribuida son extremas.	Transacción objetiva En casos extremos se acepta la IP atribuida a fin de mantener el puesto, pero con sus consiguientes consecuencias personales. Transacción subjetiva Preservación o defensa de la IP personal, con el riesgo de no ser reconocido o legitimado e inclusive de perder el puesto de trabajo.
Confirmación	Ausencia de reconocimiento de una nueva o antigua IP.	Obtener reconocimiento de los otros significativos, sean directivos o pares.	Transacción subjetiva Si se poseen los recursos y una posición jerárquica expectante, se puede tomar el riesgo de hacer reconocer la IP personal. Cuando los recursos son interpretados como insuficientes, cabe la posibilidad de esperar o de modificar elementos de la IP.
Reconstrucción	Percepción de la existencia de obstáculos institucionales que impiden el desarrollo profesional.	Reconstrucción de la IP.	Transacción subjetiva Cuando los obstáculos identificados responden a una efectiva insatisfacción de la institución, el profesional puede volver a una IP anterior a fin de buscar concordancia con la IP promovida. El profesional puede además redefinir su identidad en otra institución o área de trabajo.
Redefinición	Período de profundas interrogantes existenciales, dado que aún no se tiene una idea clara sobre el devenir.	Búsqueda de elementos que permitan la definición o redefinición identitaria	Transacción objetiva Los elementos de definición identitaria son tomados exclusivamente de las atribuciones que definen la IP socialmente deseada. Transacción subjetiva Cuando los elementos de definición son tomados en virtud de la historia personal, imágenes o modelos considerados como significativos. Transacción mixta Combinación de elementos de definición.

Estrategias identitarias. (Construida a partir de Dubar, 1991 y Woods & Jeffrey, 2002).

Por su parte, Galaz (2015) evidenciaba cómo estrategias de defensa, resistencia o preservación, pero también de redefinición, se desplegaban en un contexto de evaluación de sus desempeños. También aportaba que estas eran desplegadas en relación a los años de experiencias de los profesores. Aquellos con mayor experiencia tendían a la preservación, los noveles a la redefinición. Finalmente, e indistintamente de la experiencia todos los profesores de una u otra forma se veían impactados a nivel de sus proyectos profesionales por una política que percibían más bien buscaba controlar que generar espacios de autonomía.

Las contradicciones de una política concebida bajo tales términos son evidentes. En tanto argumentan adherir a modelos comprensivos o reflexivos en su práctica o despliegue puede apreciarse su real naturaleza. En el caso de los sistemas de evaluación del desempeño de profesores, por ejemplo, los sistemas han sido diseñados más bajo la predefinición de estándares y una lógica del control y responsabilización y menos sobre la disponibilidad de oportunidades de formación y aprendizaje. El modelo técnico nuevamente deja hacer sentir aquí su presencia.

Estimamos que una verdadera oportunidad de aprendizaje y desarrollo profesional para los profesores debe considerar y proyectar la naturaleza colectiva y reflexiva de su labor. Permitir además el despliegue y co-construcción de las identidades y abrir espacios para la creatividad y la auto-nomía ante las complejidades y desafíos actuales. En este sentido, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje estimamos representan una gran oportunidad.

Comunidades Profesionales de Aprendizaje: supuestos e implicancias identitarias

No existe un consenso sobre la definición de una Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), básicamente ella puede aludir a diferentes significados en función de la audiencia interesada, por ejemplo; un proyecto o movimiento de reforma, una cultura de trabajo, un enfoque de gestión, una estrategia o dispositivo de formación o todas ellas (Ho, Lee y Teng, 2016). Menos difícil ha sido identificar sus elementos configurativos. Al respecto se alude a un modelo de desarrollo organizativo-profesional que, situado en la escuela:

- Tiene por finalidad el crecimiento y aprendizaje de profesores y alumnos.
- Promueve el trabajo colaborativo de profesores, quienes de manera crítica, inclusiva y constante intercambian sus prácticas.
- Gestiona una construcción situada del conocimiento a partir de la búsqueda de nuevas experiencias, investigando, evaluando e incorporando nuevas ideas.
- Busca apoyar la innovación y otorgar sentidos reales al cambio educativo.

Una CPA comparte los principios de que visualiza a las organizaciones modernas

como espacios inteligentes de construcción de conocimiento y aprendizaje. Y también como comunidades colaborativa (ver capítulo 7). Debe ser visualizada además desde una perspectiva multidimensional en la que se incluyen capacidades de organización, personales e interpersonales. En la confección de la Tabla que sigue, determinamos preliminarmente aspectos configurativos de una CPA.

EJE	CONTENIDOS
1. Valores y visión compartida	Cualidades, orientaciones y lecturas compartidas. Revisión y diálogo continuo sobre los valores profesionales en pos de la construcción de capacidades.
2. Liderazgo distribuido	Oportunidades para que diferentes profesionales desarrollen y puedan expresar su capacidad de liderazgo.
3. Confianza Organizacional	Confianza, respeto y apoyo mutuo. Contribuir a la voluntad de para asumir riesgos y adoptar innovaciones. Libertad para plantear y discutir posiciones y sentimientos.
4. Aprendizaje individual y colectivo	Claridad sobre aquello que la comunidad necesita aprender y de cómo debe aprenderlo. Estrategias claras y acordadas para desarrollar aprendizaje.
5. Compartir práctica profesional	La responsabilidad colectiva frente a los aprendizaje de todos los estudiantes. Desprivatizar el ejercicio o práctica. El trabajo deja de ser algo esencialmente privado para convertirse en una cuestión de interés público. Estrategias que promueven e invitan a reflexionar colectivamente.
6. Apertura, redes y alianzas	CPA como un sistema abierto y sensible al ambiente externo. Se trasciende los límites del centro. Establecimiento de lazos y vínculos sólidos entre miembros de la comunidad con el entorno.

Perspectiva multidimensional de una CPA.

En base a estos antecedentes estimamos que las CPA invitan a reflexionar al menos en tres dimensiones:

- La gestión y apropiación del conocimiento profesional que se construye.
- Una rearticulación de los actores en el sistema educativo.
- Las innovaciones y condiciones institucionales de trabajo; por ejemplo, a nivel del tiempo, espacios y recursos.

Las CPA asumen el supuesto que el conocimiento es una construcción situada resultante de las experiencias vividas día a día por los maestros, así también aquel que para alcanzar una mejor comprensión de sus alcances de la reflexión crítica y socializada. Autores como Day (2011) y Galaz (2011 y 2015) han referido a los

impactos que sobre el autoconcepto o concepción de Si adquiere el reconocimiento que otorga el grupo profesional y las políticas. Cabe señalar que cuando el profesional es reconocido e integrado su autopercepción es positiva y con ello su autoeficacia se ve incrementada, así también su compromiso. Por el contrario, el no-reconocimiento suele impactar en la seguridad personal y en toda posibilidad de posicionamiento activo-creativo.

En este último caso se suelen activar estrategias de defensa y rechazo de las asignaciones o demandas. Como advierten Vescio, Ross y Adams (2008), una CPA efectiva se despliega sobre el desarrollo de una identidad colectiva fuerte, a través del compromiso profesional de los miembros y una autonomía profesional desarrollada bajo la regulación colegiada. Por su parte, Ávalos (2011) entrega evidenciadas que demuestran que el fortalecimiento del concepto de trabajo colaborativo es clave para mejorar la enseñanza y que el fortalecimiento de la identidad del grupo impacta positivamente en la elaboración de normas de interacción y en la responsabilidad comunitaria por el cumplimiento de esas normas.

Pero las aristas que suscitan mayor interés en torno a las CPA son aquellas que tienen por finalidad identificar sus impactos en la gestión-organización de la escuela y en las prácticas de los profesores. En un contexto educativo donde prevalecen mecanismos de mercado, la competencia por recursos y un enfoque de rendición de cuentas los impactos de una CPA en los resultados de los alumnos también han recibido particular atención de los diseñadores de política educativa. Como plantea Hopkins (2008) la relación alude a la generación condiciones y procesos sustentables de gestión para la mejora, muchos de ellos asociados al profesor y sus prácticas.

Los estudios comparativos de Bolam (2005), Vescio et al. (2008) y los meta análisis de Ávalos (2011) para América Latina y Estados Unidos evidencian que aquellas escuelas donde se han desarrollado CPA los resultados de los estudiantes en evaluaciones nacionales relativas a distintas áreas del currículum se incrementan. De hecho, Bolam (2005) llega a igual conclusión, y argumenta que, cuando los profesores de primaria y secundaria informan de un mayor grado de participación y compromiso en la CPA de su escuela, el nivel de progreso de los alumnos es mayor.

Conclusión

Hace algunos decenios la identidad profesional de los profesores era bastante estable porque podía contar con un contexto favorable de maneras tradicionales de hacer clases, un grupo de alumnos seleccionados y homogéneos, valores y normas comúnmente compartidas, especialmente en lo relativo a los saberes valorizados y a las reglas de autoridad. Hoy, sin embargo, se trata un contexto de múltiples papeles y expectativas a cumplir, en ocasiones contradictorios donde la identidad profesional del profesor se ve fuertemente cuestionada.

A nivel personal, el sentimiento más común es el desbordamiento y la falta de

reconocimiento. Un proceso que es vivido como pérdida del sentido de lo que se hace y el cómo se define lo que hace. Se trata de una consecuencia esperable, aunque no única y que ante todo nos invita a reflexionar sobre las herramientas que desarrollan los profesores para hacer frente a este cruce de lógicas y a las estrategias u oportunidades de aprendizaje o desarrollo con las que cuentan. En este sentido Houssaye (2003) se cuestiona de forma pertinente: *¿por qué los profesores no quieren cambiar?, ¿por qué no quieren asumir una nueva identidad profesional oficial?* y su respuesta nos parece radical, “porque el cambio no puede hacerse sin los actores”.

Sin embargo, a nivel de fundamentación de las políticas educativas actuales contradictoriamente ha sido una constante la casi exclusiva consideración de que los profesores constituyen un grupo portador de una identidad profesional homogénea. A nuestro parecer, ha sido bajo esta perspectiva sobre la cual se han orientado y fundamentado la atribución de modelos altamente normativos. Parece olvidarse o incluso soslayarse que la identidad del profesor es una dimensión clave para el diseño político toda vez que el concepto que los profesores elaboran de sí mismos influye en su eficacia, en el desarrollo profesional y en la forma según la cual conciben y se articulan con el cambio educativo.

Pero que los profesores accedan a mostrar su verdadera identidad o incluso evaluar la posibilidad de cambiarla no es sencillo, se requiere de la construcción de confianzas, significados compartidos y de tiempo. A luz de las evidencias que entregan las investigaciones señaladas estimamos que las CPA constituyen una estrategia oportuna y es que según Houssaye (2005) no existe alternativa a la primacía del contacto personal, los profesores tienen que renovar sus conocimientos y habilidades, pero también es preciso que dispongan y se les otorguen las oportunidades y espacios para reunirse, a título individual o de forma colectiva, para dar o recibir ayuda o simplemente para conversar sobre el sentido del cambio.

Pero el trabajo colectivo de los profesores al interior de una CPA no puede y no debe orientarse al solo fin de adecuarse a los fines o modelos identitarios prescritos. Por el contrario, en razón que los procesos desarrollados en su interior son complejos y vividos en una dimensión de tiempo distinta creemos que debiera ser concebida como una instancia de reflexión, de aprendizaje, de construcción de significados del cambio educativo, de desarrollo y resistencias identitarias.

7

La construcción de la identidad profesional a través de las redes de creación y gestión del conocimiento

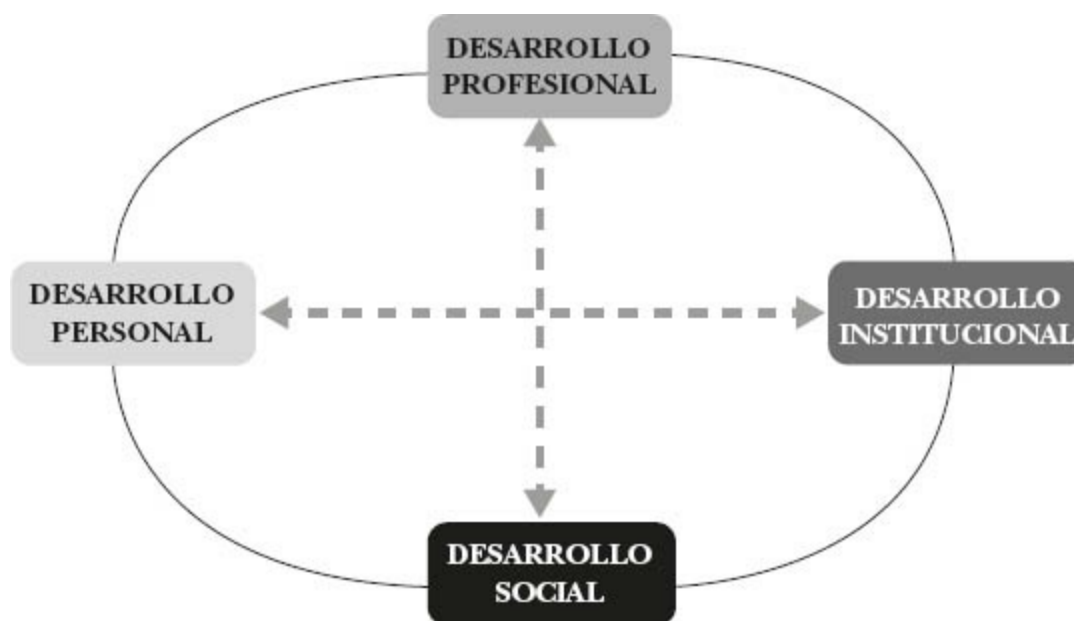
A modo de introducción

La identidad profesional se configura a partir de la formación y de la propia práctica profesional, que se desarrolla en el marco de actividades específicas y de organizaciones concretas. La identidad tiene que ver con las concepciones que se tienen y defienden, que se construyen a través del intercambio profesional que la socialización profesional aporta.

La aportación parte así de una concepción dinámica de la profesionalización, que conlleva una idea de identidad profesional no estática, sino que se construye en los inicios y desarrollo de la profesión a partir de las actividades de socialización que se tienen y de la experiencia profesional que se adquiere. Frente a una concepción de identidad que se reduce a tan sólo la asunción del puesto de trabajo y de las funciones normativas que tiene asignadas, se aboga con una perspectiva más dinámica y evolutiva. En este sentido, se analizan y revisan sistemas y procedimientos profesionales de trabajo colaborativo que permiten construir y reconstruir la identidad profesional.

La realidad actual presenta un escenario cambiante y muy dinámico que obliga a considerar la práctica profesional como una construcción permanente, al mismo tiempo que replantea el sentido de las organizaciones como estructuras de y para la sociedad. De hecho, deja de considerarse el trabajo como una actividad necesaria para la sobrevivencia y se habla también de él como un medio de desarrollo personal y profesional que, situado en contextos organizativos determinados, puede contribuir también al desarrollo de la organización y a su transformación como un motor más del cambio social. De hecho, mantenemos las hipótesis de que podemos mejorar la sociedad, mejorando sus organizaciones (Gairín, 2004) y de que el desarrollo personal, profesional, organizacional y social pueden compaginarse en determinadas condiciones,

como muestra la Figura.



Vinculación de personas y escenarios.

Por una parte, las personas trabajan en el marco de las instituciones, cuya organización debe de tratar de satisfacer las demandas de los usuarios internos y externos. Si las personas se sienten realizadas en el marco de las organizaciones, evitaremos gran parte de la disfunción entre los propios intereses y los intereses de las organizaciones. Por otra parte, la actividad profesional no sólo se realiza y vincula a un marco institucional, sino que debe de tener sentido social y estar comprometida con la realidad contextual. Desde este punto de vista, un buen ejercicio profesional también conlleva la perspectiva y la responsabilidad social.

Los diferentes niveles de desarrollo comparten el mismo protagonista, la persona como sujeto de la intervención y como agente de transformación, y la misma metodología, intercambiar propósitos y acciones. Será el conocimiento compartido el sustrato que posibilitará nuevas maneras de hacer y de enfrentarse a los problemas vitales y profesionales que se plantean.

Como ya comentábamos (Gairín, 2013), las organizaciones, y sobre todo las educativas, vinculan sus objetivos a las necesidades sociales (también, a las de sus usuarios) debiendo de estar atentos a los cambios que imponga la dinámica realidad. Así, se obligan a buscar respuestas nuevas y creativas que respondan a los retos que se les plantean:

Orientar mejor las organizaciones, clarificando sus finalidades y funciones en relación a las demandas sociales y de los usuarios, y dar un nuevo sentido a los procesos organizativos, creemos que son las claves que permiten mejorar su funcionamiento y utilidad, al mismo tiempo que las preparan para prestar un mejor servicio social y ayudar al cambio de la realidad social.

Las alternativas son muchas, aunque poco conocidas en sus efectos, y nos permiten

hablar de modelos de organizaciones horizontales, abiertas, virtuales, con valores propios, con conocimientos y con tecnologías diversas; también de nuevas estrategias que permitan a sus empleados compartir experiencias, impresiones y conocimientos, pensando que lo que hace competitiva a una organización es su capacidad para desarrollar y utilizar el capital humano del que dispone.

Es precisamente la búsqueda de nuevas formas de relación interpersonal y de mejora de las organizaciones la que permite situarlas en las mejores condiciones posibles para cumplir sus objetivos. De hecho, la adaptación permanente de las organizaciones que exigen los nuevos tiempos obliga a superar planteamientos pensados para organizaciones centradas en el cumplimiento de las normas (propias de sistemas administrativos centralizados) por otras que les permitan responder rápida y contextualmente a los retos que continuamente plantean.

	ORGANIZACIONES TRADICIONALES	ORGANIZACIONES MODERNAS
Planteamientos institucionales	Impuestos y generales. El Proyecto como fin.	Propios y contextuales. El Proyecto como medio.
Estructuras organizativas	Rígidas y permanentes. Espacios, tiempos y presupuesto como delimitadores.	Adaptables al proyecto institucional. Espacios, tiempos y presupuestos como recursos y puntos de partida.
Sistema relacional	Basada en la normativa. Los RR HH como instrumento.	Basado en el Proyecto. Se consideran los HH con RR.
Dinámicas organizativas	Planificación lineal. Evaluación centrada en el control. Dirección autocrática.	Planificación contingente y por escenarios. Evaluación centrada en el cambio y la autorregulación. Dirección participativa.

Algunas consecuencias del tipo de organización.

El Proyecto, la idea motriz, como propuesta colectiva implica y compromete a todos, en la medida en que su realización permite conjugar aspiraciones personales, preocupaciones colectivas y compromisos sociales. Establecido el escenario deseable, la lucha por conseguirlo convierte los recursos existentes en un punto de partida y no en límites para su realización. Las personas, en este contexto, dejan de ser recursos y pasan a ser protagonistas claves que aportan los conocimientos necesarios, mientras que los directivos son capaces de trabajar en la diversidad y conseguir organizaciones inclusivas.

La formación permanente supera, en este contexto, el foco de mejorar la capacidad de las personas como profesionales, centrándose más en vincular su desarrollo con las necesidades de la organización y admitiendo y potenciando todas las vías de aprendizaje, rompiendo los límites entre formación inicial y permanente y entre aprendizaje formal e informal.

	EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS	FUERA DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Aprendizaje directo	Consultorias, “mentoring”.	Conferencias, talleres, seminarios, cursos.
Aprendizaje indirecto	“Mentoring”, “coaching” entre iguales, investigación-acción, trabajo en equipo, círculos de estudio basados en la escuela.	Investigación, redes, comunidades de práctica, relaciones universidadesescuela.

Modalidades de desarrollo profesional del profesorado (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2010: 139).

Y es que el desarrollo profesional de los miembros de cualquier organización resulta fundamental para el propio desarrollo de la misma, y las organizaciones educativas y los profesionales de la educación no constituyen una excepción. Así, por ejemplo, la mayoría de las características atribuidas a escuelas efectivas tienen una implicación directa sobre el profesorado (Teddie y Reynolds, 2000, Bolam y McMahon, 2004): han de trabajar colegiadamente y colaborar para llegar a objetivos comunes; tienen altas expectativas sobre sus estudiantes, proporcionan un feedback positivo, monitorizan el trabajo del alumnado, etc.

Si consideramos a la organización que aprende como aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma, estamos resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización. Una realidad dinámica plantea continuamente retos cuya solución puede exigir de nuevas habilidades y de la colaboración de todos los afectados. El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas (Gairín, 2010: 19) y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en las que trabajan:

Este marco conceptual donde se da el autoaprendizaje constituye sin lugar a dudas la referencia que permite un impulso organizativo hacia el futuro. Las personas no se forman y desarrollan solamente para satisfacer los fines de la organización delimitados y prescritos sino para ampliar su función. Este planteamiento nuevo puede llegar a cuestionar aspectos relacionados con el liderazgo, la toma de decisiones y los mecanismos de control que se establecen. También obliga a explorar nuevas estrategias de aprendizaje y a modificar los sistemas de formación”. Los diferentes niveles de desarrollo comparten el mismo protagonista, la persona como sujeto de la intervención y como agente de transformación, y la misma metodología, intercambiar propósitos y acciones. Será el comportamiento compartido el sustrato que posibilitará nuevas maneras de hacer y de enfrentarse a los problemas vitales y profesionales que se plantean.

Ya no tienen sentido los profesionales aislados e interaccionando consigo mismo o con los materiales, sino que lo que realmente es importante es la configuración de grupos humanos que estén en constante interacción a través de redes o comunidades. Surgen así nuevas formas de trabajo basadas en la presencialidad o en la interacción virtual, como son las comunidades, las redes telemáticas, los entornos de trabajo colaborativo, etc. que cumplen su objetivo con la ayuda de la tecnología y se convierten en herramientas fundamentales para el intercambio de información, conocimiento, aprendizaje o experiencias y para la creación de nuevo conocimiento.

El presente capítulo profundiza sobre la reflexión colectiva centrada en la práctica profesional como medio para conseguir la vinculación de personas y escenarios (Figura ya citada) y como medio para reforzar la identidad profesional. Concretamente, analiza la realidad, perspectivas y retos de las Comunidades de Práctica Profesional (CoP, en

adelante) como propuesta para la mejora de las organizaciones y de las personas. Partimos, al respecto de las aportaciones anteriores de Gairín y Rodríguez-Gómez (2012) y Gairín (2013), que ampliamos con otras (Gairín 2011 y 2015).

La práctica profesional, un proceso de reconstrucción permanente

Los procesos de enseñanza-aprendizaje son procesos complejos por la diversidad de elementos que intervienen (estudiantes, profesorado, otros agentes educativos, contenidos, métodos, materiales, etc.), por los dinamismos que se generan (interacciones múltiples que cambian constantemente y que están influenciadas por la historia de las personas y los propósitos explícitos o implícitos), y por los entornos donde se sitúan (aula o taller como espacio condicionado por variables humanas, físicas y históricas). A pesar de esta complejidad, la enseñanza se constituye como una actividad práctica (orientada a la intervención y que se alimenta de los aprendizajes de la misma), que exige un cierto grado de planificación, pero que también contempla un margen de variabilidad si quiere responder a las múltiples y variadas circunstancias de la realidad.

La caracterización de la enseñanza como una práctica predefinida, un proceso indeterminado, complejo y multidimensional, foco de muchas actividades simultáneas e impredecibles, nos acerca a pensar en un cierto arte o manera personal de hacer que solo se puede adquirir con la experiencia. Este planteamiento, que niega la posibilidad de avanzar en un conocimiento sobre la docencia y condena a la misma a las cualidades personales de los implicados, está superado por otras alternativas. Es cierto que el profesorado actúa normalmente en el aula improvisando a partir de un esquema (escrito o mental) y que aplica formas de trabajo que le han de ser útiles en otras ocasiones, pero también es cierto que sus experiencias pueden ser compartidas y aprovechadas por otros docentes y que es posible generar un conocimiento colectivo sobre la docencia (Lindberg y Olofsson, 2010).

Considerar la docencia como una actividad técnica, sujeta a reglas y formatos preestablecidos a partir de estudios generalizados, no permite dar las respuestas necesarias ante realidades contextuales diversas. Frente a la denominada *Racionalidad Técnica*, se plantea la *Epistemología de la práctica*, que defiende la posibilidad de generar conocimiento a partir del contacto e interacción con la práctica profesional, siempre que incluyan procesos de reflexión y sistematización sobre la misma. Desde la perspectiva de Donald Schön (1983, 1987) no podemos entender la formación y el aprendizaje de los profesionales sin tener en cuenta el conocimiento que poseen sobre la práctica y sin considerar que la reflexión en la acción y sobre la acción es el elemento que puede movilizar los procesos de mejora de la enseñanza.

Es esta perspectiva la que nos permite dar respuesta a las variadas situaciones de la enseñanza y la que nos autoriza a hablar sobre la misma como una reconstrucción permanente. También es este enfoque el que nos remarca que la identidad profesional no

es ni puede considerarse una realidad estática sino una construcción permanente que se desarrolla a partir de la forma y manera como se ejecutan nuestras propias actividades profesionales.

La reflexión sobre la práctica, un reto para los profesionales

El análisis de la formación y de la práctica profesional ha identificado diversas orientaciones que se han ido desarrollando progresivamente y que conviven con sus propias contradicciones. Una síntesis de las mismas la presenta Marcelo et al. (2007) en la Tabla que sigue. Como se puede suponer, cada una de ellas es coherente con determinadas concepciones de la realidad educativa, del currículo y de las funciones del profesor.

Orientación académica	Entiende la formación y el desarrollo profesional en términos de dominio de los contenidos de la materia que enseñan.
Orientación personalista	Entiende que la enseñanza está determinada por la personalidad de quien la ejerce.
Orientación tecnológica	Define al profesorado como técnico que lleva a la práctica las reglas derivadas del conocimiento científico producido por otros.
Orientación práctica	Destaca la dimensión artística de la tarea docente y la relevancia de la observación y de la experiencia en la formación para desarrollarla.
Orientación socio-reconstruccionista	Evidencia la necesidad de superar la racionalidad técnica, orientando al profesorado hacia una posición crítica.

Orientaciones sobre el lugar de la práctica y el desarrollo profesional (Marcelo et al., 2007:7).

De las diferentes orientaciones consideradas, nos interesa destacar las dos últimas por ser las que más se adecuan a nuestra concepción sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si la primera se centra en analizar las relaciones entre el conocimiento que se produce y su aplicación en la práctica de la enseñanza, la segunda completa la orientación incorporando referencias éticas y sociales en la búsqueda de prácticas educativas y sociales más justas y democráticas, en coherencia con el rol que para ella debe tener el profesorado como activista político y comprometido con su época y sociedad.

Un análisis más detallado de lo que implica una orientación práctica de la actuación profesional nos lleva a diferenciar entre distintos tipos de conocimientos relacionados con la práctica profesional. Así, por ejemplo, el Centro para la Investigación e Innovación Educativa (CERI) de la OECD diferencia entre cuatro tipos de conocimientos, coherentes con estrategias de creación y gestión del conocimiento como las que proponemos más adelante (OECD, 2000):

- Saber qué (Know-what): se refiere al conocimiento sobre ‘hechos’ (por ejemplo,
- a) ¿cuántas personas viven en una ciudad determinada?, ¿cuándo se acabó la I Guerra Mundial?, etc.). Es un tipo de conocimiento próximo al que hemos llamado información.
 - b) Saber por qué (Know-why): referido a principios y normas de acción y comportamiento en la naturaleza, en las personas y en la sociedad.
 - c) Saber cómo (Know-how): hace referencia a habilidades prácticas fundamentales para el desarrollo de actividades enfocadas a la resolución de problemas concretos. Este tipo de conocimiento se desarrolla y se mantiene entre los límites de la individualidad, y por eso resulta necesario establecer redes que permitan compartirlo.
 - d) Saber quién (*Know-who*): supone poseer información sobre “quién sabe qué” y “quién sabe hacer qué”, pero incluye también habilidades sociales para cooperar y comunicarse con diferentes tipos de personas y expertos.

Asimismo, podemos diferenciar entre el conocimiento de la práctica y opciones comprometidas como puedan ser el conocimiento en la práctica y el conocimiento para la práctica. El conocimiento en la práctica nos resulta interesante en la medida en que reconoce la importancia de la acción y de la reflexión sobre la misma, pero entendemos que se requiere, además, que sus resultados se apliquen a la mejora (tercera opción) y que también, como defendemos en esta aportación, se registren, se socialicen en el marco interno y externo de la institución y contribuyan a generar un conocimiento social sobre la realidad analizada.

Se hace referencia a la actividad práctica y la reflexión sobre la misma, pero el sentido de lo señalado tiene más que ver con el valor de las competencias internas que se desarrollan, que con la observación de lo que hacen los expertos. Radica en todo ello la idea de que la experiencia es importante como fuente de conocimiento, pero no es suficiente si no va acompañada de experiencias variadas, ricas en situaciones y con capacidad formativa; la mejora no depende tanto de las experiencias y de su práctica, como de su calidad para promover y generar transferencia. La reflexión es y debe ser un factor clave para lograr que el docente trascienda la realidad que le rodea. Son varios los autores que consideran la práctica reflexiva como un principio fundamental en el desarrollo profesional del profesorado (ej. Brookfield, 2005; Day, 1993; Hardford y MacRuairc, 2008; y también podemos mencionar a la Plataforma Internacional de la Práctica Reflexiva). Así, por ejemplo, Stiles, Mundry, Louk-Horseley, Hewson y Love (2011) comentan que el profesorado que reflexiona sobre su práctica profesional incrementa sus habilidades y compromiso con nuevas propuestas docentes.

Este planteamiento nos aproxima a la diferencia que ya establecía Pérez (1992) entre los enfoques tradicionales y reflexivos aplicados a una orientación práctica de la enseñanza. El primero se aproxima al proceso de aprendizaje del oficio de la enseñanza que, fundamentalmente, se realiza a través de ensayo y errores por parte de los y las docentes en formación; el segundo, nos devuelve a la necesaria, y ya comentada,

reflexión para la transformación.

Profundizando más en los formatos de la reflexión sobre la práctica, podemos identificar varias posibilidades basándose en la también clásica aportación de Weis y Louden (1989), que señalan que el pensamiento reflexivo y la acción pueden ocurrir: bien por separado o bien simultáneamente. Las formas de reflexión pueden avanzar así en dos sentidos: por un lado, en su imbricación con respecto a la propia práctica y, por otro, en la ampliación de su ámbito de interés, que trasciende el propio proceso de enseñanza-aprendizaje y puede llegar a revisar aspectos como el rol del profesor y su compromiso ético y social. Nos aproximan así a la orientación socio-reconstruccionista comentada al principio.

Los planteamientos anteriores nos llevan a una concepción del profesorado como profesional activo y reflexivo, capaz de articular respuestas diferentes en función de las demandas de los contextos donde actúa, y de desarrollar una teoría propia y contrastada sobre la realidad de la enseñanza y de cómo responder a los retos que plantea. De todas formas, lo que queremos remarcar aquí es que la reflexión puede enriquecerse y ser más efectiva como práctica transformadora si se hace colectivamente y se liga a problemas profesionales.

Las comunidades de práctica profesional, un espacio para la práctica reflexiva

Aportaciones anteriores analizan el contexto institucional como espacio de innovación y cambio, los considerandos de la actividad colectiva y sus formas de funcionamiento. La base de estos planteamientos es la importancia que las personas tienen para las organizaciones y la propia sociedad, y la necesidad de partir de las personas y de las organizaciones para lograr el desarrollo educativo y social que se vinculan estrechamente.

Se habla de comunidades formativas, como conjunto de profesionales que participan activamente en un proceso de aprendizaje colectivo, y se insiste en que el desarrollo profesional deseable, enmascarado o no en un concepto dinámico de profesionalización, no puede aislarse de la consideración de los contextos en los que interviene el profesor. Sobresale en este nivel el centro educativo como referencia inexcusable y los departamentos y equipos educativos como contextos cercanos.

Se trata de superar la dimensión individual que ha caracterizado tradicionalmente la actuación del profesorado, considerando el centro educativo como texto y contexto de actuación y como elemento posibilitador o limitador de la innovación. Son muchos los estudios que evidencian la colaboración con un elemento clave en los procesos de innovación en el ámbito educativo (por ejemplo, Darling-Hammond et al., 2009; Goddard, Goddard y Tschannen-Moran, 2007; Priestley et al., 2011). Asumir institucionalmente compromisos de profesionalización, potenciar estructuras para el trabajo cooperativo y generar procesos de dinamización interna es un reto personal e

institucional, pero no será posible sin modificar las actuales condiciones, macro y microestructurales que no siempre se dan, y en las que se mueve el profesorado.

Por un lado, se trata de hacer realidad el trabajo en equipo del profesorado favoreciendo y potenciando su actividad colectiva. La meta es conseguir una comunidad de aprendizaje, que incluye el sentimiento de pertenencia, pero también una determinada orientación: la interacción entre los miembros de la comunidad debe permitir un avance de todos y de cada uno de sus componentes a la vez que el fortalecimiento de una cultura común y la posibilidad de que se haga real el aprendizaje organizacional. Es el aprendizaje individual y colectivo lo que justifica que las comunidades puedan decirse formativas, aunque adopten diferentes modalidades.

Por otra parte, se trata de dotarlas de estrategias e instrumentos que faciliten la reflexión colectiva y logren, mediante procesos de explicitación, socialización, contrastación, registro y difusión, trascender la reflexión individual y colectiva, y generar un conocimiento accesible y utilizable por otros profesionales e instituciones. Lo importante es compartir y crear conocimiento, mientras que el formato (presencial o virtual) o la situación de los implicados (dispersos o no geográficamente, con iguales o diferentes categorías profesionales ...) resulta accesorio.

Aparece así la cultura colaborativa como meta; su horizonte último es la comprensión de la realidad del alumnado y el descubrimiento de las estrategias que mejor permitan responder a sus necesidades de aprendizaje y a las exigencias que al respecto realiza el sistema educativo y en el entorno. Podemos decir que el trabajo colaborativo no es importante “per se” sino en la medida que permita cumplir los objetivos de la institución, que se adaptan continuamente a las cambiantes necesidades del entorno.

En cualquier caso, el trabajo colaborativo de base sólo será efectivo para la transformación si utiliza estrategias de trabajo adecuadas, que incluyen un proceso reflexivo dirigido al cambio acompañado de mecanismos de creación y gestión del conocimiento que permitan rentabilizar este proceso para la institución y para la sociedad.

La actividad de las instituciones enlaza así y en los nuevos planteamientos con el resultado del trabajo colaborativo y es expresión de la existencia de una auténtica comunidad. Se trata de superar etapas y de pasar de conglomerados humanos al fortalecimiento de equipos y a la creación de comunidades profesionales que funcionan como comunidades de aprendizaje. Hacemos comunidad cuando pasamos de reconocer al otro a compartir valores con él. Hablamos de comunidad cuando, además de compartir preocupaciones comunes, compartimos valores profesionales y sociales; cuando nuestra aportación no sólo es material, sino que trasciende otros ámbitos y llega hasta el compromiso. El concepto de comunidad de aprendizaje incluye el sentimiento de pertinencia, pero también una determinada orientación: la interacción entre los miembros de la comunidad ha de permitir un avance de todos y cada uno de sus componentes a la vez que el fortalecimiento de una cultura común y la posibilidad de que se haga real el aprendizaje organizacional.

Es el aprendizaje individual y colectivo el que justifica que las comunidades puedan llamarse formativas, aunque adopten diferentes modalidades.

La organización colaborativa que se pretende debe tener como horizonte último la comprensión de la realidad de la organización y de sus funciones y el descubrimiento de las estrategias que mejor permitan responder a las necesidades de los usuarios y a las exigencias que al respecto realiza el sistema administrativo y en el entorno. Podemos decir que el trabajo colaborativo no es importante “*per se*” sino en la medida en que permita cumplir los objetivos de la institución, que se adaptan continuamente a las cambiantes necesidades del entorno.

Comprender las organizaciones como comunidades profesionales donde se realiza el trabajo colaborativo o como estructuras formales donde se realiza una tarea prefijada tiene amplias connotaciones en los modos de actuar y de entender los procesos de mejora. Evitar el aislamiento al que han llevado determinadas prácticas sólo puede ser superado potenciando los procesos colaborativos, que, además de servir de marco para un potente intercambio profesional pueden proporcionar apoyo mutuo en los momentos en que se generan dificultades dentro de la organización.

LAS ORGANIZACIONES COMO ESTRUCTURAS FORMALES BUROCRÁTICAS	LAS ORGANIZACIONES COMO COMUNIDADES COLABORATIVAS
Trabajo aislado, privado e individualista, sin ámbitos comunes para compartir experiencias profesionales	Relaciones comunitarias y sentido de trabajo en comunidad. La actividad profesional es vista como tarea colectiva, en cooperación e interdependencia mutuas.
Los profesionales son vistos como técnicos, gestores “eficientes” de prescripciones externas.	El profesional se considera como un agente de desarrollo y cambio, reconociendo su autonomía y profesionalidad.
Los profesionales no están implicados en la toma de decisiones. Su papel es instrumental. Procedimientos formales rigen las relaciones.	Toma de decisiones compartidas. Invierten tiempo y espacios de diálogo comprometidos en la mejora de la actividad asumida.
La responsabilidad de funciones está asignada jerárquicamente, con distribución funcional de tareas.	Los líderes/directivos promueven la colegialidad y el apoyo para el desarrollo profesional.

Dos imágenes de las organizaciones (a partir de Bolívar, 2004:110).

La potenciación de una cultura peculiar y consolidada, que apoya la existencia de las comunidades formativas, permite orientar las acciones individuales y colectivas, movilizand o una buena parte del potencial personal y profesional de los componentes de la organización. El cambio apoyado en una cultura consecuente es el más eficaz y duradero, aunque, sin ninguna duda, es el más difícil de conseguir. Se trata de identificar a los miembros de la organización con el proyecto institucional, de compartir su estrategia de trabajo, de implicarse en su consecución y de sentir la necesidad de evaluar las actuaciones para ver si la mejora se da en la dirección señalada.

Conseguir la cultura colaborativa que se comenta no es una tarea fácil; sin embargo,

puede ayudar a conseguir propósitos como:

- Desarrollar en las organizaciones y en las personas una capacidad que les permita promover procesos de auto revisión, planificación y acción estratégica dirigidos a la mejora institucional.
- Conseguir el desarrollo de una cultura colaborativa donde el diálogo profesional, el compartir experiencias, ideas, valores, el aprender junto a otros, etc., se constituyan en normas de funcionamiento.
- Ampliar la profesionalidad de los técnicos al potenciar la autodirección sin menoscabo de la capacidad para responder a las necesidades de carácter individual o social.
- Posibilitar la institucionalización e instauración de las mejoras.

Hablamos, en todo caso, de trabajo colectivo, cultura compartida, compromiso con la institución, etc. donde el protagonismo es del profesional. Constituye este la base sobre la que se fundamenta la nueva filosofía, siempre y cuando contemos con un profesional capaz de trabajar en equipo y que asume la acción colectiva como una condición ligada a la calidad del servicio público.

La asunción compartida de los anteriores planteamientos será fundamental en un planteamiento de este tipo, si queremos conservar su capacidad de transformar las prácticas profesionales y la organización habitual de las instituciones.

Se trata, pues, de un proyecto de transformación personal, profesional, organizacional, social y cultural que incluye a todas las personas implicadas, promoviendo la interacción mediante el aprendizaje dialógico, es decir, siguiendo los principios del diálogo, la comunicación y el consenso igualitario, y una formación participativa que incorpora a todos los agentes (directivos, profesionales y usuarios) involucrados. Las tradicionales estructuras jerárquicas de la organización se reemplazan así por el trabajo colaborativo, el liderazgo compartido, la participación y la coordinación, afectando al quehacer de los profesionales y otros miembros de la organización.

El desarrollo de las comunidades formativas de aprendizaje se favorecerá en la medida en que se inserten en estructuras organizativas adecuadas y en que incluyan en su funcionamiento: detección de problemas profesionales o investigación operativa (¿qué pasa?), análisis de las soluciones aplicadas o aplicables (¿qué sabemos?, ¿qué saben otros) y la puesta en acción de nuevas propuestas (¿qué vamos a hacer?). Se trata de iniciar un proceso de intervenciones y revisiones sucesivas que conlleve nuevas puestas en escena y la institucionalización de aquellas prácticas que se hacen relevantes por sus efectos positivos sobre el cumplimiento de los fines de la organización.

De la reflexión colectiva sobre la práctica profesional a la Creación y Gestión del Conocimiento

Hargreaves (1999) considera que los centros educativos deben ser organizaciones creadoras de conocimiento y, por tanto, organizaciones que aprenden y se desarrollan de forma constante, respondiendo así a una cultura de mejora continua, reconociendo el conocimiento experto que posee el profesorado y promoviendo la creación de nuevo conocimiento que contribuya a impulsar innovaciones coherentes con su entorno.

Es precisamente en este marco descrito donde la Creación y Gestión del Conocimiento (CGC, en adelante) donde se está descubriendo como una estrategia fundamental, que contribuye inexorablemente al desarrollo organizativo. La formación interna y permanente como parte de la estrategia organizativa enlaza directamente con procesos de aprendizaje organizativo, de creación y gestión del conocimiento y, por tanto, con altos niveles de desarrollo organizativo.

Se trata de aprovechar la experiencia y competencia que los profesionales que participan en las organizaciones han acumulado durante años. Las actuaciones dirigidas a aprovechar y compartir el capital intelectual de los profesionales mediante la CGC pueden relacionarse con la formación y el desarrollo del profesorado y sirven tanto a la organización como a los implicados, cerrando el triángulo de relaciones entre Desarrollo profesional, desarrollo organizativo y Gestión del conocimiento.

Según un informe ya clásico de la OECD (2003) sobre la gestión del conocimiento en el sector empresarial, también aplicable al ámbito educativo, algunos de los hechos que justifican la importancia de la CGC son:

- Durante la actividad laboral se producen aprendizajes informales y, en muchas ocasiones, inconscientes que resultan de “vital” importancia para la organización;
- Establecer una “memoria organizacional” resulta esencial para los procesos de innovación y aprendizaje en las organizaciones;
- Las capacidades de asimilación de conocimientos, así como las estrategias de conexión a redes y fuentes externas de conocimiento e innovación son factores organizativos clave.
- Existe una fuerte relación a nivel organizacional, entre las acciones económicas generadas a través del uso de las nuevas TIC, y la evolución de las prácticas y formación en el lugar de trabajo.

La CGC se ha visto impulsada, en los últimos años, por un uso más intensivo de las nuevas herramientas tecnológicas vinculadas al nombrado movimiento 2.0. Roulleaux (2008), nos propone tres generaciones diferentes de gestión del conocimiento con características propias.

GENERACIÓN DE CGC	TIPO DE CONOCIMIENTO	ESPACIO DONDE SE SITUÁ	PROCESO DE GESTIÓN	TECNOLOGÍA
Primera	<i>Explícito</i>	Artefactos Objetos (Documentos)	Crear Adquirir Preservar	Plataformas Intranet
Segunda	<i>Tácito</i>	Individual Equipos	Compartir Integrar Utilizar	Distribución Internet
Tercera	<i>Emergente</i>	Comunidad Redes	Colaboración Sinergias	Conectividad Web 2.0

Evolución de la gestión del conocimiento (adaptado de Roulleaux, 2008).

En el marco de la tercera generación de CGC propuesta por Roulleaux (2008), podemos destacar que las redes de centros y profesionales de la educación son una herramienta excelente para promover la mejora de los sistemas educativos. Estas redes pueden establecerse entre profesionales de un mismo centro educativo, entre centros y servicios educativos y sociales de un mismo municipio, entre centros educativos y profesionales de municipios y comunidades diferentes o incluso entre profesionales de diferentes países.

Podemos considerar las redes como un tipo de estructura organizativa que permite el desarrollo de funciones básicas en una organización (Mintzberg y Van der Heyden, 2006): descubrimiento, conservación, transformación y distribución (en nuestro caso particular, de conocimiento).

El conocimiento valioso no está siempre disponible en las organizaciones, sino que debe ser creado en el marco de los sistemas sociales existentes, ya sean intraorganizativos o interorganizativos. Su creación combina una dimensión social y una dimensión personal. El conocimiento, una vez validado a nivel social, debe ser transformado y asimilado por cada individuo en particular.

Varios estudios y publicaciones confirman que la creación de redes y comunidades, sean internas o externas, favorece la creación de conocimiento y los procesos de desarrollo profesional (Aubusson et al., 2007; Hofman y Dijkstra, 2010; Leinonen y Järvelä, 2006; Wenger, McDermott y Snyder, 2002; Sinha et al., 2010; Zeichner, 2003). Aubusson et al. (2007) recogen algunas de las características esenciales de estas redes o comunidades de desarrollo profesional: se comparte conocimiento; se desarrolla un discurso progresivo que implica la identificación de un fenómeno significativo y una discusión encaminada a una mejor comprensión del mismo; respeto mutuo; desarrollo de una habilidad colectiva que supera las individualidades; indagaciones genuinas; y determinación para la mejora de comunidades en las que participan.

Por otro lado, Hislop (2005) destaca la potencialidad de las comunidades de prácticas, en relación a los procesos de conocimiento: fundamenta la innovación organizativa mediante el apoyo y la promoción de la creación, desarrollo y utilización del conocimiento; y facilita y promueve el aprendizaje individual y grupal, así como el

compartir conocimiento.

Actualmente, la mayoría de estas redes o comunidades se desarrollan y tienen lugar en entornos online (Allan y Lewis, 2006; Gairín, Rodríguez-Gómez y Armengol, 2010; Graham, 2007; Rosmalen et al., 2006; Wei y Chen, 2006). En el caso concreto de la CGC, los proyectos más conocidos y exitosos han implicado la utilización de intranets, repositorios de datos, herramientas para la toma de decisiones o “groupware”, entre otros. Sin embargo, debemos ser cautelosos con el uso que hacemos de estas TIC, si no queremos pervertir la utilidad y sentido de los procesos de CGC ante la falta de modelos contrastados y de procedimientos de trabajo validados.

El trabajo en redes y comunidades considera fundamental los “activos intangibles” por el valor estratégico que aportan a la organización si se gestionan adecuadamente. Los activos intangibles tienen su origen en los conocimientos, habilidades, valores y actitudes de las personas y, en definitiva, son el capital intelectual de la organización, siempre y cuando logremos que afloren y se alineen en una misma dirección.

Para que los activos intangibles generen ventajas competitivas y valor organizativo, es necesario gestionarlos y mediarlos convenientemente. Las iniciativas de gestión del conocimiento lo permiten, al poner a disposición del conjunto de miembros de una institución la totalidad de los conocimientos explícitos y particulares de cada uno de los miembros, buscando tanto el desarrollo de las personas como el de la organización. En este sentido, el objeto de la gestión es el conocimiento que puede generarse, básicamente, a través de dos tipologías de estrategias: a) Estrategias dirigidas a la identificación y localización del conocimiento organizacional b) Estrategias para la generación de dinámicas grupales que permitan crear, compartir, difundir e interiorizar el conocimiento.

El trabajo colaborativo es una de las formas más básicas de generación de activos intangibles, de capacidades, habilidades y conocimientos. Partiendo de esta consideración, podemos afirmar que el trabajo en redes es un mecanismo útil para el trabajo diario de las organizaciones y, a la vez, una fuente de generación y vertebración del capital intelectual de la organización. Mediante un entorno de trabajo colaborativo es posible intercambiar el conocimiento tácito, así como generar ideas con gran rapidez. Las organizaciones pueden tener acceso a conocimientos que antes eran inaccesibles, a través de la mejora de las interacciones y del uso de sistemas que mejoran el trabajo en grupo, como los que hemos mencionado en apartados anteriores. Además, no hemos de dejar de lado, que muchas organizaciones reconocen que las estructuras basadas en equipos de trabajo suelen ser más productivas, creativas y mejoran el ambiente de trabajo.

Pero para que el trabajo colaborativo tenga éxito y se convierta en una estrategia más para la generación, compartición y gestión del conocimiento, deberán ser considerados factores como los siguientes:

- La organización debe tener una cultura orientada al conocimiento, es decir, una cultura favorable y compatible con los procesos de gestión y creación del

conocimiento.

- Debe contarse con la infraestructura técnica e institucional adecuada.
- El equipo directivo debe apoyar el proceso.
- Los procesos de gestión del conocimiento, y de trabajo colaborativo en concreto, han de traducirse en términos de beneficios para la organización.
- Es necesario realizar una evaluación diagnóstica antes de implementar cualquier red, comunidad o nuevo proceso.
- Los objetivos que se pretenden deben establecerse con claridad.
- El personal ha de estar motivado para que se implique en el proceso y trabaje colaborativamente con el resto de los miembros.
- Se deben facilitar los mecanismos, canales y situaciones que apoyen el trabajo colaborativo, planificando el proceso a través del cual el grupo alcanzará los objetivos.

No cabe duda que, en este contexto de intercambio de conocimientos, de contrastación de pareceres y de configuración de nuevos compromisos con la acción, se reformula la idea de profesión y se modifican las concepciones que sobre la misma se tienen; de alguna manera se reconfiguran nuestra identidad profesional y nuestras concepciones sobre la realidad educativa.

Las Comunidades de Práctica Profesional

Los nuevos espacios de producción y gestión del conocimiento profesional a partir de la reflexión sobre la práctica relacionan la profesionalidad y la tecnología con los procesos de aprendizaje organizacional, al considerar que toda acción se realiza en un contexto determinado. Son los contextos donde se hacen concretos los conocimientos y donde se validan determinados planteamientos teóricos; también, son el espacio adecuado para promover e impulsar la innovación y el cambio en la formación.

De todas maneras, no todos los modos y maneras de reflexión colectiva y contextualizada son pertinentes a las necesidades de las organizaciones y eficientes en sus procesos y resultados. Al respecto, adquieren particular importancia determinadas maneras de organizar los grupos profesionales de reflexión y, sobre todo, su vinculación con los procesos de creación y gestión del conocimiento colectivo, por lo que pueden aportar tanto al desarrollo de las personas como al de las organizaciones. Combinar ambas propuestas no es nada sencillo y quedarse en la primera de ellas obvia el sentido instrumental de las organizaciones como realidades sociales y el compromiso de las personas con la realidad que les envuelve.

Las Comunidades de Práctica Profesional se sitúan en esa perspectiva y las presentamos como una propuesta que se está mostrando pertinente y útil. Sobre ellas, el grupo EDO (<http://edo.uab.es>) ha realizado diversas investigaciones que se pueden

consultar en publicaciones colectivas (Gairín, 2011, Revista Educar 37) y en las publicaciones derivadas de los Congresos EDO organizados y referidos en el portal del grupo. Allí se puede ver aportaciones sobre conceptualización, estudios sobre los elementos implicados (sistemas de participación, la función del moderador, la comunicación virtual, la comunicación y satisfacción, condiciones de éxito, etc.), buenas prácticas y reflexiones varias. Asimismo, pueden revisarse las aportaciones de Armengol, Navarro y Pozos, 2012; Gairín, Rodríguez-Gómez, Barrera y otros, 2010; Rodríguez-Gómez, 2010.

Las CoP son grupos de personas que, de acuerdo con Wenger (1999), forman parte de un proceso de aprendizaje colectivo en un dominio compartido de esfuerzo humano, donde nuevos miembros entran e intentan adquirir prácticas socioculturales de una comunidad. La idea de ‘comunidad’ enlaza con la cohesión de sus miembros, conseguida desde la construcción conjunta de una cultura cotidiana formada por normas de comportamiento, rutinas, reglas y, desde un propósito compartido (Riel y Polin, 2004:18). Los miembros de las CoP comparten un interés o pasión por algo que hacen y aprenden cómo hacerlo mejor, por lo que interactúan regularmente (Wenger, 2007:1); son parte integral de nuestras vidas diarias y su naturaleza es de carácter tan informal y tan generalizado que raramente se centran exclusivamente en algo muy específico.

Sin embargo, no todas las comunidades pueden considerarse CoP. Para que lo sean es necesario que presenten y articulen las tres características principales y distintivas de las mismas (Wenger, 2004, 2007; Tompkins, 2007):

- El *Dominio*: su identidad queda definida por un “dominio de interés compartido/competencia común”.
- La *Comunidad*: Personas que persigan o compartan dicho dominio de interés a través de la participación en actividades y discusiones conjuntas. La información es abiertamente compartida, poniendo el acento en la construcción de relaciones que permitan desarrollar habilidades en los miembros para que aprendan el uno del otro.
- La *Práctica*: Además del “interés”, los miembros han de ser practicantes de dichos intereses sobre el dominio que funciona para desarrollar y compartir recursos. Desarrollan un repertorio compartido de prácticas y recursos (experiencias, historias, herramientas, modos de actuar, etc.).

Wenger, Brown, Snyder son algunos de los diversos autores que en estas dos últimas décadas han ido profundizando en el concepto de Comunidades de Práctica Profesional. Sandra Sanz (2010) recoge sus aportaciones (Tabla 7.6) y después de analizarlas y desgarnarlas propone una definición que incorporamos en nuestra concepción:

un grupo de personas que desempeñan la misma actividad o responsabilidad profesional que preocupados por un problema o situación común o movidos por un interés compartido profundizan en el conocimiento y pericia del asunto a través de una interacción continuada, con la finalidad de resolver el problema, dar respuestas a las situaciones y/o aprender y profundizar en el conocimiento del asunto que les atañe.

Las comunidades de práctica serán de práctica profesional cuando este grupo de personas analice y profundice sobre temáticas de su entorno laboral. Si son personas que desempeñan la misma actividad (jugar a bolos, escuchar música, mirar las estrellas, por decir algo que puede ser lúdico y no del ámbito profesional) entendemos que no pueden considerarse comunidades de ‘práctica profesional’, aunque compartan un interés común.

Los espacios compartidos son significativos en varios sentidos (Barrera-Corominas y Fernández-de-Álava, 2013): se resalta la importancia de los conocimientos internos frente a los externos; se multiplican las fuentes de información; se fomenta la transferencia de conocimientos; se produce aprendizaje personal y grupal; se alienta la discusión sobre temáticas profesionales; se promueve la innovación para la resolución de problemáticas compartidas; se puede prescindir de expertos; se utiliza un mismo escenario; y, finalmente, se producen cambios personales, profesionales y organizativos.

También es importante considerar si las CoP se centran en el intercambio de experiencias o promueven la creación y gestión del conocimiento colectivo, como creemos necesario. Esta última perspectiva obliga a utilizar metodologías que ayuden a presentar, registrar, organizar, cualificar y contextualizar los conocimientos de las personas participantes tienen, comparten, generan colectivamente y están dispuestas a difundir. El énfasis, en este caso, está en lograr generar productos que den respuesta a inquietudes profesionales y que se puedan trasladar al puesto de trabajo.

	TIPO DE LIDERAZGO	FACTOR DE COHESIÓN	TAMAÑO	VIRTUALIDAD	CALENDARIO REUNIONES	LIMITACIÓN TEMPORAL
Grupo Formal de Tarea (equipo funcional)	Formal	Tarea a realizar	13-16 per.	Mínima	Frecuente	Hasta la próxima reorganización
Equipo Solución de Problemas	Delegado	Problema a solucionar	8-12 per.	Parcial	Muy frecuente	Hasta que soluciona el problema
Equipo Multidisciplinar	Delegado	Procesos a mejorar	8-12 per.	Parcial	Muy frecuente	Hasta que se mejora el proceso
Equipo Virtual	Delegado	Tarea a realizar	15-30 per.	Total	Prácticamente inexistente	Hasta la próxima reorganización
Comunidad de Aprendizaje	Moderador/dinamizador	Aprendizaje	20-25 per.	Total	Inexistente	Hasta que se han adquirido los conocimientos
Comunidad de Interés	–	Interés	100-500 per.	Total	Inexistente	Mientras dure el interés
Comunidad de Práctica	Moderador/dinamizador	Compartir la praxis profesional	50-80 per.	Total	Inexistente	Mientras dure el interés y el compromiso de sus miembros

Caracterización sintética de algunas estructuras organizativas (Sanz, 2010: 115).

Hislop (2005) destaca la potencialidad de las comunidades de prácticas, en relación a los procesos de conocimiento: fundamenta la innovación organizativa mediante el apoyo y la promoción de la creación, desarrollo y utilización del conocimiento; y facilita y promueve el aprendizaje individual y grupal, así como el compartir conocimiento.

La dinámica está dirigida por un gestor/moderador, es decir, una persona que se encarga de guiar y conducir el proceso hacia la consecución de los objetivos definidos. Se centra, por tanto, en crear un clima agradable, en motivar a los participantes y estimular su participación, en estructurar el trabajo y en cerrar la discusión a través de unas conclusiones. Por ello, en ningún caso deberá ser experto en la temática puesto que conllevaría la impartición de lecciones, lo que provocaría un freno en los participantes al no sentirse seguros a la hora de contribuir y construir nuevo conocimiento (Rodríguez-Gómez, Gairín y Armengol, 2011).

Actualmente, la mayoría de estas redes o comunidades se desarrollan y tienen lugar en entornos “virtuales”. Y es que la tecnología facilita una comunicación síncrona y asíncrona en función de las necesidades de los usuarios. Los network-based-organizing, virtual working, dispersed working y collaborative work, entre otros, son conceptos y

propuestas ampliamente conocidas y utilizadas para referirse a formas contemporáneas de organización con un uso intensivo de las ICT.

Algunas características de estas comunidades virtuales son:

- Sólo son factibles en el ciberespacio, en la medida en que sus miembros se comunican en un espacio creado con recursos electrónicos.
- Su modelo de organización es horizontal, sin estructuras verticales, dado que la información y el conocimiento se construye a partir de la reflexión conjunta.
- Comparten un espacio a construir, ya que son los participantes, con sus variados y variables intereses, metas y tareas, los que dan sentido a la comunidad.
- Sus miembros comparten un objetivo, interés, necesidad o actividad que es la razón fundamental constitutiva de la misma comunidad. Asumen, además, un contexto, un lenguaje y unas convenciones y protocolos.
- Sus miembros asumen una actitud activa de participación e, incluso, comparten lazos emocionales y actividades comunes muy intensas.
- Sus miembros poseen acceso a recursos compartidos, y a políticas que rigen el acceso a esos recursos.
- Existe reciprocidad de información, soporte y servicios entre sus miembros.

No obstante, y para que éstas tengan éxito, deben tenerse en cuenta una serie de factores clave en su implantación (sintetizados por Barrera y Fernández de Álava, 2012) en: núcleo central de participantes y moderadores; apoyo de la dirección (superiores); entusiasmo, compromiso y confianza en el intercambio de conocimientos; infraestructura técnica adecuada y sencilla; formación y, finalmente, tiempo para poder participar regularmente.

Los procesos de CGC posibilitan el desarrollo real de una formación continua en las organizaciones, y no la simple suma de acciones formativas puntuales, al responder a:

- Actividades creadas en el trabajo diario. El “aprendiz” es el responsable de la adquisición de los saberes teóricos y prácticos, pero también es necesaria la presencia de un gestor y un moderador del conocimiento que se responsabilice de la planificación y desarrollo del proceso. Los aprendizajes producidos durante la CGC se generan de forma colaborativa por las personas del entorno. Es posible la existencia de algún tipo de “programación” explícita que guíe el proceso de CGC y que será realizada y acordada por la propia organización. Los objetivos de la CGC pueden ser diversos, pero entre ellos puede estar la resolución de problemas del contexto inmediato y la introducción de cambios organizativos. La motivación puede estar tanto orientada al logro como por la emulación entre aprendices.
- La validación de los conocimientos y competencias se hará mediante la práctica diaria.

Herramientas e instrumentos para la reflexión colectiva a través de la CGC

La implementación de procesos de CGC supone la adquisición y/o desarrollo de tecnologías, metodologías y estrategias para la medida, creación y difusión del conocimiento individual y colectivo. Unas presentaciones de las más habituales pueden verse en Gairín (2015).

Ruggles (1997) considera que las herramientas para la CGC son tecnologías que fomentan y posibilitan procesos propios de la CGC como, por ejemplo, la creación, codificación y la transferencia de conocimiento. Sin embargo, reconoce que no todas estas herramientas deben estar basadas en Tecnologías de la Información. En esta misma línea, Gallupe (2001) señala que las herramientas de CGC son todos los medios, tecnológicos o no, que permiten a las organizaciones crear, mantener, compartir y utilizar el conocimiento.

En nuestro caso, utilizamos el término «herramientas de CGC» para referirnos tanto a las que están basadas en TIC, como las que no. Para diferenciar entre unas y otras recurrimos a los términos ya utilizados por Al Ghassan (2003) y McCrea-Davis et al. (2003): «técnicas de CGC», para referirnos a las herramientas no basadas en TIC y «tecnologías de CGC», para referirnos a las herramientas basadas en TIC. La Tabla siguiente muestra algunas de las principales diferencias entre unas y otras.

HERRAMIENTAS PARA LA CGC	
TÉCNICAS PARA LA CGC (<i>SIN</i> TIC)	TECNOLOGÍAS PARA LA CGC (<i>CON</i> TIC)
• Requieren de un aprendizaje. • Más participativas. • Asequibles para más organizaciones. • Fáciles de desarrollar y mantener. • Más centradas en el conocimiento tácito. • Ejemplos de técnicas: lluvia de ideas, comunidades de práctica, interacciones cara a cara, reclutamientos, formación.	• Requieren de una infraestructura tecnológica. • Requieren de competencias en TIC. • Costosas de adquirir y mantener. • Más centradas en el conocimiento explícito. • Ejemplos de tecnologías: minería de datos y textos; “groupware”, intranets y extranets, bases de conocimiento, taxonomías/ontologías.

Herramientas para la CGC (Al-Ghassani, 2003: 69).

Debemos señalar que, en un sentido más amplio, la «tecnología» es la combinación de teoría y práctica que nos permite aprovechar nuestro conocimiento experto para afrontar cualquier situación en un determinado sector. Desde este punto de vista, la «tecnología», como estrategia general, se operativiza mediante estrategias que combinan técnicas y herramientas. Sin embargo, el concepto de «tecnología» utilizado en la Tabla es sinónimo al de TIC. Dejando al margen todas aquellas estrategias y técnicas encaminadas a la planificación del proyecto, como por ejemplo, análisis DAFO, mapas de Zack, diagramas de PERT y GANTT, entre otros, así como las formas de uso o explotación del nuevo conocimiento y la medida del valor del conocimiento, ya que son

aspectos que se abordan desde planteamientos teóricos propios del capital intelectual, las herramientas y estrategias propias de los procesos de CGC deben garantizar: acceso al conocimiento que requieren los miembros de la organización, localización de las personas que poseen el conocimiento, creación de nuevo conocimiento, difusión del conocimiento creado, almacenamiento y catalogación del conocimiento (en forma de información y datos) generado, adquirido y/o localizado, etc. (Rodríguez-Gómez, 2009).

La Tabla que figura a continuación asocia las técnicas y tecnologías más utilizadas para la CGC, con el principal proceso de CGC al que se vinculan. Sin embargo, debemos considerar que algunas de estas técnicas y tecnologías pueden participar de más de un proceso de CGC. Así, por ejemplo, una Comunidad de Práctica puede servir tanto para crear conocimiento, como para su difusión. Como con cualquier proyecto o estrategia que desarrollamos en el marco de las organizaciones educativas, en la que se enmarca la CGC, determinarán las herramientas más oportunas en cada caso.

Balances y retos para las CoP

La experiencia adquirida a través de la plataforma ACCELERA (<http://acclera.uab.cat/>) y de la participación en el desarrollo amplio de las CoP en el Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada (CEJFE) y en la Agencia Catalana de Seguridad Alimentaria (ACSA) de la Generalitat de Catalunya, nos han permitido identificar algunos de los elementos que sintetizamos como posibilidades, limitaciones y retos para esta propuesta de intervención.

Desde el punto de vista de las *posibilidades*, destacamos (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2010):

PROCESOS DE CGC	OBJETIVO	TÉCNICAS Y TECNOLOGÍAS
Localización, almacenamiento y acceso	Almacenar conocimiento organizativo, incrementando así la memoria organizativa y facilitando su localización, acceso y posterior difusión.	Repositorios de conocimiento, bases de datos, “datawarehouse”, mapas de conocimiento, páginas amarillas, directorios de conocimiento, motores de búsqueda, agentes inteligentes, auditorías de conocimiento, buenas prácticas, educación de conocimiento, ontologías, reclutamiento, gestor de contenidos, “social bookmarking”.
Creación	Descubrir y crear nuevos patrones/conocimientos.	Minería de datos, CoP, fóruns/debates, herramientas estadísticas, representación gráfica, tecnologías de simulación, formación, encuentros de asistencia y ayuda, lluvia de ideas, mentoring, reunión de revisión, “social networking”.
	Difusión del conocimiento organizativo disponible, permiten así que las personas	Correo electrónico, CoP, boletines electrónicos, listas de distribución, foros de debate, chat, mensajería instantánea, wikis,

Difusión/ Compartir	adecuadas dispongan del conocimiento adecuado.	blogs, podcast, videoconferencias, “groupware”, intranets, extranets, portales de conocimiento, análisis de contenidos, análisis de redes sociales, buenas prácticas, formación, historias de conocimiento/narrativas, encuentros de asistencia y ayuda, interacción cara a cara, “world-café”, RSS.
Utilización	Facilitar la integración y aplicación del conocimiento organizativo (debemos tener en cuenta que en algunos modelos la utilización se considera al margen de los procesos de conocimiento).	

Técnicas y tecnologías para la CGC (Rodríguez-Gómez, 2009: 252).

- Fortalecen una cultura corporativa basada en la colaboración y cooperación.
- Impulsan sinergias que evitan el estancamiento institucional y profesional.
- Posibilitan la integración de procesos formativos y de desarrollo institucional.
- Favorece la creación de productos difundibles y utilizables por terceras personas y organizaciones.
- Sí, además, utilizan las TIC:
 - Facilitan los procesos colaborativos sin amenazar la autonomía individual.
 - Promueven una mayor utilización de las TIC por parte de los profesionales.
 - Fomentan la participación de aquellos que en una reunión presencial podrían tener un cierto recelo en intervenir.

Las *limitaciones* evidenciadas en Accelera y otras experiencias hacen referencia a:

- La funcionalidad de la propuesta puede quedar limitada si no existe una cultura altamente colaborativa y una colaboración estrecha de los responsables institucionales.
- La sobresaturación de información y las complicaciones de su gestión pueden provocar problemas si no se dispone de criterios suficientes y adecuados para su selección y gestión.
- La falta de formación en el uso de las herramientas de trabajo (la plataforma también, en el caso de comunidades virtuales), tanto por parte de los moderadores como del resto de participantes.
- La sobrecarga de los profesionales.
- La exigencia de unos recursos mínimos (tiempo, espacios, ordenadores) y, entre ellos, la existencia de una guía y soporte continuo a la comunidad, que la dinamice y haga evidente sus avances.
- Cuando se utilizan las TIC aparecen otras limitaciones:

- La restricción que impone el lenguaje escrito, sobre todo para aquellos que cuentan con menos habilidades.
- El recurso de las herramientas sincrónicas es limitado, pues no todos los participantes tienen la posibilidad de acceso al mismo tiempo, a veces por temas de disponibilidad y otras por situarse en diferentes husos horarios
- Las dificultades de conexión.

El aprovechamiento de las oportunidades y la disminución de las problemáticas puede ser una propuesta plausible, siempre y cuando se consideren para superar algunos de los retos que se plantean y que, muchas veces, actúan como condicionantes para el éxito y otros como reflexiones prácticas a considerar.

Los datos recogidos de las experiencias mencionadas y su posterior análisis han permitido identificar algunos *condicionantes para el éxito* que pueden ser agrupados en torno a cuatro grandes dimensiones (Díaz, Fernández de Álava y Barrera, 2012): características organizativas, funcionamiento de la CoP, características personales de los participantes, y los resultados de la CoP.

La organización puede favorecer la implementación de las CoP a través de una mayor disponibilidad de recursos, ya sea en forma de espacios para reuniones, equipos informáticos en el caso que se haga virtual, o la combinación de ambos. También se relacionan con esta dimensión los factores vinculados con la cultura organizativa y las facilidades que proporciona el entorno para compartir conocimiento, siendo los superiores jerárquicos un elemento clave para favorecer la participación de los miembros de la CoP en las actividades que ésta requiere; asimismo, la presencia de incentivos o compensaciones de distinta naturaleza.

La dinámica de funcionamiento también es importante. Así, mientras que los participantes deben mostrar interés por la temática y colaborar en el desarrollo de las actividades encomendadas, el moderador desempeña un rol clave para conseguir que la CoP tenga éxito. Sus funciones, relacionadas con la de guiar a los participantes hacia los objetivos establecidos, reforzar las relaciones entre los miembros de la CoP y dar la oportunidad a que todos puedan expresar sus opiniones aportando sus conocimientos, desarrolladas adecuadamente resultan clave para consecución de los objetivos propuestos.

La tercera dimensión de análisis, centrada en los aspectos personales de los participantes en las CoP, destaca la motivación que éstos tienen hacia los procesos que se generan en el interior de la CoP. La motivación aumentará, principalmente, cuando los implicados en la CoP vean que los resultados a conseguir serán útiles para la mejora de su trabajo diario y facilitarles el día a día, además de considerar que la vinculación entre la CoP y la formación previa de los participantes y sus conocimientos será también un factor que puede condicionar la disposición ante el trabajo que se le solicite en la comunidad. El grado en que la CoP contribuye a la formación de sus participantes es otro de los elementos que ayuda a determinar su éxito.

La última dimensión analizada, referente a los resultados de la CoP, queda vinculada

a los elementos que determinan la utilidad de los productos de las CoP para la organización; utilidad que acostumbra a relacionarse con la oportunidad de que los participantes puedan utilizar lo elaborado para mejorar su actividad diaria.

Algunas otras cuestiones para la reflexión y que también actúan como retos, hacen referencia a las propias concepciones y prácticas que se aplican en el funcionamiento de las CoP y que comentamos a continuación.

Superar el carácter dogmático de algunas comunidades formativas, evitar la exclusión de los que manejan con fluidez las TIC, promover constantemente la participación y cohesión de los usuarios o establecer efectivos controles sobre el proceso y sus resultados, son cuestiones a considerar.

Así, una conceptualización comunitaria de las organizaciones no puede soslayar el conocimiento de otras formas más liberales de intervención que conjugan de modo relevante la profesionalidad y el trabajo conjunto. También, el que la utilización del término de comunidades no sea adecuada cuando se aplica a organizaciones públicas, si consideramos que sus posibilidades de elección quedan condicionadas por el servicio público que se marca deben de realizar.

A nivel individual, cabe luchar contra los egoísmos, particularidades y sentimientos de ¿ego?; a nivel institucional, cabe avanzar en la habilitación de contextos que promuevan el intercambio de conocimientos y en el reconocimiento de los avances individuales y colectivos; a nivel instrumental, el avance se ha de dar en herramientas que ayuden a explicitar el conocimiento individual existente, a compartirlo y a generar propuestas que superen el carácter fragmentario, parcializado y superficial con que a veces se presenta.

Resulta evidente que se debe profundizar en el estudio de la relación de las CoP con los modelos de CGC como estrategia de formación continua y determinar si realmente contribuyen y como a una mejora de la formación continua y al desarrollo profesional de los diferentes agentes educativos y si redundan en mejorar los aprendizajes de la organización; en definitiva, evaluar la transferencia, el impacto y la rentabilidad. Más concretamente, cabe avanzar en:

- Desarrollar nuevas y mejores estrategias de desarrollo organizativo desde la creación y gestión del conocimiento colectivo.
- Profundizar en la delimitación y estudio de los factores condicionantes de los procesos de creación y gestión del conocimiento organizacional.
- Estudiar la idiosincrasia propia de los modelos de CGC en red, con uso intensivo de tecnología;
- Definir los perfiles y funciones de algunas de las figuras básicas que deben integrar el “Equipo de CGC”.

Se considera la necesidad de crear instrumentos de control y seguimiento de las CoP, que permitan la evaluación de las condiciones previas a su desarrollo en el seno de la organización, la evaluación del proceso de desarrollo de la misma y, finalmente, el

seguimiento de la implementación de los resultados y de su impacto sobre de la organización.

Por último, las políticas institucionales deben fomentar y fortalecer las redes y comunidades de profesionales, aprovechando tanto las posibilidades que nos ofrecen las sesiones presenciales como las virtuales y contribuyendo así al desarrollo profesional docente, al desarrollo organizativo y, presumiblemente, a una mejora de la calidad y del rendimiento de las organizaciones.

Conclusiones

Comprender los centros educativos como comunidades profesionales donde se realiza el trabajo colaborativo o como estructuras formales donde se realiza una tarea prefijada tiene amplias connotaciones en las maneras de actuar y de entender los procesos de mejora.

Evitar el aislamiento del profesorado al que han llevado determinadas prácticas sólo puede ser superado potenciando los procesos colaborativos, que, además de servir de marco para un potente intercambio profesional, pueden proporcionar apoyo mutuo en los momentos que se generan dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La potenciación de una cultura peculiar y consolidada, que apoya la existencia de las comunidades formativas de aprendizaje, permite orientar las acciones individuales y colectivas, movilizand o una buena parte del potencial personal y profesional de los componentes de la organización.

El cambio apoyado en una cultura consecuente es el más eficaz y duradero, aunque, sin duda, es el más difícil de conseguir. Se trata de identificar a los miembros de la organización con el proyecto institucional, de compartir su estrategia de trabajo, de implicarse en su consecución y de sentir la necesidad de evaluar las actuaciones para ver si la mejora se da en la dirección señalada.

Alcanzar la cultura colaborativa que se comenta no es una tarea fácil, cuando es frecuente en los centros el individualismo y las estructuras (ciclos, departamentos) con alta autonomía que sirven de coartada a intereses individuales, y no tanto colectivos. Aunque este tipo de estructuras pueden servir para fomentar la identidad profesional, facilitar el intercambio de experiencias y ayudar a la socialización profesional, también pueden limitar la capacidad colectiva de llegar a acuerdos, restringir las oportunidades de aprendizaje profesional o subutilizar los recursos humanos (Bolívar, 2000).

En cualquier caso, un trabajo colaborativo efectivo no se dará si no se configuran grupos de docentes que actúan como comunidades de práctica profesional y que utilizan estrategias e instrumentos de creación y gestión de conocimiento que proyectan y amplifican el proceso de reflexión de la práctica que realizan.

No podemos olvidar la íntima vinculación que se establece entre innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas, tal y como ya mencionan Rodríguez-Gómez y Gairín (2015).

Los conocimientos compartidos, la experiencia y la reflexión que se presenta nos pueden así ayudar a avanzar en temas como el funcionamiento de las comunidades de práctica, el trabajo en red, la CGC colectivo, la promoción y desarrollo del aprendizaje informal, los procesos de autoformación, los sistemas de evaluación de la formación, los mecanismos de transferencia del conocimiento y su impacto en la organización, así como algunas estrategias y herramientas para la CGC. También, ayudan a reafirmar una manera distinta de entender y practicar la actividad profesional, al mismo tiempo que refuerzan una determinada propuesta de identidad profesional.

8

Identidad profesional del profesorado universitario

Introducción

Aunque en esta ocasión colabora con nosotros una querida colega, hace unos años dos de nosotros escribimos juntos el libro *Profesores y profesión docente: entre el ser y el estar* (Narcea, 2012) abordando, aunque de manera más general, este mismo tema. Nuestro enfoque aparecía claro desde el título: la docencia es más que un trabajo o un empleo coyuntural. Ser (buen) docente requiere una entrega y un compromiso que llega mucho más allá de los derechos sindicales o los méritos que uno pueda tener en otros ámbitos de la vida (la profesión, la investigación, el éxito social). “En la actualidad, decíamos, la profesión docente tiene mucho de ESTAR, de ejercer el rol, de jugar al personaje (...) SER docente es otra cosa, lo llevas en el ADN, lo vives, te acompaña en cada momento del día, lo disfrutas y lo sufres por partes iguales. Te atrapa. Como se nos ha adelantado a decir el profesor Day (2007) (...), es una pasión”. Quizás resulte una visión excesivamente optimista o ingenua de la profesión docente, pero algo así es necesario para poder situar el trabajo educativo en su contexto más propicio.

En cualquier caso, hablar de la identidad docente es referirse a algo cambiante y dialéctico. Nada humano sucede al margen de los avatares de la historia y la cultura, al margen de los cambios que, deseados o temidos, van incorporándose a nuestras vidas.

Y, visto desde el cambio, parece evidente que el ecosistema universitario ha ido cambiando al mismo ritmo que cambiaba el mundo, la realidad, la vida. También lo han hecho los docentes en todas las dimensiones identificables en su perfil. Comencemos, pues, diciendo que no es fácil ser profesor/a universitario en la actualidad. Es difícil combinar tradición y posmo-deridad en nuestro ejercicio profesional. La universidad como cualquier otro espacio social se ha saturado de dinámicas y presiones contrapuestas. Al socaire de la generalización de la Educación Superior, se han ido difuminado, también, los referentes clásicos del desempeño docente.

Se han abierto nuevos tipos de instituciones, han cambiado las estructuras organizativas y académicas, se han diversificado los perfiles docentes, se ha ampliado y

hecho más heterogéneo el estudiantado, se han multiplicado exponencialmente las carreras. Triunfa la policromía en los guiones de actuación. Estamos, definitivamente, en otra universidad. Y cabe deducir que tendremos que acomodarnos a nuevas formas de vivir la docencia.

En este contexto, la cuestión de la identidad docente y la forma en que ésta se construye constituyen un foco de reflexiones de gran interés. Probablemente, porque se trata de una cuestión que se ha vuelto problemática. La propia debilidad del sentido y función social de las universidades se proyecta sobre los procesos que ejecuta y sobre los agentes que en ella actúan. Varios dilemas están presentes en este momento en el ser docente: docencia *vs.* investigación; funcionariado *vs.* contrato; reconocimiento por el valor intrínseco *vs.* performatividad; equipo *vs.* individualidad. La mística de la vocación y del reconocimiento social ha quedado reducida en la actualidad a la pragmática del contrato (muchos de ellos temporales).

El reforzamiento normativo de las políticas universitarias y de la gestión institucional ha ido embridando los escasos y tímidos intentos innovadores de algunos docentes. La identidad clásica se ha ido difuminando y debemos conseguir una nueva forma de vivir la profesión. En eso estamos. Cargados con toda la perplejidad y desazón que cualquier cambio de identidades trae consigo. Y más aún, si tales cambios se producen en un marco de crisis económica que obliga a (o se aprovecha para) precarizar las condiciones académicas y laborales en las que se ha de llevar a cabo la función docente.

En todo caso, para no perdernos en este inmenso bosque de conceptos y referencias a los que nos llevaría la cuestión de la identidad, quisiéramos referirnos en este texto a tres aspectos que resultan especialmente problemáticos en el proceso de la construcción de la identidad de los docentes universitarios: lo que somos como personas, lo que somos como docentes y lo que somos como miembros de un equipo que lleva a cabo un proyecto formativo.

No nos cabe ninguna duda de que la docencia universitaria es una profesión compleja, singular y cambiante. Nunca debió ser fácil, pero hoy en día, llegar a ser profesor o profesora universitaria es un proceso lleno de dificultades y exigencias. Y como señalaba Huberman (1995), mejorar como profesionales se produce como consecuencia de la combinación de factores endógenos y exógenos: las *oportunidades* y la *voluntad y capacidad* de los sujetos expresada en la toma de decisiones pertinentes. Las oportunidades de formación las deben ofrecer las instituciones; la voluntad de mejorar y ampliar nuestras competencias es cosa que nos corresponde a cada uno de nosotros.

La identidad

No resulta fácil definir qué sea la identidad. Gysling (1992: 12) lo hizo diciendo que “es el mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la de los

profesores”. Es decir, la identidad es el conjunto de rasgos diferenciadores de un individuo o un grupo. Pero con eso concretamos poco porque no se aclara cuál sea el contenido de esos rasgos diferenciadores: ¿algo objetivo o subjetivo; algo que tiene que ver con las acreditaciones, con las conductas o con algo puramente simbólico (una bandera, un gesto); algo individual o algo de naturaleza colectiva?

Al tratarse de un concepto tan polisémico conviene diferenciar entre lo que es la *identidad personal* (aquellos rasgos y atributos que hacen que yo sea yo, y que yo siga siendo yo pese al conjunto de otras identidades por las que voy transitando) y el resto de las *otras identidades*, incluida la profesional (yo soy yo, pero además soy hombre o mujer, soy hija o madre, soy esposo o amante, soy profesora y arquitecta, soy ecologista y europeo).

Una de las cuestiones básicas al hablar de identidad es partir de la idea de que las identidades son múltiples y variables. Cada sujeto y cada grupo construye su identidad en torno a ejes diferentes, simultáneos y cambiantes. Adoptamos identidades diferentes en función del momento, del contexto, de las cualidades que nos queramos atribuir o que otros nos atribuyan (lo que significa que la identidad no es algo que cada sujeto adopta libremente sino algo que los otros nos atribuyen). Esta naturaleza social de la identidad resulta importante en relación a los docentes. De hecho, nuestra identidad como docentes surge de ese juego de interacciones que mantenemos con los otros (desde la Administración educativa a los sindicatos, pasando por los colegas, los estudiantes y por todos aquellos con capacidad para influir en el pensamiento colectivo y en la forma en cómo somos vistos como profesionales).

De todas las identidades acumuladas (nuestra mochila identitaria) a nosotros nos interesa analizar fundamentalmente aquellas que más se relacionan con las tareas docentes que debemos asumir. En primer lugar, aunque no sea nuestro objeto de análisis, está la *identidad personal* porque es la línea transversal que subyace y connota todas las otras identidades. Uno no deja de ser él mismo por mucho que esté ejerciendo funciones diferenciadas o juegue roles diversos. En segundo lugar, aparecerá la *identidad profesional* (las identidades profesionales en el caso de los docentes pues haremos referencia a la doble identidad de los docentes) y, dentro de ella, nos interesa mucho destacar la importancia que adquiere la *identidad organizativa o institucional*, aspecto que marca nuestra particular visión de cómo son (o deberían ser) las cosas en la universidad (Zabalza, Cid y Trillo, 2014).

Las identidades se construyen con una estructura escalonada, geológica, de capas sucesivas. Algunas de esas capas ocupan posiciones básicas y estructurantes (son las que ocupan las posiciones nucleares y dan fortaleza y sentido al conjunto). Hay otras identidades más de superficie, menos potentes en lo que se refiere a su efecto de cohesión sobre el conjunto, pero, a veces, más influyentes sobre los comportamientos y la imagen social que cada sujeto ofrece de sí mismo.

Los profesores/as universitarios como personas

“Los profesores enseñan tanto por lo que saben, como por lo que son”. Esta vieja idea pedagógica ha recibido escasa atención en el contexto universitario. Se diría que la dimensión personal del profesorado desaparece o se hace invisible en el ejercicio profesional. Presionados como estamos por el *performativismo* (Ball, 2003) y su exigencia de hacer cosas y acreditarlas, dejamos en segundo lugar el resto de categorías que configuran nuestra cualidad de docentes. Lo que uno mismo es, siente o vive, las expectativas con las que desarrolla su trabajo, etc. se desconsideran como variables que pudieran afectar la forma en que uno se sitúa ante su profesión y la ejerce.

Sin embargo, ese contexto intra e interpersonal que configura nuestro mundo de actuación ejerce influencias sustantivas tanto en cómo construimos nuestra identidad como en la forma en que desempeñamos las funciones que la profesión docente lleva emparejadas. Nuestros trabajos, aún en curso, sobre la incidencia de la acción docente en la formación de los estudiantes confirman la hipótesis de que aquello que deja más huella en ellos no son nuestras competencias científicas o didácticas sino nuestras características como personas y todo aquello que configura el espacio interpersonal en el desempeñamos nuestro trabajo docente.

Afortunadamente, esta dimensión del “ser docente” va recuperando visibilidad y espacio a la hora de analizar las diversas caras de la identidad docente. Parece obvio que la identidad profesional no puede construirse al margen de la identidad personal. Los discursos feministas de los últimos años han resaltado, con razón, este aspecto por su incidencia en el progreso profesional y por la dificultad que se genera, sobre todo en los primeros años de trabajo universitario, para conciliar la vida académica y la personal (incluyendo la familiar). La autora joven de este texto puede corroborar esta dificultad y lo irrealizable que resulta atender adecuadamente a las exigencias de las acreditaciones atendiendo, en simultáneo, a las que plantea una familia con dos niños muy pequeños. Pero no es una cuestión que solo afecte a las mujeres, sino algo que precisamos tomar en consideración con respecto a todo el profesorado porque, de no hacerlo, será como comenzar el proceso de construcción de la identidad en condiciones cargadas de estrés y desamparo, cuyos efectos se prolongarán a lo largo de toda la vida profesional en forma de *burnout* (El Sahili, 2009).

Una de las cuestiones vinculadas a la *identidad personal* del profesorado tiene que ver con los *ciclos de vida*. La construcción de nuestra identidad, como proceso cambiante y contextualizado va reformulándose al socaire de nuestro itinerario vital, desde que iniciamos los estudios universitarios hasta llegar a consolidar nuestro puesto como docentes y a desarrollar nuestra carrera profesional. Produce una cierta angustia solidaria el ver a las nuevas generaciones de becarios y profesorado novel viviendo un sinvivir con la necesidad perentoria de acumular méritos a cualquier precio. Eso les lleva a estar inmersos simultáneamente en infinidad de tareas: volcados en su tesis, asistiendo a cuanto curso se ofrece, corriendo de congreso en congreso para obtener un papel con el que engrosar su *currículum vitae*, marchando al extranjero por exigencias de las becas, haciéndose cargo de las clases que ningún veterano quiere, etc. Y en la otra cara de su existencia, ahí está su vida personal y familiar que muchos/as se ven obligados a aplazar

porque les resulta imposible compaginar ambas. Ellos y ellas están en la edad de enamorarse, de consolidar sus relaciones, de tener hijos si lo desean, de disfrutar de esos años juveniles que ya nunca se repetirán. Pero en lugar de eso se encuentran con una presión institucional y una competencia tan fuertes, que todo se pone demasiado cuesta arriba.

No son pocas las cuestiones que surgen de esta forma de plantear la profesión: ¿qué identidad profesional (o de otro tipo) pueden construir estos jóvenes sometidos a unas demandas tan absorbentes? ¿Qué tipo de profesional hay detrás de dichas demandas? ¿Qué aspectos de la profesión docente se priorizan en ellas?

Los *ciclos de vida* nos ayudan a entender un poco mejor el efecto que el contexto académico puede tener sobre el profesorado en los diferentes momentos de su biografía. Si los primeros años son duros, luego, a medida que se va avanzando, las presiones se mantienen, pero con menor intensidad y, sobre todo, con menor capacidad de impacto sobre el propio desarrollo personal. Mendoza (2008) estructuraba el desarrollo profesional en 4 fases: la fase *anticipatoria* (becarios); la fase *formal* (primeras experiencias docentes donde se construyen expectativas, prioridades y estilos de actuación); la fase *informal* (apertura a otras actuaciones de extensión e intervención dentro y fuera de la universidad), la etapa *personal* (en la que la experiencia vivida va dejando su poso y configurando la forma de ser y actuar: cada docente personaliza su trabajo y lo integra en su identidad).

Nuestra experiencia como formadores nos ha permitido constatar la validez de este modelo: los programas de formación para profesores noveles (fase formal de Mendoza) han resultado claves para configurar ese marco de expectativas; la implicación del profesorado en otras actividades (incluida la propia formación de colegas más jóvenes) ha sido un importante indicador del progreso profesional de los docentes en su etapa intermedia; la configuración de un estilo personal de docencia bien fundamentada es la mejor expresión de la madurez docente de aquel profesorado que ha seguido un proceso de formación constante.

Un segundo aspecto de esta dimensión personal de la figura del docente universitario reside en su *satisfacción personal* en las cosas que hace. McInnis (2000) señalaba que en poco más de cinco años (de finales del 1993 al 1999) el nivel de satisfacción general del profesorado australiano había caído del 67% al 51%. Y añade que un 58% añadía que su trabajo era motivo de un estrés considerable. No creo que en nuestro contexto las cosas hayan sucedido de forma muy diferente. ¿Qué puede influir de manera tan significativa en la satisfacción del profesorado? Desde luego, las condiciones laborales en las que ejerce su trabajo, pero también otras de especial relevancia en la vida de los académicos: el reconocimiento, la visibilidad, el éxito. Esa mezcla de elementos objetivos (salario, horarios, exigencias) y subjetivos (reconocimiento, aprecio, respeto) constituye una mezcla complicada de gestionar y que genera una relación curiosa de *amorodio* con la profesión, fruto quizás de toda la presión que últimamente se viene ejerciendo sobre el profesorado individual en relación a las políticas de calidad y su concreción en evaluaciones sin cuento y otras exigencias burocráticas. Quizás, dicen otras voces menos

benévolas, porque estamos muy (mal) acostumbrados a hacer lo que nos da la gana y así cualquier exigencia externa la vivimos como algo forzado y se nos hace pesada. Pero, en cualquier caso, este es un aspecto que no se puede dejar de considerar al analizar la forma de vivir la profesión docente.

Y, en tercer lugar, la *carrera docente*. La vida universitaria nos permite pensar en un proyecto de vida a corto, medio y largo plazo. Cómo cada uno de nosotros resuelve esa posibilidad va a depender de las expectativas que sea capaz de auto-atribuirse y de la línea central de desarrollo personal que sea capaz de establecer. No todos aciertan en el diseño de su propio crecimiento profesional, aunque tampoco depende de uno mismo el conseguir o no las propias metas. Muchas variables están implicadas en ese proceso: los apoyos, las oportunidades, el propio esfuerzo personal, la estrategia seguida, la suerte. La crisis financiera ha agudizado, hasta extremos impensables hace unos años, esta falta de perspectiva. Los docentes se eternizan en niveles profesionales (y por tanto, salariales y de estatus) que consideran impropios de sus méritos acreditados y del esfuerzo realizado para conseguirlos. Y así se suceden las protestas, las insatisfacciones, la desesperanza.

En cualquier caso, no estamos demasiado acostumbrados, cuando hablamos de profesorado universitario, a tomar en consideración esta parte importante de su existencia. No somos profesores o profesoras a secas, o trabajadores y trabajadoras a secas. Somos personas que desarrollan su actividad profesional en la docencia universitaria. Olvidarlo (en el terreno profesional de la docencia como en cualquier otro) sólo produce desajustes y tensiones que en nada favorecen el buen ejercicio profesional.

Y más aún en una profesión como la nuestra, en la cual una parte de nuestras herramientas están vinculadas a cualidades personales. Es difícil desarrollar una fuerte empatía con nuestros estudiantes, o propiciar que construyan proyectos de vida sensatos y estimulantes, que disfruten de lo que están haciendo, que se motiven por la profesión para la que les ayudamos a formarse, si nosotros mismos no poseemos esa conciencia de lo que somos como personas, esa madurez personal y esa satisfacción por el propio trabajo que constituyen las bases de una docencia de calidad.

Ser conscientes de nosotros mismos como sujetos es una condición básica para serlo con respecto a nuestros estudiantes. Pero para ello, como señala Peter Knight (2005: 23) “Es imprescindible que (las personas que ejercen la docencia universitaria) estén satisfechas con sus niveles salariales, con las perspectivas de promoción y el tratamiento, con el reto intelectual de la investigación, el placer de la enseñanza y la calidad emocional de las comunidades de práctica en las que trabajan”. Esa satisfacción interior, componente básico de un buen proceso de construcción de la identidad persona, se nota mucho en el ejercicio docente.

La construcción de la identidad profesional

El “profesionalismo” como nuevo enfoque a la hora de analizar y configurar la

enseñanza ha constituido todo un desafío para la docencia universitaria. Desafío aún no resuelto, deberíamos añadir. O no resuelto de forma satisfactoria, para ser más exactos. Y no es que la duda actual se centre en dilemas propios del pasado como el debate sobre si la docencia es un trabajo o una profesión. Incluso quienes defendían (sobre todo desde perspectivas sindicales) que enseñar es un trabajo asalariado y que hablar de profesión solamente es una excusa para exigir a los docentes responsabilidades que van más allá de su contrato, están hoy convencidos de que los compromisos docentes van mucho más allá de los acuerdos salariales (Tenti Fanfani, 1995).

Los documentos de UNESCO (1966) y OCDE (1995: *Schools under scrutiny*) han insistido reiteradamente en este punto. De todas formas, conviene no olvidarse de esta vieja diatriba pues no estamos exentos del riesgo de volver a ella por la progresiva precarización de las contrataciones y la permanente vigilancia para que las condiciones contractuales se cumplan rígidamente. Y tampoco estamos exentos de la anomalía (no infrecuente en los últimos años) de que, aun siendo reconocida como profesión, la docencia universitaria sea gestionada como un empleo por parte de la Administración y los equipos rectorales lo que trae como consecuencia que, al final, cada vez más profesores acaben viviéndola como un empleo, uno más. Por supuesto, aquellos discursos sobre la vocación docente, el sentido modelador y ejemplar del “maestro”, la misión formativa y vinculada al humanismo y los valores de la universidad, todo aquello deja de tener sentido si, al final, nuestras preocupaciones se centran en cómo salvar dignamente y sin gran desgaste personal las 5 horas semanales que mi contrato me vincula a la universidad.

Suele decirse que las profesiones difieren de los meros empleos en que sus poseedores deben reunir una serie de condiciones que los cualifican y diferencian del resto de trabajadores: poseen una elevada formación (acreditada mediante un título); están integrados en una estructura organizativa propia de la profesión (un colegio profesional, un colectivo identificado como grupo de especialistas, etc.); son reconocidos socialmente como personas que saben de algo en especial siendo ese algo valioso para la sociedad; mantienen un compromiso con su formación permanente al socaire del desarrollo de su especialidad; y poseen una elevada autonomía para ejercer su actividad profesional (se confía en que posean un buen “criterio profesional” basado en la formación recibida). De todas formas, resulta obvio, que son condiciones con un cierto sabor a rancio.

Las profesiones, en el nuevo contexto del mercado de trabajo, tienen poco que ver con esas características. Todo está mucho más borroso pero, digamos, mantienen sus cualidades básicas: formación, status, pertenencia a un grupo y autonomía en el ejercicio profesional.

Afortunadamente, la mayor parte (o eso esperamos) de los profesores y profesoras universitarios sentimos que nuestro trabajo como profesores es mucho más que un trabajo, que estamos cumpliendo una misión formativa con nuestros estudiantes. Nuestros trabajos sobre buenas prácticas docentes nos han revelado que el profesorado, pese a entender y llevar a cabo la docencia de maneras muy diferentes, sin embargo, casi

todos ellos vivían su tarea de una manera intensa y con una implicación personal que va mucho más allá del simple compromiso laboral que marcaba su contrato. A la misma conclusión llegó Ken Bain (2005) en su trabajo sobre los mejores profesores universitarios.

Una segunda cuestión en torno a la identidad profesional de los docentes tiene que ver con el *estatuto epistemológico de la enseñanza*. ¿Qué es la enseñanza, un arte o una ciencia? Como pueden suponer, de concebir la enseñanza como una actividad artística (que depende de las cualidades del artista y sólo depende de su criterio), a hacerlo como actividad científica (lo que significa entenderla como sujeta a las normas que imponen las evidencias acumuladas) hay un salto de paradigma. Gage (1978) buscó la cuadratura del círculo y tituló su obra *The scientific basis of the art of teaching*. Suena bien eso de que enseñar sea un arte con base científica.

Pero no nos resuelve el problema de la profesionalidad docente y, a día de hoy, la cuestión sigue estando abierta. Puede parecer un asunto banal o un tema de discusión para epistemólogos. Pero no es así. Resulta un asunto central porque, como decíamos, según la posición que se adopte, nuestras actuaciones como docentes tendrán un carácter suficientemente estable y previsible por una parte (ciencia) o aparecerán como actividades dependientes de la situación, del estilo personal o de las particulares circunstancias que concurren en aquel momento (arte). Del mismo modo, si, como en el arte, todo depende de la voluntad y la pericia de cada uno, queda poco espacio para un saber sistemático sobre la enseñanza, siendo así que eso es, justamente, lo que configura una profesión: que existe un saber sistemático sobre un determinado campo de actuación especializada.

Para muchos profesores universitarios la enseñanza es un arte y no cabe, no tiene sentido, intentar buscar regularidades ni normas basadas en evidencias pues las acciones docentes son variadas e imprevisibles. De ahí se deriva la idea tan extendida de que no existe “doctrina” o “teoría” posible sobre la enseñanza, sino que los buenos docentes nacen de la práctica. ¿Para qué formarse, entonces? Basta con tener experiencia. En el arte, se asegura, no existen las reglas. De eso deriva, igualmente, el gran crédito que siempre tuvo entre los docentes universitarios el valor otorgado a la “discrecionalidad” como criterio básico de construcción de las competencias docentes: cada uno es libre de hacer como mejor le parezca pues las formas posibles de actuación son infinitas y nadie tiene la legitimidad para decir a otro cómo se debe enseñar. La *libertad de cátedra*, que en su origen fue expresión y salvaguardia de la libertad de pensamiento del profesorado, acabó hipertrofiando su espacio de aplicación para cubrir toda la actividad didáctica de los profesores: desde la planificación a la metodología, de la evaluación a la forma de trato a los estudiantes.

En ese contexto, cualquier intento de “disciplinar” una actividad entendida como artística acaba resultando inviable. Los docentes jóvenes que inician su carrera en este contexto cultural construyen su identidad profesional como sujetos individuales llamados a trabajar a solas y guiados por sus propios criterios. De hecho, ésta es una perspectiva habitual de desarrollo profesional en las instituciones universitarias

españolas: la idea de que cada uno de nosotros trabaja solo y debe buscarse la vida.

La aparición de los derechos de los estudiantes ha obligado a revisar unos criterios tan laxos con respecto a la discrecionalidad docente. El profesorado ya no puede actuar tan libremente en aquellos casos que les afectan, como por ejemplo la evaluación, el trato personal, la configuración de los programas o la definición del nivel de exigencias. Por otro lado, la investigación didáctica también fue aportando datos sobre la variabilidad en los resultados académicos y los factores que les afectaban.

No todas las prácticas docentes resultaban igualmente válidas para propiciar aprendizajes profundos, y siendo así, no parece ni ética ni científicamente válido mantener la idea de que cada quien puede desarrollar la enseñanza como mejor le parezca. Es cierto que las investigaciones están aún lejos de ofrecer datos consistentes y regularidades estables. Son muchos los factores que afectan al aprendizaje de nuestros estudiantes y la actuación de los profesores es solo uno de esos factores. Pero si las investigaciones no permiten aún establecer reglas fijas, sí permiten identificar constancias y patrones de actuación más válidos que otras alternativas; y permiten, igualmente, descartar ciertos tipos de prácticas o al menos ponerlos en cuarentena desde el punto de vista de sus efectos sobre los aprendizajes.

En todo caso, afirmar la necesidad de un abordaje científico del quehacer docente no significa negar sus fuertes componentes artísticos. Sucede eso en la totalidad de las profesiones. Es la mentalidad artística la que propicia iniciativas de innovación y movimientos que, rompiendo las formas convencionales de actuación, abren otros caminos más atractivos y eficaces de actuación.

Afortunadamente, esa combinación feliz de ciencia y arte también ha funcionado en las universidades. Podríamos decir que la enseñanza tiene mucho de arte, pero su estudio y mejora tiene que hacerse a la par de los criterios científicos de regularidad y previsión. En nuestro caso, el concepto de “ciencia” o “científico” aplicado a la enseñanza debería ser tomado como un “continuum” de condiciones cuya presencia o ausencia marcaría el estatuto epistemológico de las ideas y actuaciones en juego. No es lo mismo elucubrar sobre la enseñanza, opinar o impartir doctrina que presentar hechos contrastados o hacer propuestas apoyadas en investigaciones previas. En ese sentido, el campo de conocimiento didáctico (como espacio de la actividad humana donde se construye y aplica conocimiento sobre la enseñanza) será tanto más científico cuanto más se aproxime y respete las condiciones de racionalidad, sistematicidad y justificación de sus procesos y propuestas. Por eso resulta legítima la exigencia de formación *ad hoc* para la docencia.

Los defensores del profesionalismo libre de reglas, rechazan la idea de que los procesos de enseñanza y/o de aprendizaje tengan aspectos comunes y regularidades nomotéticas. En su opinión cada situación de aprendizaje es única y singular. Queda, por tanto, fuera de aplicación cualquier intento de establecer normativas o patrones estables de actuación docente. Sobran los pedagogos, la pedagogía y cualquier espacio de especialización sobre la enseñanza. Varias consecuencias negativas está teniendo este enfoque que aún prevalece en el pensamiento de muchos universitarios y sirve de caldo

de cultivo en el que se alimenta la construcción de la identidad docente en algunos contextos. Basta leer la prensa y los manifiestos antipedagógicos.

La más negativa de esas consecuencias ha sido el que casi haya desaparecido cualquier intento institucional por ahondar en el conocimiento de los factores que afectan a la calidad de la enseñanza universitaria en las diversas áreas de conocimiento. El mundo académico se dedicó a poner en marcha innumerables iniciativas de innovaciones didácticas sin entrar a analizar sus efectos y sin conseguir alterar los modelos convencionales, especialmente cómodos y favorecidos por esta situación de inercia y borrosidad doctrinal.

Otra consecuencia negativa ha sido el desperdicio del conocimiento experto, de sistemas y modalidades de actuación contrastados en el tiempo. Esto es muy frecuente en la enseñanza universitaria (y en la enseñanza, en general): parece como si cada uno tuviera que estar inventando constantemente las cosas; se presentan como nuevas y prometedoras, iniciativas que ya decayeron por ineficaces en otros contextos; pocos se preocupan por documentarse sobre lo que se está haciendo o lo que se hizo en el ámbito de la docencia en otras universidades. Algo que sería considerado una herejía profesional (no revisar cuál es el *estado del arte*) en el campo de los saberes especializados y más aún en la investigación, no se toma en consideración en lo que se refiere a la enseñanza.

Una tercera cuestión a abordar en este apartado de la profesionalización se refiere al juego de la *doble identidad* de los docentes universitarios: una profesora de Derecho Civil de qué es profesional, del Derecho (especialista en civil) o de la enseñanza del Derecho Civil. Ella es, desde luego, una especialista en Derecho porque se formó como tal, posee el título de doctora en ese ámbito, pertenece al grupo profesional de los abogados, escribe y lee sobre derecho, se mantiene al día en las cuestiones que afectan al conocimiento de esa rama del Derecho, etc. Pero esa identidad profesional no la convierte en profesora de Derecho Civil, porque el ser profesora supone un ámbito de ejercicio profesional diferente al de ser abogada y especialista en Civil. Y, como profesión, exigiría el mismo marco de condiciones: *formarse* como profesora de Derecho, poseer alguna *acreditación* reconocida, pertenecer a un cuerpo o *agrupación* de profesionales que ejercen tareas similares (el profesorado universitario, en este caso), mantener una *formación permanente* en el ámbito de la enseñanza del Derecho y disfrutar de cierto nivel *autonomía* en su actuación.

No son desde luego identidades excluyentes, más bien, al contrario, se necesitan la una a la otra. No se puede enseñar Derecho Civil sin dominarlo como disciplina e, incluso, como actividad profesional específica. Pero tampoco se puede enseñar sin saber cómo aprenden los estudiantes o cómo se ha de llevar a cabo una evaluación para que esta resulte válida y rigurosa. Y esas son cosas que no se aprenden en la profesión de abogados sino en la de docentes. En definitiva, solo cabe concluir que la nuestra es una identidad doble. Como sucede con las dobles nacionalidades pertenecemos a dos ámbitos diferenciados (y a muchos más, pues la identidad es una estructura poliédrica y polícroma que nos hace ser diferentes en los múltiples contextos y actuaciones que desarrollamos a lo largo de nuestra vida). En todo caso, estamos llamados a ser

especialistas en nuestro campo científico y especialistas en el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje de nuestra disciplina.

En cualquier caso, la doble identidad no debería constituir un problema sino una doble fuente de enriquecimiento de la docencia. Como se dice ahora, la doble identidad nos *empodera*, nos hace más competentes como profesionales. El problema surge cuando una de las identidades fagocita a la otra, la minusvalora, la olvida. El problema se convierte en preocupante cuando el propio sistema desconsidera esta duplicidad y prioriza las exigencias y la valoración de los méritos en una de ellas (en nuestro caso, el dominio disciplinar y la investigación en ese campo) desconsiderando el otro (la docencia).

Si enseñar es la función que desarrollan los profesionales de la docencia cabe suponer que ése es el ámbito en cuyo dominio un buen profesor/a de universidad ha de demostrarse competente. Competencia que se adquiere, según la teoría de las profesiones, a través de una *formación suficiente y acreditada*. Y aquí aparece otro de los volcanes cuyas erupciones periódicas (últimamente bastante frecuentes) provocan terremotos y confusiones varias. ¿Será preciso formarse como docente para poder ejercer la docencia? Así parece entenderse en todos los niveles de la enseñanza, excepto en la universidad.

Oser y Baeriswyl (2001) adoptaron la metáfora de las “coreografías didácticas” para referirse a las diversas modalidades con las que un docente universitario puede organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si analizamos las prácticas docentes en la Universidad podemos observar que hay algunas coreografías didácticas que son minimalistas y que otras son mucho más complejas. Las primeras pueden llevarse a cabo sin una fuerte preparación profesional. Las últimas requieren de una preparación y experiencia notables.

Bain (2008) distingue entre una idea tradicional de enseñanza basada en contar a los estudiantes lo que el profesor sabe (“yo hablo, los estudiantes atienden y toman apuntes de lo que digo”, en palabras de un profesor) y una visión nueva de la enseñanza: “crear un entorno de aprendizaje estimulante en el que los estudiantes puedan tener control de su propio aprendizaje y aprender con mayor profundidad”. Por eso, enseñar (en el sentido de explicar) es bien distinto de “facilitar el aprendizaje”. Para lo primero pudiera ser suficiente (aunque no siempre) saber mucho del tema que explico, para lo segundo hay que saber, además, de otras cosas (cómo motivar, cómo organizar procesos de aprendizaje adaptados a los estudiantes, cómo supervisar y tutorizar sus actividades, cómo evaluarlos y ayudarles a resolver las dificultades, etc.). No es lo mismo llegar cada día al aula, soltar tu rollo y marcharse, que organizar un proceso complejo de oportunidades diferenciadas de aprendizaje profundo y supervisar el itinerario personal que va siguiendo cada uno de los estudiantes en ese proceso. Las visiones minimalistas de la enseñanza requieren de poca formación específica para realizarse. Si se entiende por enseñar el explicar algo que yo ya sé por mi otra profesión (la de especialista en el campo científico), pocas competencias docentes preciso. Siguiendo con el ejemplo anterior, quien eso hiciera estaría actuando como profesional del Derecho no como

profesional de la enseñanza del Derecho. Lo mismo sucedería si la cuestión se planteara a la inversa: alguien que posee notables competencias docentes y pocas como especialista en derecho Civil, probablemente, manejará bien la clase, pero hará una aportación pobre con respecto al derecho (quizás repitiendo lo que dice el libro de texto, desarrollando actividades de aprendizaje muy superficiales o dando explicaciones legales que pudieran ser erróneas).

La moraleja es clara: ser profesor, como ser abogado, requiere de competencias propias y diversificadas. Se puede ser bueno en una de ellas y mediocre en la otra. Y eso porque ambas poseen su propio marco de condiciones y exigencias. Es nuestra doble identidad.

Parece claro que el objetivo, el sentido de la función docente, el núcleo de nuestra identidad como tales es conseguir buenos aprendizajes por parte de nuestros estudiantes. Aprender es algo que sucede en el estudiante y viene, ciertamente, condicionado por múltiples variables personales del alumno que los profesores no tenemos capacidad para variar. Pero siendo esto así, resulta igualmente obvio que la actuación didáctica del profesor constituye uno de los principales factores de determinación del proceso de aprendizaje que realiza el alumno. Lo que en términos sencillos quiere decir que nuestros estudiantes aprenderán más o menos, más en profundidad o más superficialmente, con más gusto o más disgusto, según sea la forma en que planteemos nuestro trabajo docente. Y ahí es donde aparecen las *competencias docentes* como esa batería de conocimientos, habilidades y actitudes que nos capacitarán para el buen desempeño de la profesión docente. Y si lo que alimenta mi identidad como profesional del Derecho Civil, lo que me hace un “civilista competente” es lo que sé de Derecho Civil, la experiencia que tengo en el ejercicio de esa rama del Derecho, lo que investigo sobre Derecho, lo que me actualizo sobre Derecho, los congresos a los que asisto sobre Derecho, etc.; lo que me hará competente en la enseñanza del Derecho será lo que sé de enseñanza, la experiencia que poseo como docente, lo que investigo sobre enseñanza (enseñanza del derecho, probablemente), lo que me actualizo sobre enseñanza, los congresos a los que asisto sobre enseñanza, etc. No hay más. Es así de simple. Y en ello radicará la fortaleza de mi identidad como docente.

No es este el momento de entrar a considerar el elenco de competencias que configuran la identidad docente en la universidad, ni cómo se puede articular su adquisición, su evaluación o su acreditación. Nosotros trabajamos sobre un esquema simple de competencias (Zabalza, 2003): 5 *troncales* (es decir, de todo punto imprescindibles: Planificación; Comunicación; Gestión de las metodologías de trabajo didáctico y de las tareas de aprendizaje Tutoría-apoyos a los estudiantes; Evaluación); y otras 5, que podrían ser otras en función de las preferencias y estilos de cada docente, *complementarias* (selección de contenidos y prácticas relevantes; manejo didáctico de las TIC; relaciones interpersonales; reflexión e investigación sobre la enseñanza; e implicación institucional).

Otros autores han presentado propuestas diferentes (Perrenoud, 2010; Cano, 2005). En el fondo, como se puede ver, lo que hacen las competencias es dibujar un marco de

referencia que nos sirva para ir iluminando y resaltando los rasgos básicos de la docencia que deberían constituir el núcleo de nuestra identidad. Y vincular el proceso de construcción de dicha identidad profesional con la formación específica necesaria para ejercerla.

La construcción de la identidad colegial

Como ya señalábamos en la introducción, uno de los aspectos relevantes de la construcción de la identidad docente es el que se refiere a la identificación con la propia institución en la que se ejerce dicha función. Por ese mismo motivo, se ha incluido la identificación con la institución como una de las competencias importantes de la profesión docente. Resulta un asunto clave en las instituciones educativas porque sin esa identificación resulta imposible poder articular un proyecto educativo institucional. La construcción de la identidad colegial requiere una visión de la enseñanza como actividad coral y el sentimiento de pertenencia en relación a la institución de la que se forma parte. Por eso nos parece tan importante referirnos a la identidad organizacional e institucional. Haslam (2004: 3) definía la identidad organizacional como,

la forma como los integrantes de la organización se definen a sí mismos como grupo social en relación con el ambiente externo a la organización y cómo entienden sus diferencias con sus competidores y colaboradores dentro de la propia organización.

Podría discutirse (de hecho, algunos modelos de análisis institucional basados en los individuos, lo hacen) si existe realmente la identidad institucional, al menos en las escuelas y universidades, o si dicha identidad no va más allá de la suma de las identidades individuales de sus miembros. No es infrecuente que esto suceda en las instituciones educativas si hablamos, por ejemplo, de modelos educativos, de visión de la educación, de valores fundamentales, de comportamientos. Si cada docente actúa independientemente con respecto a los procesos instructivos que pone en marcha, a la selección de contenidos que aborda, a los sistemas de evaluación o de trato con los estudiantes, no podemos hablar de identidad institucional salvo como suma de las identidades individuales.

La identidad estaría relacionada con los rasgos distintivos que hacen de una organización un ente diferente de los otros similares a él. Rasgos que, por otra parte, han de poseer una cierta permanencia en el tiempo. Es fácil poner un nombre a la institución y adscribirle algunas cualidades diferenciales. Lo difícil es lograr que esa denominación acabe unificando el comportamiento y la cultura colectiva, sobre todo cuando se trata de instituciones tan connotadas por el sentimiento de individualidad y autonomía de sus miembros como son las universidades. La identidad organizacional implica una cierta cohesión y coherencia (no basta con una aceptación forzada) con respecto a los rasgos distintivos de esa organización.

La cuestión a la que pretende responder la identidad institucional es la de “¿Qué

somos como institución?”, pregunta que servirá de contexto a la más personal de “¿Quién soy yo como miembro de esta institución?”. Asunto que va vinculado al proceso por el cual vamos generando nuestras identidades a partir de la interacción con los otros (contextos y personas) en lo que se va desarrollando nuestra vida y nuestra actuación. En el ámbito profesional, la pregunta *quién soy yo* está vinculada, como ya hemos señalado, a *dónde estoy* y a *qué se espera de mí* en ese contexto.

El proceso de construcción de la identidad colectiva nos llevará al sentimiento de pertenencia: la creación de ese vínculo que me une de forma fuerte y satisfactoria con el colectivo al que pertenezco y que, en algún sentido, me pertenece. No se trata, por tanto, de una identificación puramente administrativa: todos sabemos a qué institución o departamento pertenecemos formalmente. La cuestión es si esa pertenencia se convierte en vínculo bidireccional: yo le pertenezco y ella, en parte, también ella me pertenece porque soy uno de sus agentes, uno de sus miembros activos, porque no sería lo mismo sin mí. Con todo, los sujetos (y más aún si se trata de colectivos de alto nivel intelectual y firme autoconcepto, como es el caso de los docentes universitarios) no desarrollan identificaciones plenas con sus instituciones.

Algunas clasificaciones al uso suelen situar a los docentes universitarios en la categoría de las “burocracias profesionales”, es decir, profesionales cuyo alto nivel de formación les otorga la capacidad de operar en contextos de amplia discrecionalidad (cada uno actúa en función de sus propios criterios) y que acaban identificándose más con la profesión que con el lugar u organización donde la ejercen. Esta dinámica de actuación muy vinculada a criterios y estilos personales complica mucho la construcción de una identidad colectiva. Con todo, la identificación organizacional, salvo en casos particulares (el ejército, algunas organizaciones con liderazgos carismáticos o muy autoritarios) no suele exigir niveles de concordancia estrictos.

En el caso de los docentes universitarios, esa necesaria identificación nunca puede ser total. Las universidades no pueden concebirse como estructuras fuertemente regladas porque eso asfixiaría la creatividad y autonomía docente, convertiría a profesores y profesoras en funcionarios y burócratas cuyo cometido no es pensar y crear sino cumplir las normas. Por eso hemos repetido en otros escritos que la universidad precisa de un cierto nivel de “caos”, justamente, para acomodarse mejor a juego de identidades personales y colectivas que funcionan en su seno. En cualquier caso, como han señalado Osca, Palací, Mariano y Lisbona (2016), la identificación institucional no conlleva la necesidad de introyectar o internalizar los valores o creencias de la institución. Es decir, uno puede sentirse miembro de una organización (*yo soy*) aunque diverja de alguna de las creencias que la organización defiende (*yo creo*). La cuestión es sentirse miembro y participe, sentir como propio el éxito o fracaso colectivo, llegar a vincular lo que soy y lo que hago por referencia a la institución a la que pertenezco y/o a los sujetos con los que comparto pertenencia organizacional.

Ciertamente, puesto que las identidades están conectadas entre sí y la identificación colectiva acaba afectándonos en nuestra autoestima personal, tendemos a identificarnos con más facilidad con aquellas entidades y colectivos que representan éxito. Eso nos

permite sentir que somos parte (apropiarnos emocionalmente) del éxito y reconocimiento colectivo y aumentar nuestra autoestima (Taifel y Turner, 1979). Por ello las identificaciones con la institución tienden a jugar con referencias diferentes: podemos identificarnos con la institución en su conjunto o con grupos o sectores específicos de la misma (más fácil esto segundo). En los últimos años, las universidades más que conjuntos cohesionados se han convertido en un conjunto de territorios semiprivatizados (facultades, departamentos, cátedras, laboratorios, grupos de investigación, etc). Por eso, resultan más difíciles las identificaciones holográficas (con el conjunto de la institución) que las que se pueden hacer con grupos específicos con dinámicas de cohesión más centradas en la amistad o los intereses comunes que en los compromisos institucionales. De ahí que sea tan difícil de lograr la construcción de la identidad colegial de los docentes en torno a ideas colectivas como el Proyecto Educativo de la institución, la continuidad y progresión del Currículo, los perfiles profesionales de los egresados, etc.

Al final, los procesos de identificación tienen mucho que ver con la distinción entre “yo” y los “otros”, entre “nosotros” y “ellos”. La primera tiene mucho que ver, en la universidad, con la discrecionalidad atribuida a la función docente: nuestro “yo” pesa mucho en relación a los “otros” porque nos permite (o eso entendemos) la libertad de cátedra. Cada uno de nosotros se siente legitimado para orientar sus acciones profesionales desde los propios criterios y, de esta forma, nuestro compromiso con las prescripciones y recomendaciones provenientes de los “otros” (Administración, equipos rectorales, decanatos, comisiones, coordinaciones, etc.), se relativiza.

La distinción entre el “nosotros” y “ellos” posee una doble cara. Una cara positiva que trata de reflejar lo que como grupo u organización tenemos de propio y distinto, aquello que nos hace únicos o, al menos, originales en la respuesta que somos capaces de dar como grupo a las demandas de la formación. La construcción de la identidad, más allá de las características genéricas que como grupo profesional podamos poseer, requiere esa identidad institucional que nos dota de unidad y originalidad. La cara negativa de esta contraposición entre “nosotros” y “ellos” viene por el lado de la competitividad, por la pretensión (cada vez más potenciada desde los sistemas de evaluación institucional) de no solo ser distintos sino ser mejores que los otros.

La búsqueda de la excelencia no tiene ya que ver con la construcción de la identidad sino con la conquista de relevancia en el ranking, proceso que tanto puede reforzar la identidad (porque siempre es más fácil identificarse con un grupo exitoso) como acabar destruyéndola (por las presiones, la búsqueda del éxito por el éxito, la *performatividad*, la competencia interna).

Epílogo final: la dimensión ética de la entidad docente

Si el valor se les reconoce *de seu* a los soldados, hay ciertas profesiones a las que se tiende a atribuir el sentido ético como algo consustancial. Una de ellas es la docencia.

En nuestra opinión, no es bueno mezclar la docencia con la moral. Siendo la

enseñanza una tarea compleja e incierta no conviene mezclar abusivamente criterios que pertenecen a dimensiones tan diferentes como la ética y el ejercicio profesional. Es cierto que el ejercicio profesional debe ser ético (y que, por tanto, puede haber prácticas profesionales no éticas) pero siendo que toda práctica docente constituye una entre diferentes opciones (todas ellas discutibles y, por tanto, no necesariamente ciertas), el optar por una de ellas, salvo que voluntariamente se opte por hacerlo mal a sabiendas, no puede convertirse en una condena moral.

Los docentes que prefieren no seguir los pasos de una innovación (por mucho prestigio que ésta tenga) no son, por ello, malos profesores. No hay un compromiso ético que obligue a nadie a preferir la enseñanza basada en problemas sobre la lección magistral; o el trabajo en grupo sobre el individual de cada estudiante; o el uso de las TIC en lugar de las tecnologías tradicionales.

La construcción de la identidad docente sí posee componentes éticos pero son de otro tipo. Por ejemplo, el de la formación permanente, el compromiso con el aprendizaje de los estudiantes, el respeto a los colegas y a la institución a la que se pertenece. En esos aspectos, la condición ética constituye un componente esencial de la identidad. Pero moralizar en exceso nuestro trabajo solo contribuye a crear nuevas diferencias internas entre “buenos” y “malos” docentes y, al final, a generar discursos pedagógicos excluyentes y autoritarios.

9

Identidad profesional de los maestros de Primaria

En este capítulo abordaremos la construcción de la identidad profesional del maestro de Educación Primaria desde su origen, describiendo los primeros pasos de la formación inicial del docente, prosiguiendo con las actividades y relaciones que trascurren durante todo el desarrollo de su ejercicio profesional.

La identidad profesional no puede justificarse únicamente con la obtención de un título que corrobora —o no— la adquisición de unas determinadas competencias ligadas al perfil profesional del docente. Precisa de un proceso de construcción unido a una trayectoria de vida, académica y profesional, de naturaleza individual, colectiva y social, marcado por el dinamismo de las representaciones subjetivas en cuanto a lo que ser docente significa.

Aunque no existe un modelo único de identidad profesional del docente, sí existe un corpus común que diferencia la identidad profesional del maestro de educación primaria con la identidad de otras etapas educativas, precisando analizar aquellos mecanismos que ayuden al docente de Primaria en la superación de los desafíos específicos que debe afrontar.

La construcción de la identidad profesional del maestro de Educación Primaria

Para comprender como se construye la identidad profesional del maestro de educación primaria se ha de concretar lo que significa ser un docente profesionalizado (Fernández Pérez, 1992). Asumimos que la docencia es una profesión y situamos la función profesional en la órbita de los siguientes parámetros (ANECA, 2005):

- Organizador de la interacción del alumnado con el objeto de conocimiento.
- Mediador de toda actividad que se lleve a cabo con la finalidad de que resulte significativa y estimule el potencial de desarrollo de cada alumnado dentro de un

contexto de trabajo grupal cooperativo.

- Diseñador y organizador de trabajos disciplinares e interdisciplinares y colaborador con el mundo exterior a la escuela.
- Escrutador del contexto en el que se desarrolla su actividad y planificador de la misma, con la finalidad de dar respuesta a una sociedad cambiante.
- Ejecutor de funciones de tutoría y orientación del alumnado, así como las de evaluación de sus aprendizajes.

Por su parte, Ocaña (2006: 60) fija sus funciones en relación con:

- Proporcionar una educación de base capaz de homogeneizar cultural-mente la sociedad.
- Entrenar a los escolares en las prácticas y valores democráticos.
- Lograr la adaptación de los sujetos a los rápidos e incesantes cambios sociales.
- Proporcionar un esquema cultural flexible y fácilmente sustituible conforme lo exijan nuevas circunstancias.
- Favorecer la capacidad de elección en un mundo caracterizado por la gran variedad de productos (de toda índole) a disposición de los ciudadanos.

La identidad profesional, según Devís y Sparkes (2004: 87) va más allá de las funciones del profesional, siendo uno “de los conceptos más abstractos y escurridizos empleados por las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales”. No hay una definición única de “identidad profesional” y como señalan Akkari, Mellouki, y Tardif (2009), si existe una identidad profesional ésta cambia de manera constante, a veces de forma vacilante, pero sin llegar nunca a un estado definitivo. Esta afirmación se encuentra presente en los trabajos de autores diversos, como Hirsch (1993), Montero (1999), Guidens (1995), Beijaard, Meijer y Verloop (2004) o Devís y Sparkes (2004) que defienden que la identidad profesional no es un rasgo fijo, sino que varía a lo largo de la trayectoria profesional del docente, en función de sus vivencias.

Por su parte, Gewer (2001) y Knowles (2004), sostienen que la identidad profesional se refiere a las características personales del sujeto, las características que lo definen como maestro, el ¿quién soy?, mientras que Dubar (2000) Gohier, Anadón, Bouchar, Charbonneau y Chevrier (2001), Bolívar, Fernández Cruz y Molina (2004) o Marcelo y Vaillant (2009a) incluyen, además de la visión personal, los rasgos que son compartidos con sus compañeros, es decir con el colectivo profesional del que forman parte, llevando la cuestión del ¿quién soy? al ¿quiénes y cómo somos?, y la forma en que estas características afectan al desarrollo de la profesión.

En un trabajo previo (Cañón Rodríguez, 2012), con maestros en ejercicio de educación primaria se ratificaron las anteriores cuestiones, ya que de manera mayoritaria los maestros asociaron la identidad profesional con los siguientes aspectos:

- Un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de las experiencias

profesionales.

- La construcción de la imagen profesional docente, a lo largo de los diferentes ciclos del desarrollo profesional.
- El conjunto de características que diferencian al maestro del resto de profesionales.
- El conjunto de heterogéneo de representaciones profesionales.

En el meta-análisis desarrollado por Beijaard, Meijer y Verloop (2004), se señala que las investigaciones sobre identidad profesional se pueden clasificar en tres tipos; los que se ha centrado la formación de la identidad profesional de los docentes, los centrados en la identificación de las características de la identidad profesional de los profesores y los que la identidad profesional fue (re)presentada por las narrativas de los propios docentes. Tras una revisión de estos trabajos, hay unanimidad a la hora de señalar que hay una serie de características que son comunes en relación con la identidad profesional del docente, concluyendo que:

- Se trata de un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias, que se produce a lo largo de la vida del docente y que responde a la pregunta ¿qué quiero llegar a ser?
- Está influida por aspectos personales, sociales y cognitivos y se compone de sub-identidades que hacen referencia a los diferentes contextos en los que los docentes ejercen su labor profesional.
- Implica tanto a la persona como al contexto, de manera que no existe una única identidad profesional común a todos los docentes.

La construcción de la identidad profesional, por tanto, se encuentra relacionada con las experiencias, aspiraciones y visiones que una persona tiene y que afectan tanto a su desarrollo personal como profesional. Para Dubar (2000), el docente construye su identidad profesional en torno a dos ejes:

- Un *eje diacrónico*, que expresa la trayectoria experiencial del sujeto, la forma en que reconstruye subjetivamente los hechos y los representan como significativos en su biografía social.
- Un *eje sincrónico*, vinculado al contexto de acción y a la definición de la situación, en un espacio dado y culturalmente marcado. Estos espacios serían:
 - Espacio de la formación profesional, asociado a la construcción incierta de la identidad profesional
 - Espacio del oficio, del desempeño de la tarea, vinculado con una conformación sólida de la identidad o el bloque de una identidad especializada.
 - Espacio organizacional, en el que los diferentes miembros de la institución van confirmando la identidad profesional de otro, al reconocer sus funciones y tareas como homólogas a las de ellos.

- Espacio fuera del trabajo, se estructura y/o modifica la identidad de exclusión o se confirma un retiro sin conflicto tras una larga trayectoria profesional.

En esta línea, Dubar (2002) señala la necesidad de articular estos ejes identitarios; la trayectoria subjetiva, referida a los relatos bibliográficos de los maestros; y la trayectoria objetiva, en la que se encuentra la posición social ocupada en la vida, articulando lo biográfico y singular en un marco estructural más amplio.

Es decir, la identidad profesional del maestro conjuga la concepción que el propio sujeto tiene de sí mismo, la interpretación de su trayectoria vital y profesional con la percepción que de él tienen los demás, porque nadie construye su identidad profesional sin tener en cuenta lo que los demás formulan sobre él (Bolívar, 2005).

La conjunción de ambos ejes, pone de manifiesto, como señalan Bolívar, Fernández Cruz, y Molina (2004), que la identidad es el resultado de la unión de la experiencia personal del sujeto y la percepción de un rol por parte de un grupo en una sociedad determinada. De esta forma, se puede concluir afirmando que la construcción de la identidad profesional del maestro de educación primaria es un continuo que se inicia en su período de formación previa y que culmina al finalizar su carrera profesional, influyendo en la misma las experiencias personales como profesionales que cada persona tiene, tanto en su ámbito personal como laboral, como la impresión e imagen que la sociedad tiene de la labor que desempeña.

La identidad profesional como un continuo en el desarrollo profesional docente

Como decíamos, la identidad profesional se va configurando a través de los sucesos vitales que se van sucediendo en la vida de los sujetos, desde el período en el que comienza su formación como maestros hasta el momento en que abandonan su profesión. Se trata de un proceso de formación permanente que afecta a todo el desarrollo profesional del docente, dependiente tanto de la formación inicial como de la socialización profesional en el ejercicio de su profesión, por medio de todas las experiencias acumuladas durante su vida (Bolívar, 2007).

Rodgers y Scott (2009), recuerdan la vinculación de los sucesos personales, profesionales y el entorno social en la configuración de la identidad profesional del docente. En esta línea sintetizan las concepciones actuales sobre la identidad en torno a cuatro suposiciones básicas:

1. La identidad es dependiente y formada dentro de contextos derivados de elementos sociales, culturales, políticos e históricos que influyen en su formación.
2. La identidad se forma en relación con otros e implica emociones.
3. La identidad es cambiante, inestable y múltiple.

4. La identidad implica la construcción y la reconstrucción del significado a través de historias y narrativas profesionales, vitales.

En este proceso se advierte un cierto paralelismo entre las fases de desarrollo profesional del docente y la conformación de su identidad profesional. Eirín, García Ruso y Montero Mesa (2009: 11) señalan que el desarrollo profesional del docente es “un proceso continuo y dilatado en el tiempo, que comienza en la formación inicial y finaliza cuando el profesor se jubila”, es decir, se concibe como una sucesión de etapas que van desde la formación inicial del maestro hasta que éste se retira. Durante este período el maestro va evolucionando y actualizándose, tanto a nivel personal como profesional, influenciado no sólo por sus experiencias personales y profesionales, sino también por el influjo del contexto social en el que se encuentra.

Durante la etapa de formación inicial, previa al desempeño de la actividad profesional, la identidad profesional del futuro docente se va forjando de acuerdo con las experiencias vividas tanto en las actividades de índole más académico como, y principalmente, cuando tiene contacto con la realidad educativa desde la perspectiva del docente, esencialmente en su etapa de prácticas. Aquí, los compañeros y compañeras de grupo, el profesorado y la institución en la que se está formando tienen un papel relevante en la aproximación y construcción de la identidad profesional (Ávila y Cortés, 2011). Desde esta perspectiva, los períodos de prácticas son elementos clave en la conformación de la identidad profesional del futuro docente (Smith, 2007). Gracias a éstos, el maestro en prácticas desarrolla y pone en práctica competencias esenciales de su profesión, sentando las bases de su identidad profesional (Medina, 2011).

En el Practicum se produce la primera inmersión en un entorno profesional, lo que conlleva la necesidad de reflexionar sobre la enseñanza y poner en práctica los conocimientos adquiridos en su etapa de formación teórico-práctica (Zabalza, 2003). Sirve, por tanto, de puente en la transformación del estudiante, que ha de mutar su imagen de alumno hacia una de docente, esbozando en este proceso su identidad como profesional de la educación (Tiana, 2011). Concluida la etapa formativa, el docente comienza la segunda etapa de desarrollo profesional; la *iniciación a la docencia*. Se trata de un período marcado por la búsqueda constante de la propia identidad profesional, en el que se experimenta un proceso de cambio y reorganización de lo adquirido durante la formación inicial hasta adquirir un estilo propio de enseñanza (Cañón, 2012), que conlleva lo que podemos denominar como socialización profesional del maestro.

La identidad profesional del maestro novel comienza a tomar forma en esta etapa fruto de las experiencias ambiguas y confusas, de preocupación y a la vez ilusión a las que debe hacer frente. Situaciones que afronta con sentimientos de angustia, incertidumbre e inseguridad, consecuencia de la necesidad de responsabilizarse de las mismas obligaciones y tareas que maestros con una experiencia más dilatada (Shoffner, 2011).

Para contribuir al desarrollo de la identidad profesional del maestro novel, Eisenschmidt (2006), señala la relevancia del apoyo, recomendando procesos de

mentoring dirigidos por docentes con una mayor experiencia, que ayuden en la toma de decisiones ante los retos profesionales a los que se ve sometido durante este período. En esta fase, la imagen que la sociedad transmite sobre la profesión, el contexto social en el que el docente se está desarrollando, choca con la imagen que el propio docente tiene sobre su práctica, de tal forma que en la identidad profesional comienzan a verse reflejados aspectos de índole personal, profesional y social.

En cuanto a la etapa de formación permanente del docente, indicar que ésta se conforma como una etapa de gran valor profesionalizante y con una influencia notable en el desarrollo de la identidad profesional del maestro. En este momento el docente va modificando su identidad profesional conforme va cuestionando sus actuaciones, concepciones y valores acerca de su profesión.

Las experiencias relacionadas con las particularidades que el maestro vive en el aula, que se vinculan directamente con sus actividades cotidianas son las que mayor valor formativo tienen en esta etapa. Estas experiencias entran en contacto con los rasgos y características que la comunidad educativa y el contexto social atribuyen al docente, siendo frecuentes los desajustes, y poniendo en entredicho la identidad profesional asumida por el propio docente. En esta fase, el desarrollo y acumulación de experiencias, las actividades formativas, la visión social y los cuestionamientos personales, van a protagonizar los cambios que el docente sufre en relación con su identidad profesional.

Como se ha recogido, la conformación y establecimiento de la identidad profesional del maestro de primaria, va más allá de la mera pertenencia a un cuerpo docente. En este sentido, la identidad profesional del docente se dibuja a lo largo de todo su desarrollo profesional, relacionándose con la conjunción de una serie de necesidades, valores, experiencias, sentimientos, habilidades y percepciones sociales que el propio maestro va viviendo en primera persona a lo largo de su trayectoria personal y profesional (Korthagen, 2010).

Visiones futuras de la identidad profesional del docente de Primaria

La mayoría de los estudios centran la construcción de la identidad profesional durante la formación inicial y los primeros años de ejercicio, el cómo aprender a ser docentes (Day, 2005; Marcelo, 2009; Marcelo y Vaillant, 2009b; Zabalza, 2012).

La visión futura sobre la identidad profesional del docente de Educación Primaria irá ligada al movimiento del aprendizaje a lo largo de la vida, desplazando esta construcción de la identidad hacia un continuo del ejercicio docente con la meta de la salida de la profesión.

En este ámbito, nuevamente son de utilidad los trabajos desarrollados por Dubar (2000; 2002), así como el de Torres-Herrera (2005), en los que se categoriza el proceso de la construcción de la identidad profesional docente del maestro de primaria, dentro de una percepción auto-organizada de la vida personal, profesional y biológica (Teoría de

los ciclos de vida).

Superados los primeros años de asentamiento profesional llegan una serie de etapas en las que el docente se asienta y comienza a plantearse su salida del ámbito laboral. Estas etapas, reflexiones y experiencias tienen una gran influencia en reconstrucción de su identidad profesional. Tomando como referencia a Torres-Herrera (2005) y Maldonado (2009) podríamos señalar lo siguiente, en torno estas últimas etapas del desarrollo profesional y el peso que ésta tienen en la reformulación de su identidad profesional:

- *Inicio de dispersión docente (41-45 años)*. Se caracteriza por una ausencia de elementos hacia un área concreta, “se evidencia el desplazamiento del profesor hacia puestos de apoyo para el sistema educativo (orientador vocacional, psicólogo y otro tipo de actividades profesionales de apoyo a las organizaciones escolares)”, (Torres-Herrera, 2005: 60), marcándose la tendencia hacia la obtención de una coordinación o una supervisión escolar. En esta etapa ya no se considera importante obtener nuevas habilidades o actualizarse competencialmente, no se preocupa por ser flexible o creativo y disminuye sus esfuerzos por causar impacto en su entorno laboral. Aun así, sigue considerando importante el compañerismo y el respeto entre sus compañeros.
- *Dispersión docente (46-50 años)*. Comienza el desencanto por la profesión y se consolida la dispersión en dos sentidos: “en su apreciación hacia el tipo de conocimientos que considera como necesarios en el perfil ideal del profesor y, por otro, en su movilización hacia diversos puestos administrativos” (Torres-Herrera, 2005: 62). Toma conciencia –real o no- de que ha superado las habilidades necesarias para el desempeño de su labor. El profesor en esta etapa valora el saber escuchar, reconocer y aprender de sus errores. Considera muy importante el trabajo de equipo, aunque da menos importancia a las relaciones con sus compañeros (Maldonado, 2009).
- *Preparación para la salida (51-55 años)*. Esta etapa se define por la progresiva pérdida de energía y de fuerza inicial, adquiriendo la serenidad que otorga el dominio de un oficio aprendido y, al mismo tiempo, una distancia afectiva mucho mayor hacia los alumnos, los compañeros, la propia institución y las familias (rebajando los niveles de tolerancia); ya no es necesario convencer a nadie con su trabajo ni recibir reconocimientos por el mismo. Comienza una reconceptualización de su propia identidad, considerando que todo tiempo pasado fue mejor, centrándose en los logros obtenidos es su trayectoria y no en su realidad presente.
- *Salida inminente (56-60 años)*. Este periodo viene marcado por la minusvaloración del trabajo en equipo y la escasa tolerancia en las interacciones con los compañeros —destacándose aspectos tales como la puntualidad—, se pierde la flexibilidad y la creatividad. La idea de reconocimiento de su trayectoria docente es de vital importancia, pero contrastando con el total desinterés de seguir

formándose académicamente, se vislumbra el hastío formativo personal.

Se plantean dos opciones divergentes (Torres-Herrera, 2005; González-Calvo, 2014, 2015): una, definida como una salida serena, si la identidad construida es observada como de realización plena, y una salida amarga en la que se evalúan los acontecimientos, las personas y los resultados desde un filtro histórico oscurecido. En la salida serena hay una búsqueda hacia actividades vinculadas nuevamente al ámbito educacional, como asesores, expertos en formación de docentes. Mientras que en la salida amarga se produce un rechazo hacia la labor de los otros y el engrandecimiento exagerado de los logros personales alcanzados.

Con todo, lo que queremos subrayar son las diferentes dimensiones que construyen la identidad docente, no moldeada en exclusividad por el tipo de enseñanza que se imparte, sino perfilada desde el conocimiento de uno mismo como persona —con una historia de vida—, reflexionando sobre sus experiencias e ideales educativos, y analizando las relaciones entabladas con los distintos agentes educativos: cómo se perciben a los alumnos, las familias y los compañeros, la autopercepción de cómo me perciben y qué espero de ellos.

Podemos afirmar que la identidad profesional del docente de primaria madura estrechamente ligada a las relaciones con los demás, perdiendo la distinción de proceso intrínseco —dimensión personal y profesional—, y siendo motivado por el contexto —dimensión social— de trabajo con y para otras personas (Bolívar, Fernández y Molina, 2005; Veiravé, Ojeda, Núñez y Delgado, 2006; Day y Gu, 2012). Ahora comenzaría la reflexión y toma de conciencia de uno mismo, a través del conocimiento y la indagación sobre la experiencia docente, un continuo desde el acceso a la profesión con un bagaje de conocimientos previos y que van puliéndose a partir de la reflexión sobre su experiencia.

Revisadas las etapas del continuo profesional, bajo la óptica reflexiva profesional y centrándonos en el periodo de *Salida inminente*, surge la pregunta, ¿qué aspectos debemos trabajar para que no se produzca la profecía autocumplida de una salida profesional amarga? La importancia no sólo recae en cómo se han ido constituyendo y posicionando los docentes durante la formación inicial y primeros años de ejercicio, sino remarcamos el interés en el adiós sereno a una profesión.

Sancho et al. (2014: 17), presentan un listado de preocupaciones y desafíos del docente de Educación Primaria que asumimos y reinterpretamos como opciones revisables, opciones que contribuyen al desarrollo de una profesión docente con capacidad para afrontar los retos y desafíos de la sociedad actual y futura, y lo más importante, la reflexión de que en educación el *hoy es ayer*:

Uno de los miedos explicitados y repetidos por los participantes en nuestra investigación es llegar a verse como algunos de sus compañeros dentro de veinte años, cuando todavía les faltará un largo tiempo para jubilarse. Sienten pavor ante la idea de convertirse en parte de ese profesorado amargado, sin entusiasmo, sin sentido, que se encuentra en las escuelas y que ellos rechazan. Lo ven como un contra ejemplo. Como un referente del que alejarse.

Comenzamos por las bases, la distancia entre la formación y la práctica, dar respuesta a la competencia exigida del *saber hacer*, y no reflejarse en la tendencia de

repetir modelos y prácticas, sino fomentar la innovación en las instituciones, la cooperación abandonando la soledad del trabajo docente, y la necesidad de seguir aprendiendo —aspectos, a veces, coartados por el inmovilismo de la escuela—.

En relación a las condiciones laborales, que se presentan como un foco de inestabilidad e incertidumbre sobre todo en los inicios pero que marcan el sentido profesional futuro. Abogamos por un compromiso y seguridad laboral desde los inicios profesionales, asentado en unas políticas educativas que no se encuentre en permanente cambio ni contradicción. La necesidad de una carrera docente viva, no estancada y subrogada a la adquisición de una plaza fija; la motivación por aprender a lo largo de la vida, la autonomía frente a las prescripciones, la responsabilidad frente a los controles internos y el rendimiento de cuentas frente a la excesiva burocracia. Todo ello se resume en una condición: la importancia de reconocer que no se sabe todo y que se debe seguir aprendiendo como cambian las formas de aprender y de enseñar.

Entonces, ¿qué proponemos? Un trabajo desafiante desde el punto de vista mental, recompensas equitativas, condiciones de trabajo que constituyen un respaldo, colegas que apoyen y el ajuste personalidad-puesto (Torres-González, 2010). Necesidad de implicación, compromiso y valoración de la profesión docente, durante todo el desarrollo profesional porque la identidad, personal, profesional y social, se construye a lo largo de la vida.

Conclusiones

Se ha mostrado aquí una visión de la identidad profesional del maestro de educación Primaria, así como de las distintas fases de su construcción. Se ha constatado que es un proceso que se sucede a lo largo de las diferentes etapas que conforman su desarrollo profesional, desde su formación inicial hasta su jubilación o salida de la profesión. Este proceso es cambiante e inacabado, ya que, a lo largo de todas las fases del desarrollo profesional, el maestro va experimentando su destrucción y reconstrucción influenciado por diferentes aspectos, tanto de índole personal como social.

Así, durante su formación inicial, el futuro maestro de primaria va construyendo su identidad profesional a través de las experiencias vividas en actividades académicas como las prácticas (Practicum). Más tarde, en el comienzo de su ejercicio docente, tendrá lugar la socialización profesional. Es en este momento cuando se produce una confrontación entre lo adquirido en su etapa de formación inicial y las situaciones a las que ha de hacer frente como maestro, que llevan a una constante búsqueda de su identidad profesional. Por último, en su etapa de formación permanente, de nuevo el docente modifica su identidad profesional en función de las experiencias vividas, la visión social y los cuestionamientos personales.

De esta manera, definimos la identidad profesional de los docentes de primaria, como un proceso en constante evolución, que se va formando influenciada por aspectos tanto personales como sociales, que implican al propio maestro, pero también a

diferentes agentes de la comunidad educativa en la que tiene lugar el desarrollo de su profesión docente.

Debemos tener presentes los diferentes problemas de identidad que afectan a los maestros a lo largo de las distintas etapas, y ofrecer mecanismos que ayuden a superar los distintos desafíos que tienen que afrontar, ya que el maestro de hoy es la llave del mañana.

10

Sobre la destrucción de la identidad profesional del profesor de Secundaria en Francia

Introducción

En 2016, en una cadena de Televisión Nacional, un reportaje mostró a un periodista que conseguía ser contratado como profesor sustituto de Matemáticas, en un colegio público francés. Estaba desprovisto de los títulos y diplomas requeridos (que además había falsificado) y no dominaba los contenidos que debía enseñar. Se trataba de una investigación sobre el colegio y la “experiencia”, que fue llevado a cabo sin que la Educación Nacional reaccionase. Este reportaje tuvo un eco considerable en la opinión pública (Brighelli, 2016), mucho más importante que todas las denuncias anteriores sobre los límites y las debilidades de la educación nacional. Citemos, por ejemplo, una crónica periodística, en la que se manifiesta que incluso si las posiciones a menudo poco matizadas, de este profesor incitan a una cierta prudencia, retenemos simplemente su título: “Convertirse en profesor, es tan simple como decir hola”.

A partir de ello, este capítulo se propone analizar el reportaje. Después de haber precisado el contexto actual de la enseñanza secundaria francesa, especialmente las consecuencias de las políticas de profesionalización sobre la contratación de los profesores, se analizan las razones de este eco, apoyándose en la Teoría de la identidad profesional de Dubar. A partir de ella se revisarán detalladamente los resultados de una larga investigación sobre estudiantes de profesorado. En oposición al proceso de “construcción” frecuentemente abordado, la discusión permitirá explicar la función de *destrucción* de la identidad profesional de los profesores asumida en el capítulo.

Elementos de problematización

El elemento desencadenante: un reportaje en una cadena de Televisión Nacional

El reportaje en cuestión (Sanfourche, Ababsa, Annette y Gardette, 2016) se tituló: “*Profesor de goma*” y fue emitido el 3 de noviembre de 2016 en un programa de gran audiencia, “Enviado especial”, de la cadena Nacional France 2. Dicho reportaje muestra cómo un periodista, Paul Sanfourche, logró ser contratado en un colegio, como profesor sustituto de Matemáticas. Su expediente no presentaba ni los diplomas ni los títulos requeridos: el periodista había falsificado un “Master de Administración de negocios” en finanzas, totalmente fantasioso, otorgado por una escuela que además no existía. Al parecer, estos documentos no fueron examinados exhaustivamente, ya que Paul Sanfourche fue convocado algunos días después para una entrevista con el Inspector Pedagógico Regional (IPR) de Matemáticas. La entrevista duró ocho minutos, durante los cuales el periodista fue incapaz de responder correctamente (entregando respuestas falsas) a algunas preguntas en relación con las Matemáticas a enseñar, incluso en la última logró farfullar una explicación confusa del Teorema de Pitágoras. No tenía experiencia pedagógica alguna, no conocía los contenidos y sin embargo fue contratado como profesor de Matemáticas con la siguiente apreciación del IPR: “Hay cosas que deberá reactualizar. Para empezar, lo autorizo solamente para colegio”.

Con mucha aprensión (el reportaje apareció bajo el título: “Tal como me ven ahí, yo no me sentía muy tranquilo”) y con grandes esfuerzos de preparación, él dio algunas horas de clase (incluso sin conocer los programas) pero rápidamente renunció para no perjudicar a los alumnos. La directora del colegio intentó retenerlo, incluso le propuso ayudarlo porque para ella “lo peor de la situación era no tener una persona frente a los alumnos”.

El contexto debilitante de la profesionalización de profesores

La profesionalización de los profesores responde a las políticas educativas de los principales países occidentales desde hace una treintena de años. No abordaremos aquí su caracterización, numerosas veces desarrollada. Nos limitaremos a citar las fuertes dinámicas que ésta impulsa: el aumento de autonomía de los establecimientos escolares, el enfoque costo/beneficio en relación con el recurso a los proyectos y a las evaluaciones o a las transformaciones del trabajo de profesor (fomento hacia modalidades colectivas de trabajo, aparición de funciones de “*middle management*”, división de trabajo con profesionales “no escolares”, etc.).

En el caso francés esto se traduce entre otras cosas, por reformas sucesivas sobre la contratación y la formación del profesorado, cuyas principales etapas son las siguientes:

- La creación de Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM) en los años 1990 sobre la base de una armonización de la contratación de todos los profesores (Primaria y Secundaria) a nivel de licenciatura.

- La “masterización” de la formación de profesores (2010), que como consecuencia aumenta el nivel de contratación (a máster) y elimina toda formación profesional específica.
- La creación de Escuelas Superiores del Profesorado de Educación (ESPE) en 2013 que mantiene el grado de máster, esforzándose, sin gran éxito, en conciliar las exigencias mismas del grado (y de su trabajo final) con las de la formación inicial de la profesión de profesor durante el segundo año de máster, teniendo en cuenta que el primer año está dedicado a la preparación del concurso de contratación.

De este contexto, rápidamente esbozado, además de su clara inestabilidad, retendremos particularmente una de sus consecuencias: las dificultades de contratación que tiene la Educación Nacional, por considerarlas necesarias para comprender mejor la repercusión del reportaje “Profesor de goma”.

En Francia, para convertirse en profesor, es decir en funcionario de la Educación Nacional, ya sea en Primaria con los Profesores de Escuela que pasan el Concurso de Contratación de Profesores de Escuela (CRPE), ya sea en Secundaria con los Profesores de colegio y de liceo que pasan el Certificado de Aptitud para el Profesorado de la Enseñanza Secundaria (CAPES o Agregación, un concurso más prestigioso preparado por la vía interna para los titulares del CAPES) o en la Enseñanza Profesional con los Profesores de liceo profesional que pasan el Certificado de Aptitud para el Profesorado de la Educación Profesional (CAPLP), es preceptivo ganar un concurso que confiere el estatus de funcionario (después de un año de práctica). Dicho concurso se pasa al final del primer año de máster, pero la obtención del segundo año de máster es indispensable para poder obtener el título.

Ahora bien, aunque se observa una tendencia similar en la mayoría de los países de la OCDE, lo que refuerza la relación con las políticas de profesionalización, asistimos actualmente en Francia a una crisis importante (y bastante importante) de selección, especialmente en la enseñanza Secundaria, por la cual son contratados cada año aproximadamente 25.000 interinos. Los déficits constatados están fuertemente acentuados en ciertas disciplinas de Secundaria. En el 2016, la Dirección General de Recursos Humanos del Ministerio de la Educación Nacional, de la Enseñanza Superior y de la Investigación informó que seis asignaturas no cubrieron todos los puestos vacantes previstos para el CAPES externo. Maticemos un poco, recordando que históricamente, todos los puestos abiertos a concurso para la enseñanza secundaria no son otorgados; como si se tratara de preservar un nivel de exigencia independiente de las variaciones anuales de los candidatos (Chapoulie, 1987). No obstante, el aumento es notable. Historia y Geografía o Educación Física y Deporte no tuvieron problemas (todos los puestos vacantes fueron cubiertos), sin embargo, otras disciplinas tuvieron dificultades, en particular las Matemáticas, Letras Modernas e Inglés. El récord de puestos vacantes no otorgados se dio en Matemáticas para el CAPES (casi un cuarto de los puestos vacantes) y en Ciencias económicas y sociales para la Agregación (un tercio de los

puestos vacantes).

Estas cifras explican quizá el caso tratado por el reportaje de Sanfourche, la demanda importante de sustitutos (sobre todo en Matemáticas) y la penuria que explica (sin querer justificar), la manera atrevida con que fue tratado el caso y la parodia “de entrevista de trabajo” en la cual se vio envuelto el Inspector Pedagógico Regional. Vemos aquí, que la lógica de la Administración no es la de mantener la calidad de la enseñanza, sino, la de asegurar al menos una persona frente a los alumnos, formulado explícitamente por la Directora del colegio.

Esbozamos dos explicaciones: la primera está en relación con el objetivo de mantener la tranquilidad en el colegio (que no tendrán los alumnos sin un profesor a cargo), pero sobre todo cara al exterior por prevenir, con urgencia, las presiones ejercidas por los padres de los alumnos y de la asociación que los representa. La segunda sería peor: si hay un profesor frente a cada alumno, la Administración (IPR, Directora del colegio) no sería cuestionada directamente en caso de problemas. La responsabilidad de las disfunciones, especialmente en la enseñanza, en este caso, de las Matemáticas, escapa a los profesores en cuestión (y eventualmente a su formación). De víctimas (de un mercado de empleo siniestro y de un proceso de contratación fallido), los interinos se transforman en cómplices, casi culpables de los errores del sistema educativo.

Un enfoque a través de la identidad profesional

Aunque el contexto de crisis de selección referido a la profesionalización del profesorado explica de otra manera el reportaje, esto no es suficiente para explicar el eco que tuvo. Intentaremos ir un poco más lejos en el análisis recurriendo a los trabajos relativos a la identidad profesional que integran la dimensión simbólica de la profesión de profesor, la que, a nuestros ojos, ha sido perjudicada por el reportaje.

En trabajos anteriores, hemos estudiado la identidad profesional de los profesores responsables de una disciplina específica, como es el caso de los profesores documentalistas (Marcel y Gardies, 2010 o Marcel y Perget, 2011) o la difícil construcción identitaria en el caso de los profesores en curso de titulación (Marcel, 2017) y retomaremos aquí algunas referencias de trabajos de Dubar que los han argumentado. Para este autor, “La identidad no es otra cosa que el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones” (Dubar, 1991: 113-114). Así, la identidad es el producto de una transacción entre dos procesos heterogéneos: el proceso biográfico (“Qué tipo de hombre o de mujer quiere ser”, ¿qué dice usted que es ?), y el proceso relacional (“Qué tipo de hombre o de mujer es usted” y ¿qué se dice qué de usted?), reenviando a las construcciones de “la identidad para sí mismo” y de “la identidad para los otros”.

Si estos trabajos (ver también Dubar, 1992, 1998, 2001) constituyen el pilar de nuestro análisis, nuestra mirada está encaminada según tres orientaciones específicas:

- *Estos trabajos se focalizan sobre todo en estudiar el proceso de elaboración de la identidad profesional.* De esta manera, nuestro análisis versa principalmente sobre el producto de esta identidad más que sobre su construcción. Así, podemos apreciar su “destrucción”, es decir, el perjuicio provocado por el reportaje. Un daño que parte con un título que juega con el doble sentido de la palabra “goma”, queriendo decir al mismo tiempo, un instrumento que borra, que hace desaparecer, que destruye, refiriéndose así, a un “profesor de pacotilla”.
- *La identidad profesional se explora generalmente a partir de los profesionales observados.* Aquí, hemos optado por una población específica, aquella en la que la mayoría de estudiantes, responde a las carreras de profesorado. La elección de una población que no está verdaderamente “en” la profesión (porque no la ejercen) pero suficientemente “próxima” a la profesión (porque es su objetivo) nos parece una ventana privilegiada para comprender mejor el eco de este reportaje: éstos están a la vez cerca de los profesores (proyectando un futuro profesional en sus puestos) y lejos (no han logrado este “concurso”, lo que los hace bascular entre el cuerpo profesional, Marcel, 2017). Esta ambivalencia proximidad/distancia relativa a la profesión de profesor establece un paralelo con la coordinación entre identidad para sí mismo e identidad para los otros, que permite, a nuestro juicio, comprender mejor la repercusión social del reportaje “Profesor de goma”.
- *Asimismo, no es posible estudiar los procesos transaccionales tal como los define Dubar.* En su lugar, examinaremos las modalidades de relación de estos estudiantes con la profesión docente. La identidad profesional que forma parte de este análisis combinará la profesión tal como ellos la ven, la profesión tal como es percibida socialmente y las razones de esta elección profesional. Esto nos permitirá descubrir lo que ha sido puesto en peligro por el reportaje.

El enfoque adoptado

Este análisis se apoya en elementos empíricos de segundo nivel, tomados de una investigación exploratoria llevada a cabo por el Consejo Nacional de Evaluación del Sistema Escolar (CNESEO) (Ministerio de la Educación Nacional, de la Enseñanza Superior y de la Investigación-CNESEO, 2016a-2016b). La investigación se basó en una cohorte de 1182 estudiantes de tercer año de Licenciatura, preservando la diversidad en términos geográficos (6 universidades de 3 ciudades diferentes: Montpellier 1 y 2, Paris-Oeste y Paris-Sur, Rennes 1 y Rennes 2) y por especialidades (Inglés, Historia, Ciencias de la Educación, Matemáticas y Ciencias de la Vida y de la Tierra). El cuestionario exploraba las representaciones de estos estudiantes respecto de la profesión de profesor y sus elecciones profesionales en relación a la misma. Se recibieron 1.103 respuestas de estudiantes.

Revisaremos los resultados de esta larga investigación con el objetivo de precisar, como hemos indicado en el párrafo precedente, las modalidades de la representación hacia la profesión de profesor, desde el punto de vista de los estudiantes, y en particular

lo que ellos dicen de su atractivo, de su prestigio social y de las razones de esta elección profesional, focalizándose en el caso de las Matemáticas.

La identidad profesional a través de las representaciones de los aspirantes a profesor

Una profesión relativamente atractiva pero muy poco prestigiosa

La profesión de profesor es juzgada (“muy” o “bastante”) como atractiva por casi la mitad de los estudiantes encuestados cuando se trata del Profesor de Primaria, frente a un tercio de ellos cuando se trata del Profesor de Secundaria. No obstante, en una clasificación de “las profesiones más atractivas”, vemos que el “Profesor de Instituto y de Liceo (Instituto de Secundaria)” se destaca del “Profesor de Primaria”, relegando ampliamente a las otras profesiones (excepto a la de “Ingeniero”).

Este atractivo, después de todo relativo, se ve de hecho alterado por numerosas condiciones en el ejercicio de la profesión, destacándose entre las cuatro primeras: “un salario insuficiente”, “las probabilidades de ganar el concurso”, “la falta de reconocimiento de la profesión de profesor” o “el nivel de diploma exigido” (juzgado muy elevado por pocos de los encuestados). En consecuencia, este atractivo podría ser reforzado por una revalorización del salario e igualmente, por una mejora de la imagen social de la profesión.

En compensación, las preguntas relacionadas con “las profesiones más prestigiosas” otorgan respuestas totalmente contrarias y radicales: “Profesor de Primaria” y “Profesor de Instituto y de Liceo” están claramente a la cabeza de las profesiones catalogadas como de “poco prestigio” (TALIS-Teaching and Learning International Study, 2013, citado por el Ministerio de la Educación Nacional, de la Enseñanza Superior y de la Investigación-Dirección de Evaluación del Desarrollo y del Rendimiento, 2016). En la publicación de la OCDE, los profesores franceses que “piensan que su profesión es valorada por la sociedad” es muy inferior, siendo a su vez el segundo resultado más bajo de Europa.

Tenemos así, una especie de discrepancia entre, una profesión que atrae a los estudiantes (en relación con sus referencias “internas”) pero que, a su vez, es considerada por ellos mismos como socialmente poco valorada y mal vista (sobre la base de normas “externas”). Es importante entonces comprender bien esta paradoja y lo que motiva la elección profesional de los estudiantes.

Una profesión por vocación

Muy pocos de los encuestados opinan que la decisión de convertirse en profesor no depende en absoluto de una estrategia relacionada con la “seguridad de empleo” ligada

al estatus de funcionario, ni al “tiempo libre y a las vacaciones” que dicha profesión permite, ni mucho menos a las cuestiones de la profesión misma (al “nivel de salario”, o a las “perspectivas de evolución en la carrera” o al “interés de ejercer en el sector público”).

Sin embargo, la profesión de profesor se ve con su pleno sentido: “gusto por la asignatura o las asignaturas enseñadas” (para casi la mitad de los estudiantes aspirantes a Profesor de Secundaria), “transmisión de saberes y de conocimientos” (para un tercio de los estudiantes que aspiran a ser Maestros de Primaria) y “educación y transmisión de valores” (para una cuarta parte de los estudiantes aspirantes de Primaria).

No se trata entonces de una profesión elegida al azar, y podríamos incluso hablar de vocación, ya que esta elección se hace tempranamente (casi dos tercios de los estudiantes, antes de empezar los estudios superiores). Por lo tanto, la paradoja expuesta en el párrafo precedente se derrumba, ya que las dinámicas de elección de la profesión revelan mucho más del ámbito afectivo que de una estrategia racional.

La profesión de Profesor de Matemáticas

Para algo más de dos tercios de los estudiantes de las carreras dirigidas a la Enseñanza Secundaria, el atractivo reposa sobre el “gusto por la asignatura enseñada” y sobre “la transmisión de saberes y de conocimientos”. Si precisamos un poco, encontramos que tres cuartos de las justificaciones de elección secundaria están relacionadas con la enseñanza (“Deseaba enseñar únicamente en mi especialidad/la disciplina que manejo, que me gusta” y “El programa de mi disciplina es más interesante, más atrayente, más profundo”) y, bastante lejos, encontramos las razones ligadas al “tipo de público” adolescente (más maduro, más interesante, etc.) (Rayou y Van Zanten, 2004: 143-144).

Entre las disciplinas que se enseñan en Secundaria, las Matemáticas (directamente aludidas en el reportaje citado) ocupan un estatus particular. Se trata de una disciplina exigente, selectiva para la orientación (en particular para acceder a las Grandes Escuelas) y que se resiste a la feminización que gana en todo el cuerpo del profesorado. Hemos visto también que las Matemáticas obtienen el récord de puestos vacantes no obtenidos, tanto para el CAPES como para la Agregación.

Las dificultades de contratación están relacionadas con la disciplina misma: las Matemáticas permiten el acceso a estudios (en Grandes Escuelas) y a profesiones prestigiosas, mucho mejor remuneradas. A pesar de todo, casi la mitad de los estudiantes de Grado de Matemáticas interrogados, proyectan pasar la oposición a la Enseñanza Secundaria en los próximos años.

Podemos constatar que, para el caso de las Matemáticas, la ambivalencia está reforzada. Incluso entre los estudiantes de Grado en Matemáticas (que, sin afán de ofender a estas disciplinas, no acogen a los mejores estudiantes, que prefieren las clases preparatorias para las Grandes Escuelas), menos de la mitad se destina al profesorado. La crisis de contratación de interinos parece profunda.

Discusión-conclusión

La ambivalencia de la identidad profesional de los Profesores de Secundaria

Nuestra relectura sobre la investigación del CNESCO, llevada a cabo con una cohorte de estudiantes de Grado, nos muestra varias facetas interesantes de su relación con la profesión de profesor e, indirectamente, de la identidad profesional en una combinación, ciertamente original, entre una lógica próxima a la identidad para sí mismo (es la profesión en la cual ellos se proyectan) y una lógica próxima a la identidad para los otros (la profesión tal como ven que es percibida socialmente).

Encontramos una constatación sin haber sido buscada: la profesión de profesor ha perdido todo el prestigio social. Es desconsiderada y despreciada, encontrándose al final de una clasificación en la cual figuran “niveles” comparables (psicología, periodismo, comisario de policía, director de recursos humanos) e incluso inferiores (técnico informático o responsable de marketing). El daño parece profundo, más aún cuando el diagnóstico se aplica a una población de estudiantes que aspiran en su mayoría a convertirse en profesores. Esto nos lleva a dos conclusiones: la primera, referida al hecho de que no parece haber resistencia alguna, ni siquiera para los futuros profesores; que ser profesor se ha convertido en Francia, en una profesión desprovista de valor social. La segunda, más cruel, es que estos estudiantes, ingresando en la profesión van a validar, garantizar, propagar y acentuar de esa forma esta imagen desastrosa, hasta en lo cotidiano, del ejercicio profesional.

La paradoja es que, a pesar del terrible déficit en términos de prestigio social, la profesión de profesor sigue siendo relativamente atractiva para estos estudiantes. La investigación nos invita a apartar todos los clichés relativos a las estrategias de calidad de vida (vacaciones, tiempo libre) o de perspectivas de carrera (seguridad de empleo, salario, promoción). Pone en evidencia una dinámica prácticamente afectiva en relación a la profesión, que parece condensar el sentido de su futuro compromiso profesional, una dinámica bastante cercana a la vocación: los estudiantes se proponen ingresar en la enseñanza como si optaran por una religión, sobre la base de una elección temprana de la cual no desisten, de estima al servicio de la causa educativa y a los valores (por aquellos que optan por Primaria) o al servicio de la disciplina enseñada (por aquellos que eligen Secundaria).

En el caso de los futuros Profesores de Matemáticas es un poco más ambivalente, ya que su relación con las Matemáticas (e indirectamente con la profesión de Profesor de Matemáticas) es la huella de una orientación por defecto. Si han elegido las Matemáticas, son ellas mismas las que los han alejado, después de la elección, de las vías prestigiosas de las clases preparatorias para ingresar a la universidad. Sin embargo, cerca de la mitad prevé dirigirse hacia la enseñanza, pero la relación con la profesión quedará marcada por la historia escolar y, el poco entusiasmo de los candidatos no hace

más que reforzar, sin duda, las dificultades de contratación.

El carácter “destructor” del reportaje televisivo

Este análisis, ciertamente particular, de la identidad profesional del profesor permite prolongar la explicación del eco suscitado por el reportaje “Profesor de goma”. De hecho, este reportaje hace emerger tres figuras totalmente compatibles con esta identidad de profesor: *el ignorante, el vigilante y el mercenario*.

- *La usurpación: cuando el ignorante confisca la palabra del profesor.* El ignorante no ha aprendido, no maneja los saberes que un docente debe hacer adquirir a sus alumnos. Es incapaz de enseñar ya que no sabe más (quizás menos) que sus alumnos. Su palabra está desprovista de toda legitimidad y proviene de la usurpación. Además, se supone que este profesor debe enseñar las Matemáticas, una disciplina que en la historia de los sistemas educativos occidentales es considerada como prestigiosa, conceptual, exigente y selectiva en la orientación escolar. Quizá, más que las otras, las Matemáticas están reservadas a los eruditos, quienes las han aprendido y dominado suficientemente para poder, a su vez, enseñarlas.
- *La ocupación: cuando el vigilante ocupa el lugar del profesor.* Desprovisto de saber, el ignorante es incapaz de enseñar. Ahora bien, lo que caracteriza al profesor, incluido el de Secundaria, es que el conjunto de su acción está regido por un proyecto para el alumno, un proyecto que articula una parte importante de la instrucción (objetivada aquí en los Programas de Matemáticas) con una parte no despreciable de la educación. Asimismo, esta parte de la educación (que se combina con las otras enseñanzas, como la de las familias y de los contextos sociales en general) reposa sobre la irregularidad inherente de todo proyecto educativo. Esta irregularidad, para un Profesor de Matemáticas, se funda y se legitima sobre un posicionamiento diferente respecto a los saberes: el profesor sabe, el alumno no sabe. Privado de esta cualidad, el profesor se encuentra en consecuencia privado de todo proyecto para el alumno: será incapaz de educarle e incapaz de instruirle. Así, su usurpación se convierte en una ocupación del espacio escolar, una “ocupación” en sentido casi militar del término (ya que los alumnos no aprenden), donde lo importante es que los alumnos (e indirectamente los padres) se queden tranquilos. Se le solicita al vigilante estar en el terreno, vigilar, y además ocupar a los alumnos con actividades sin duda inútiles para su escolaridad pero que permitan matar el tiempo. Lo importante es que haya un vigilante frente a los alumnos, para preservar la continuidad del sistema escolar.
- *La ejecución: cuando el mercenario borra al profesor.* Sin embargo, este vigilante ignorante va acceder a un estatus aún más opuesto, más contradictorio que aquel de profesor, sobre todo aquel descrito en la investigación del CNESCO. Convertirse en profesor, es comprometerse, a la vez con la disciplina enseñada

(versus instrucción) y con la preocupación del porvenir del adolescente (versus educación). Este compromiso, más afectivo que racional, es lo primero. Anclándose en la historia de los futuros profesores, esta elección profesional se acerca a la vocación y da sentido a toda una carrera. Es en este compromiso donde se inserta el proyecto para el alumno y su ética profesional: poco importa que los estudios sean largos y exigentes, que la oposición sea selectiva, que las condiciones de trabajo sean difíciles (sobre todo en inicio de carrera) o que los salarios sean relativamente bajos. Hay en ello algo bastante cercano a una fe laica. Ahora bien, esta relación particular con la profesión se ve potencialmente ridiculizada, pisoteada: el vigilante ignorante se transforma en mercenario, encontrando (en el remplazo del profesor) la oportunidad de hacerse de un pequeño capital. El único motor del sustituto puede limitarse a una estrategia financiera, a vender sus brazos (a falta de cerebro) por una remuneración, sin preocuparse de los retos ni de los valores. Es la definición misma del mercenario.

Desde nuestro punto de vista, la repercusión más importante del reportaje “Profe de goma” es que ha permitido ver, de manera precisa y concreta, y sin la mínima ficción, que lo peor era posible en el sistema educativo francés, que era previsible el imaginar la “destrucción” de aquello en lo que se funda el principio de la escuela y de la identidad profesional del profesor. Asimismo, ha mostrado que este sistema parecía tolerar la *usurpación* (con el ignorante desprovisto de saberes), la *ocupación* (con el vigilante desprovisto de proyecto para el alumno) y la *ejecución* (con el mercenario desprovisto de ética y disponible a cualquier precio).

Podemos hablar de “destrucción” en la medida que este reportaje, humillándolos, ha mostrado la fragilidad de tres referencias de identidad que constituyen además los tres pilares de nuestra escuela: los saberes, el proyecto para el alumno y el compromiso (y la ética) de los profesores.

La educación y la barbarie: cuestión de civilización

Para terminar, dejemos el caso del reportaje, enfocándonos en la relación entre educación y civilización. Para ello, evocaremos la figura del “bárbaro”, por dos razones: porque sintetiza fielmente las tres figuras que han emergido (el ignorante, el vigilante y el mercenario); y al mismo tiempo, porque asume claramente el proyecto de “destrucción” que se analiza en este capítulo.

Recordemos primero que los griegos designaban como “bárbaro” a todos los pueblos que no hablaban su lengua. Más tarde, los romanos lo utilizaron para designar a aquellos que se encontraban al exterior del limes, las fronteras del Imperio romano. El bárbaro es primero un extranjero, vestido de temor y de sospecha, pero es calificado de bárbaro solamente porque no pertenece a la misma “civilización” (en términos de valor, de cultura). Fontaine (2014) precisa esta definición por su diferencia con el salvaje, que etimológicamente es aquel que vive en el bosque (*silva* en latín) y que se supone que

constituye la frontera entre el humano y el animal: “el límite entre el bárbaro, que marca la alteridad, lo exterior relativo (el extranjero) o incluso absoluto (el inhumano), y el salvaje, que se inscribe en la figura de la infancia y del bien natural. Si el bárbaro es incapaz de cultura y representa las fuerzas incontrolables de la naturaleza, parecería lógico que el salvaje sea entonces llamado, por su naturaleza conciliadora, a aceptar los valores de la civilización y de la sociedad humana. Al salvaje sólo le falta tiempo y progreso; el bárbaro es definitivamente incapaz o inculto”.

Fontaine precisa su propósito retomando a Foucault (1997) que diferencia al bárbaro del salvaje según tres aspectos: la historia (en relación con la civilización que viene a destruir) contra la naturaleza, el vector de dominación, contra el vector de intercambio, y el malo contra el bueno.

La figura del “bárbaro”, que tendría como proyecto destruir los fundamentos de la escuela, aclara con otra mirada la repercusión considerable del reportaje televisivo, sobre todo en un contexto nacional e internacional marcado por el terrorismo y que asiste en Francia, al debate (más allá de la laicidad) de la trilogía republicana: libertad (comprendida con el mantenimiento prolongado del estado de urgencia), igualdad (comprendida entre las religiones), fraternidad (con el aumento del racismo, xenofobia, homofobia, etc.). Precisemos que no designamos aquí al culpable, ni al bárbaro, ya que esta designación del enemigo llama a otro registro.

A pesar de nuestra reserva, esta pregunta toma otra envergadura cuando, convocando a Nietzsche (1900), Fontaine precisa que, si “el bárbaro es sinónimo de poder y de libertad” que “integra la esfera del mal, de la violencia y de la inhumanidad”, él “se define también por una sociedad propia: no es asocial o inculto, desprovisto de toda civilización. Al contrario, si aparece como bárbaro, cruel, duro ante los demás, es porque mantiene relaciones educadas y exigentes en el interior de su grupo” (Fontaine, 2014). En efecto, esta barbarie (al menos designada como tal por nosotros mismos) no se satisface con destruir la escuela y su modelo educativo, sino que habría teorizado un modelo “alternativo”, frente al cual el modelo francés aparecería sin dudas como “bárbaro”.

Así, encontramos el “relativismo cultural” teorizado por Levi-Strauss, aunque Montaigne (2009) había abierto la vía escribiendo “Cada uno llama barbarie a aquello que no es de su uso”: “es en la medida misma dónde pretendemos establecer una discriminación entre las culturas y las costumbres cuando las identificamos completamente con aquellas que intentamos negar.

Rechazando la humanidad de aquellos que aparecen como los más “salvajes” o los más “bárbaros”, no hacemos más que tomar prestada una de sus actitudes típicas. El bárbaro es aquel que cree en la barbarie” (Levi-Strauss, 1952).

No prologaremos más esta reflexión ya que nos alejaríamos del objetivo de nuestro capítulo. Por el contrario, proponemos dos preguntas concluyentes que están en estrecha relación con las dinámicas de identidad, y que podrían considerarse para prolongar el debate: Si la barbarie tiene como propósito la destrucción de los pilares del sistema educativo y de los principios mismos de la educación francesa, ¿Cómo encontrar una

salida, cuando la principal fuerza reside, precisamente en la educación? Y la segunda, ¿La civilización es dissociable de la educación? Destruir la educación, ¿no es perjudicar a la civilización entera, a sus culturas, a sus sistemas de valores, a su “relativismo cultural”? porque la educación asume su elaboración, su difusión y su adhesión.

11

La salud ocupacional de los docentes no universitarios y su desgaste profesional

Identidad profesional del docente y salud

Ya en anteriores capítulos se han analizado las diferentes variables y perspectivas de la identidad docente. Para el propósito de este capítulo sería preciso añadir que la identidad docente se refiere a la manera en que los docentes viven subjetivamente su trabajo, y se define en función de aquellas variables que los satisfacen y aquellas que no lo hacen (Galaz, 2011). La profesión docente forma parte de la identificación social de este, lo que le permite ser reconocido y diferenciarse como tales, dada la estrecha relación entre identidad personal y vida profesional (Moratalla, 2010).

Pero, como señala Martínez Bonafé (2004), no es fácil responder a la pregunta a qué sujeto colectivo pretendemos identificar con el nombre de docente ya que el término identidad profesional es un término polisémico que implica diferentes concepciones filosóficas, antropológicas y pedagógicas. De hecho, la identidad es un elemento crucial en el modo como el docente, configura, construye y significa la propia naturaleza de su trabajo (Edison Santibañez, s.f). Por tanto, el término identidad solo se puede entender considerando que la identidad personal y profesional es a la vez una construcción subjetiva y una construcción social (Bolívar y Segovia, 2005). De ahí que las problemáticas de salud formen parte de las características de la identidad profesional del profesor.

Por tanto, en este capítulo nos vamos a referir a la identidad profesional desde la perspectiva que plantea Evetts (2003: 32) asociándola con el hecho de tener experiencias, formas de entender y conocimientos técnicos comunes, así como maneras coincidentes de percibir los problemas y sus posibles soluciones sin importar la etapa educativa donde se produzca el intercambio de experiencias ya que como afirma Freidson (2003: 71) «realizar el mismo trabajo crea intereses intelectuales, sociales y económicos comunes» y también comunes problemáticas de salud.

Durante el ejercicio profesional será necesario que el docente disponga de un sólido bagaje en los ámbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico y personal que permita al futuro profesor asumir la tarea educativa en toda su complejidad (Imbernón, 2001) y evite disfunciones durante este ejercicio profesional.

Entre las características de esta tarea docente destacan la multiplicidad de tareas, la diversidad de contextos en donde estas se desarrollan; la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; la inmediatez de las diferentes acciones educativas; la incertidumbre de las situaciones que aparecen durante un acto didáctico o la implicación personal y el posicionamiento ético que supone para el docente cada tarea (Valle y Manso, 2016).

No poseer capacidad reflexiva y crítica para asumir esta complejidad conlleva un desgaste profesional y que el colectivo docente sea uno de los más afectados por problemáticas derivadas de la exposición prolongada a riesgos de tipo psicosocial, pero también fisiológicos.

En relación con el primer riesgo, Silvero Miramón (2007) afirma que el origen de esta problemática se encuentra en un déficit motivacional del profesor hacia su actividad profesional provocado por el desarrollo de creencias de autoeficacia negativas que, en muchos casos, conlleva el abandono del ejercicio profesional. De hecho, Debesse y Mialaret (1980) ya señalaban que las condiciones del ejercicio de la función educadora exigen un estado físico satisfactorio y una buena salud. Y, por tanto, la salud resulta una variable imprescindible para una enseñanza de calidad.

Además, hemos de tener en cuenta que el estrés ocupacional de los profesores está vinculado a la regulación del estrés fisiológico de los estudiantes (Oberle y Schonert-Reichl, 2016).

En este contexto existe una amplia evidencia científica que demuestra la influencia de las condiciones de trabajo y la salud en el rendimiento laboral. Sin embargo, en el ámbito educativo estos estudios son poco habituales y relativamente recientes quizás porque el concepto de profesionalidad docente también es relativamente nuevo.

El objetivo de este capítulo será intentar analizar las problemáticas de salud más frecuentes en el colectivo docente en relación con su ejercicio profesional y anticipar líneas de actuación para su prevención.

Marco legislativo e institucional de la salud en el ámbito laboral docente

La WHO (2007) en su plan de acción mundial sobre la salud de los trabajadores 2008-2017 fija entre sus objetivos proteger y promover la salud en el lugar de trabajo y mejorar el funcionamiento de los servicios de salud ocupacional y el acceso a los mismos.

En la legislación europea, (Recomendación, 2003/670/CE) se detalla la siguiente clasificación de enfermedades profesionales:

- Enfermedades profesionales provocadas por agentes químicos.
- Enfermedades profesionales de la piel causadas por sustancias y agentes no comprendidos en otros epígrafes.
- Enfermedades profesionales provocadas por la inhalación de sustancias y agentes no comprendidos en otros epígrafes.
- Enfermedades profesionales infecciosas y parasitarias.
- Enfermedades profesionales por carencia.
- Enfermedades profesionales provocadas por agentes físicos.

Previamente, la oficina internacional del trabajo (OIT, 2002) había publicado la Recomendación sobre la lista de enfermedades profesionales (núm. 194) invitando a que las listas nacionales de enfermedades profesionales incluyeran, en la medida de lo posible, las enfermedades que figuren en el anexo de la mencionada Recomendación. El Consejo de Administración de la OIT, basándose en el trabajo de dos reuniones de expertos, aprobó una nueva lista de enfermedades profesionales el 25 de marzo de 2010.

La nueva lista incluye una serie de enfermedades profesionales reconocidas internacionalmente, desde enfermedades causadas por agentes químicos, físicos y biológicos hasta enfermedades de origen respiratorio y de la piel, trastornos del sistema osteomuscular, cáncer profesional y, por primera vez, los trastornos mentales y del comportamiento. Estas últimas, como veremos, si son habituales entre los docentes e influyen en su identidad social, aunque no son reconocidas en nuestro ordenamiento jurídico como enfermedades profesionales de este colectivo.

Sin embargo, en las secciones de la lista sobre enfermedades profesionales se incluyen además puntos abiertos. Los puntos abiertos permiten el reconocimiento del origen profesional de enfermedades que no figuran en la lista, siempre y cuando se haya establecido un vínculo entre la exposición a los factores de riesgo que resulte de la actividad laboral y las enfermedades contraídas por el trabajador. Estos puntos abiertos pueden permitir al colectivo docente incorporar en el futuro nuevas enfermedades profesionales.

En el marco normativo español, para que una enfermedad sea considerada como profesional debe cumplir dos requisitos:

1. Que la patología esté incluida en el Real Decreto 1299/2006, de 10 de noviembre (BOE de 19-12-2006), que aprueba el cuadro de enfermedades profesionales en el sistema de la Seguridad Social.
 - Grupo 1: Enfermedades profesionales causadas por agentes químicos.
 - Grupo 2: Enfermedades profesionales causadas por agentes físicos.
 - Grupo 3: Enfermedades profesionales causadas por agentes biológicos.
 - Grupo 4: Enfermedades profesionales causadas por inhalación de sustancias y agentes no comprendidos en otros apartados.
 - Grupo 5: Enfermedades profesionales de la piel causadas por sustancias y agentes no comprendidos en alguno de los otros apartados.

- Grupo 6: Enfermedades profesionales causadas por agentes carcinógenos.
- Como podemos comprobar no se recogen los trastornos mentales o del comportamiento como sugiere la OIT.

2. Que exista una relación causa efecto entre la enfermedad y la relación laboral.

Este Real Decreto aprueba el cuadro de enfermedades profesionales en el sistema de la seguridad social y se establecen criterios para su notificación y registro. En el ámbito de la enseñanza solo están reconocidos como enfermedad profesional los nódulos vocales a causa de esfuerzos sostenidos por la voz.

Así mismo la Ley 33/2011, de 4 de octubre, General de Salud Pública (LGSP), establece que se debe tener en cuenta los riesgos relacionados con el trabajo y sus efectos en la salud en su artículo 32 relacionado con salud laboral, 33 sobre la actuación sanitaria en el ámbito de la salud laboral y 34 sobre participación en salud laboral.

En el texto del BOE (2016) aparece toda la legislación relativa a la prevención de riesgos laborales en nuestro país. Sin ánimo de exhaustividad hemos de señalar que esta normativa se ampara en la Constitución Española ya que esta encomienda a los poderes públicos velar por la seguridad e higiene en el trabajo. Bajo este mandato constitucional y como transposición de la Directiva Europea 89/391/CEE, aparece la Ley 31/1995 de Prevención de Riesgos Laborales (LPRL), de 8 de noviembre (BOE 10/11/1995), modificada y actualizada por la Ley 54/2003, de 12 de diciembre, de reforma del marco normativo de la prevención de riesgos laborales.

Esta ley (LPRL art. 2) define la prevención de riesgos laborales como la protección de la salud de los trabajadores y la mejora progresiva de las condiciones de trabajo.

De esta normativa se desprende que quién controla la actividad laboral tiene la obligación contractual de garantizar la salud y seguridad laboral (LPRL art.14). Por ello en los centros educativos privados la responsabilidad recae en el empresario, persona física o jurídica que ostenta la titularidad del centro, y en los centros públicos en la administración.

Existen pocos estudios en España sobre la aplicación de la normativa de riesgos laborales en los centros educativos. En los estudios de Sevilla y Villa-nueva (2000) o Calera, Esteve, Roel e Uberti-Bona (2002) más de la mitad de los profesores desconoce la normativa básica relativa a seguridad e higiene en el trabajo y en la inmensa mayoría de los centros no existe ningún protocolo específico de mantenimiento periódico de las instalaciones ni adecuación del mobiliario. Y, en muchas comunidades autónomas tampoco se realizan los reconocimientos médicos que exige la ley (LPRL art. 22). En ella se establece que el empleador tiene obligación de proporcionar a sus trabajadores la vigilancia de su salud de manera periódica, variando según los riesgos que su trabajo conlleva. Así mismo, en el Decreto 39/1997, de 17 de enero, que aprueba el Reglamento de Servicios de Prevención de Riesgos Laborales, se implanta que la vigilancia de la salud se llevará a cabo en varios momentos y se establecen normas especiales teniendo en cuenta los riesgos específicos. Por ejemplo, aquellos trabajadores que están expuestos

a ruidos altos, tienen que pasar un examen médico cada 3 o 5 años (Real Decreto 286/2006, de 10 de marzo).

El Marco Estratégico de la Seguridad y la Salud en el Trabajo de la UE (SST) 2014-2020 tiene como objetivo mejorar la protección a los más de 217 millones de trabajadores de la UE de los accidentes y enfermedades profesionales con el fin de garantizar que la UE siga desempeñando un papel de liderazgo en la promoción de normas para la mejora de las condiciones de trabajo, tanto en Europa como a nivel internacional.

Este marco estratégico identifica tres desafíos principales de salud y seguridad en el trabajo: mejorar la aplicación de las normas existentes en materia de salud y seguridad, en particular reforzando la capacidad de las micro y pequeñas empresas para establecer estrategias eficaces y eficaces de prevención de riesgos; mejorar la prevención de enfermedades relacionadas con el trabajo abordando los riesgos nuevos y emergentes sin descuidar los riesgos existentes; y tener en cuenta el envejecimiento de la fuerza de trabajo de la UE (European Commission, 2016). En el contexto docente podemos entender los centros educativos o las universidades como micro o pequeñas empresas en función del número de docentes adscritos al centro.

Existen varios organismos internacionales y nacionales que velan y establecen prioridades para prevenir las enfermedades profesionales a nivel europeo, entre otros podemos encontrar:

- EODS: European Occupational Diseases Statistics
- EU-OSHA: European Agency for Safety and Health at Work
- ETUC: European Trade Union Confederation o CES en castellano Confederación Europea de Sindicatos
- FIOH: Finnish Institute of Occupational Health
- ILO: International Labour Organization
- NCvB: Netherlands Center for Occupational Diseases
- NIOSH: National Institute for Occupational Safety and Health
- OEM: Occupational and Environmental Medicine
- OSHA: Occupational Safety and Health Administration
- THE EUROPEAN FORUM. The European Forum of the insurance against accidents at work and occupational diseases
- WHO: World Health Organization

Prevalencia de enfermedades más frecuentes en el colectivo docente

La salud de los maestros tiene una relevancia no solo individual sino también económica y social. Y, podemos afirmar que están identificadas las complicaciones de

salud más habituales entre el profesorado, sin embargo, consideramos que no existen muchos estudios sobre sus hábitos de vida y las repercusiones de estos en el desempeño profesional o sobre los factores del ambiente escolar que están asociados con la mala salud del maestro.

Los tres principales tipos de problemas de salud ocupacional del profesorado identificados en Europa son los problemas de la voz, los trastornos músculo esqueléticos y las problemáticas de salud derivadas del estrés laboral. Hasta hace poco, era frecuente también la dermatitis por contacto entre los profesores de escuela. La Agenda Nacional de Investigación Ocupacional del Instituto Nacional de Seguridad y Salud Ocupacional (NIOSH) enumeró la dermatitis de contacto después de la pérdida de la audición como la segunda enfermedad profesional más común en los Estados Unidos. El níquel parece ser uno de los agentes comunes que causan dermatitis de contacto ocupacional debido a su uso generalizado en las tizas. Para minimizar su riesgo se ha extendido el uso de rotuladores que puedan borrarse.

A continuación, detallamos las características de las enfermedades docentes más habituales y que pueden influir en su identidad profesional en estos momentos.

Trastornos músculo-esqueléticos

Las quejas músculo-esqueléticas, especialmente de la espalda, el cuello y los hombros son comunes entre el profesorado. Los hombros y el dolor de espalda de los maestros pueden ser producidos por una postura de trabajo incorrecta durante las instrucciones al alumnado y una presencia prolongada delante de la pizarra. Por otra parte, estar mucho tiempo de pie puede llevar a dolor de piernas y dolor de espalda.

En la revisión que realizan Patience y Smith (2011) de los trastornos músculo esqueléticos (TME) para determinar su prevalencia entre el profesorado señalan que estos son uno de los problemas de salud ocupacional más comunes tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo. Las causas de los TME se han descrito como multifactoriales y las tasas de prevalencia varían en función de que lugar de la anatomía esté afectada y el país de estudio. La revisión realizada por estos autores sugiere que la prevalencia de TME entre el profesorado tiene un nivel de oscilación muy amplio, entre el 39% y el 95%. Las áreas más frecuentes del cuerpo afectadas parecen ser la espalda, el cuello y los miembros superiores. Los maestros de infantil parecen ser más propensos a manifestar el sufrimiento de dolor de espalda. Factores como el sexo, la edad, el tiempo que se lleva ejerciendo la profesión y la adopción de posturas incómodas se han asociado con mayores tasas de prevalencia de TME.

En general, este estudio sugiere que los maestros de escuelas tienen un alto riesgo de TME y se alude a la necesidad de realizar investigaciones adicionales, preferentemente longitudinales, para profundizar sobre el tema e implementar buenas prácticas de principios ergonómicos.

Refiriéndose también a la aparición de trastornos músculo esqueléticos, Cezar-Vaz et al. (2013) señalan la posible influencia de las características del ambiente de trabajo, el

espacio insuficiente en el aula o la inadecuación de los muebles utilizados en el desarrollo del trabajo. Las patologías con mayor ocurrencia en este estudio fueron el dolor lumbar y dolor de espalda.

La Confederación Europea de Sindicatos ha planteado temas relativos a la futura Estrategia de Salud y Seguridad de la UE, entre ellos una propuesta de una nueva directiva sobre trastornos músculo-esqueléticos.

Para la prevención de los trastornos músculo-esqueléticos relacionados con el trabajo se debe dar prioridad a la preparación de conjuntos de herramientas que estén orientados de forma específica al sector laboral y al lugar de trabajo. Además, debe hacerse hincapié en medidas de apoyo eficaces para los centros escolares pequeños.

Estrés, burnout y salud mental

Según De Simone, Cicotto y Lampis (2016) los sucesivos cambios en la profesión docente, como resultado de profundas transiciones que han afectado el desarrollo político, social y económico, han dado lugar a altos niveles de estrés de los profesores.

Por otro lado, la enseñanza se ha descrito como una actividad profundamente emocional, pero se sabe poco sobre las demandas emocionales a las que se enfrentan los maestros o cómo estas afectan a su bienestar (Kinman, Wray y Strange, 2011).

Sin embargo, los trastornos de origen psicosocial: estrés, síndrome del quemado, depresión, etc. (Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo, 2003) no están incluidos como enfermedad profesional del profesorado, aunque muchos estudios sugieren implicaciones importantes del estrés en su salud.

El estrés laboral, según la Comisión Europea de Seguridad y Salud en el Trabajo, se define como las nocivas reacciones físicas y emocionales que ocurren cuando las exigencias del trabajo no igualan las capacidades, los recursos o las necesidades del trabajador. Cuando la persona se percibe totalmente agotada, exhausta, desbordada, como consecuencia de un proceso de desgaste se denomina síndrome de burnout o desgaste profesional (Rodríguez Carvajal y de Rivas Hermosilla, 2011).

La etiología de este estrés del profesorado puede ser debido según Bermúdez De Alvear, Martínez Arquero, Ríos Díaz y Esteve Zarazaga (2004) al trabajo continuo y directo con el alumnado en el aula dada la poca motivación del alumnado, la ausencia de disciplina, la falta de atención, la limitación de tiempo para alcanzar los objetivos pedagógicos o la sobrecarga de trabajo. A lo que podemos añadir en menor nivel: la percepción de bajo salario o estatus socioeconómico, el poco apoyo institucional, los conflictos con otros colegas a causa de factores muy diversos como los desacuerdos en materias académicas o la organización de los horarios.

Algunos estudios muestran que los profesores, que están sometidos a un estrés ocupacional intenso, pueden ver afectado negativamente su estado de salud mental (Hinz et al. 2016; Kidger et al. 2016).

Además del estrés ocupacional, los profesores, en el curso de sus carreras, se enfrentan a problemas de salud física que son causados o empeorados por sus trabajos, e

incluso por su trabajo anterior (Ritvanen, Laitinen y Hänninen, 2004).

De hecho, Zhang y otros (2015) señalan que la incidencia de estrés psicológico es un factor de riesgo para todas las enfermedades crónicas, respiratorias y mentales y el estrés fisiológico es un factor de riesgo para las enfermedades mentales. Además, afirman que el estrés ocupacional en el profesorado de secundaria tiene diferente intensidad relacionándose con el tiempo que el profesor lleva ejerciendo o con las características del alumnado. Asimismo, Kiel, Heimlich, Markowetz, Braun y Weiß (2016) señalan que los estudios comparativos internacionales muestran que los profesores de educación especial tienen un nivel de estrés más alto que sus colegas que trabajan en el sistema escolar general.

Pero, son los estudios de burnout o profesor quemado una de las temáticas que más análisis concentra (Aris, 2009; Latorre y Sáez, 2009; Tejero, Fernández y Carballo, 2010; Pyhältöa, Pietarinen y Salmela-Aro, 2011; Castejón Costa, 2016).

El estudio Kinman, Wray and Strange (2011) examinó las relaciones entre el «trabajo emocional», el agotamiento (agotamiento emocional, despersonalización y logro personal) y la satisfacción laboral en una muestra de profesores del Reino Unido. Se observaron asociaciones significativas entre el trabajo emocional y todas las demás variables, con una relación positiva entre el trabajo emocional y el logro personal. Se encontró evidencia de que el apoyo social mitiga el impacto negativo de las demandas emocionales sobre los sentimientos de logro personal y la satisfacción laboral. Un resultado también importante es que los profesores más experimentados manifiestan mayores niveles de trabajo emocional.

De ahí la necesidad de implementar programas de capacitación para aumentar la conciencia de las demandas emocionales que requiere la enseñanza y considerar diferentes formas de mejorar las habilidades de regulación emocional en profesores veteranos y aquellos recién incorporados al sistema educativo. Además, sería importante también crear programas de concienciación social sobre la transcendencia de la labor del profesor en el desarrollo académico, social y cultural en nuestra sociedad.

De hecho, Otero López y otros (2010) señalan al apoyo de los compañeros, el optimismo, la personalidad resistente, las contrariedades cotidianas y los acontecimientos vitales como predictores válidos del estrés, el burnout y la insatisfacción laboral de los profesores de secundaria.

Pero, el nivel de estrés y sus consecuencias se pueden reducir y prevenir a través de una identificación precisa de sus fuentes y conseguir un efecto positivo en la salud individual y organizacional.

Para ello ya existen instrumentos que permiten medir el estrés ocupacional. Entre los más conocidos y utilizados en el ámbito español se encuentra el Inventario de burnout de Maslach para docentes (IBM) adaptado al español por Seisdedos (1997). El cuestionario está compuesto por 22 ítems distribuidos en tres escalas: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. Para abordar los problemas asociados con el burnout se ha desarrollado el «Spanish Burnout Inventory» (SBI) (Gil Monte, 2005; Gil-Monte, Carlotto & Gonçalves Câmara, 2010). El SBI comprende 20 elementos divididos

en cuatro subescalas: entusiasmo hacia el trabajo, agotamiento psicológico, indolencia y culpabilidad.

Otras patologías que los maestros tienen más probabilidades de padecer según Besse, Howard, Gonzalez y Howard (2015) son los desórdenes depresivos. En su estudio, el perfil del profesorado eran hispanos, divorciados, tenían menos experiencia, enseñaban en los niveles más bajos, manifestaban baja satisfacción en el trabajo y tuvieron mayor ausentismo y mayor probabilidad de dejar la profesión. Los maestros con depresión tenían niveles más altos de estrés percibido, ansiedad, trastorno de pánico y somatización y menor calidad de vida.

Por tanto, los procesos de salud mental en los profesores necesitan más atención y una prevención eficaz (Mahboub y Milbourn, 2015; Zhang, Zhu, Tang, Li y Lan, 2015).

Trastornos de la voz

Estos trastornos se deben principalmente a su carga vocal pesada y prolongada, a la necesidad de hablar y dar instrucciones verbales con ruido de fondo, proyectar su voz a lo lejos, y elevar y tensionar la voz para superar condiciones acústicas pobres. La enseñanza es una ocupación de alto riesgo para desarrollar trastornos de la voz. De hecho, cuando utilizamos la voz como herramienta en el trabajo esta se resiente más que cuando no es una herramienta ocupacional habitual (Hunter y Titze, 2010).

El estudio de Bermúdez de Alvear, Martínez, Barón y Hernández-Mendo (2010) señala que la prevalencia de los trastornos de la voz ocupacional puede alcanzar a más del 60% del profesorado y señala la importancia de su impacto en las condiciones de trabajo psicosociales. De hecho, Escalona (2006) señala que la disfonía puede afectar al 90,4%. Las consecuencias de los trastornos de la voz pueden ser afonías (pérdida total de la voz, es decir existe una incapacidad para emitir sonidos) o disfonías (desórdenes y trastornos cualitativos o cuantitativos de la fonación por causas orgánicas o funcionales). En este último caso encontramos disfonías funcionales o disfonías orgánicas cuando aparece una lesión en la laringe. Escalona (2006) señala que los síntomas en orden de importancia son: resequedad, carraspera, escozor faríngeo, odinofagia, tensión en el cuello, ronquera al final del día, cansancio al hablar, emisión de gallos, voz entrecortada y sensación de falta de aire. Lesiones menos habituales son nódulos, pólipos, edemas, quistes y laringitis de diversas consideraciones.

La disfonía constituye por tanto un problema de salud en los docentes y las condiciones de trabajo están impactando negativamente a esta población, por lo que sería preciso instrumentar cambios a corto plazo. De hecho, como era de esperar los maestros con estos problemas de voz comparados con aquellos que no los tienen refieren más dificultades en su desempeño laboral, comunicación, bienestar social y emocional y también en su calidad de vida. Por ello, estos problemas deben ser considerados en la evaluación y el tratamiento de los trastornos de la voz (Asadi et al., 2016).

Existen diferentes factores de riesgo. Van Houtte y otros (2012) investigaron los factores vocales e identificaron factores de riesgo relacionados con la vida personal del

profesor: consumo de líquidos, actividades exigentes de la voz, antecedentes familiares de trastornos de la voz y niños conviviendo en casa; factores ambientales: cambios de temperatura, número de alumnos por aula, uso de la tiza, presencia de cortinas, alfombras o aire acondicionado, acústica en el aula y ruido dentro y fuera del aula. Con respecto a la prevalencia el 51,2% de los profesores presentaron trastornos vocales. Las mujeres informaron sobre más trastornos de la voz en comparación con los hombres. Así mismo, los profesores con trastornos de la voz presentaron un mayor nivel de angustia psicológica en comparación con los profesores sin problemas de voz.

Además, la mayoría de los docentes no tienen formación para el uso de la voz. En nuestro contexto, Bermúdez y otros (2004) afirman que el uso profesional de la voz está condicionado por la influencia de múltiples factores: por un lado, las condiciones procedentes del medio interno, esto es, las variables fisiológicas y psicológicas del individuo; y por otro, las exigencias medioambientales, especialmente aquellas derivadas de las características físico-acústicas del lugar y de las condiciones psicosociales del puesto de trabajo. Sin embargo, da Rocha y otros (2017), en un estudio longitudinal, señalan que la incidencia de un trastorno vocal percibido en los profesores de enseñanza media fue más bajo del 17,1%. Los maestros que dieron clases en cursos más bajos presentaron un riesgo de 20% menos que aquellos que dieron clases cursos más altos. Se concluyó que los docentes presentaban mayor riesgo de desarrollar un trastorno de voz percibido cuando tenían las siguientes características: impartir clase en grupos a partir de los quince años, antecedentes de bajas laborales por causa de su voz y un comportamiento indicativo de trastorno mental común.

ENFERMEDAD OCUPACIONAL	SÍNTOMAS	FACTORES DE RIESGO
Trastornos músculo-esqueléticos	Dolor lumbar Dolor de espalda	Sexo, edad, tiempo que se lleva ejerciendo, adopción de posturas incómodas, carga de elevación, ambiente de trabajo, inadecuación de los muebles utilizados.
Trastornos de la voz	Resequedad, escozor, carraspera, escozor faríngeo, odinofagia, tensión del cuello, ronquera, cansancio al hablar, sensación de falta de aire, pérdida de la voz, nódulos, pólipo o quistes en cuerdas vocales, papiloma, úlceras de contacto, entre otras.	Consumo de líquidos, actividades exigentes de la voz, antecedentes familiares de trastornos de la voz, convivir con niños, cambios de temperatura, número de alumnos por aula, uso de la tiza, cortinas, alfombras o aire acondicionado, estrés, acústica del aula, ruido dentro y fuera del aula, escasa formación vocal.
Estrés, burnout, salud mental	Insatisfacción laboral, crisis de angustia, ansiedad, pánico, somatización, entre otras.	Poca motivación del alumnado, ausencia de disciplina en el aula, limitación de tiempo para alcanzar los objetivos pedagógicos, excesivo trabajo, percepción negativa de las condiciones laborales, escaso apoyo institucional, conflictos con los compañeros.

Alva y otros, (2017), en países como la India, defiende que los trastornos de la voz tienen una influencia significativa en todas las esferas de la vida de un maestro de escuela. Los profesores afectados son más propensos a tener bajas por enfermedad, estar insatisfechos con su rendimiento en el trabajo, jubilarse anticipadamente, reducir las comunicaciones, evitar hablar en público evadiendo las actividades sociales, e incluso hablar por teléfono.

Recientemente en el ámbito español, el estudio de Ubillos y otros (2015) mostró que el 16,4% del profesorado había sufrido algún trastorno de la voz y un porcentaje notable nunca había recibido ningún tipo de formación vocal. Los análisis muestran que el tamaño del aula, ser maestro de educación primaria, enseñar educación física, el ruido causado por los estudiantes en el aula, la lucha por mantener el orden dentro de la clase elevando la voz, son factores de riesgo para los trastornos de la voz. Es interesante señalar que cada etapa educativa presenta un factor de riesgo diferente: en la guardería, el ruido causado por los alumnos; en la educación primaria, elevar la voz; y en la educación secundaria, la lucha por mantener el orden dentro de la clase.

Estos autores señalan que las medidas preventivas deben aportar respuestas adecuadas a los requerimientos de voz para cada etapa y estas medidas preventivas deben basarse en los principios de la psicología educativa para ayudar a los docentes a abordar los problemas originados por la falta de autoridad o el ruido producido por los estudiantes, utilizando las técnicas de voz adecuadas.

Líneas de actuación para la prevención de enfermedades en el colectivo docente

La atención sanitaria laboral con carácter preventivo puede contribuir a la detección temprana y a la determinación de los condicionantes de salud relacionados con el trabajo y a la prevención individual.

Por su número y porqué constituyen un ejemplo para los estudiantes, los profesores son uno de los principales grupos profesionales para el que se deben desarrollar protocolos protectores para sus problemas de salud ocupacional (García y otros, 2011). Desde esta perspectiva, estos autores presentan un modelo de evaluación de necesidades orientado a la educación en prevención de riesgos que pretende ser una guía práctica para el desarrollo de este tipo de actividades, planificando las tareas que implica su implementación en tres fases concretas: 1) planificación de la evaluación, 2) análisis y priorización de las necesidades detectadas, 3) análisis de los recursos existentes. No obstante, debemos hacer hincapié en la necesidad de flexibilizar las actividades propuestas para poder introducir variaciones en la acción que se va a realizar, ya que debemos tener en cuenta los fines específicos de cada caso particular. El estudio de García (2011) propone un modelo para desarrollar este tipo de intervenciones educativas que nos permitirá: a) reunir información confiable sobre los problemas existentes; b) tomar medidas para satisfacer las necesidades del alumnado y profesorado; c) realizar

evaluaciones; d) tomar decisiones con respecto a la distribución de los recursos y la planificación de los diferentes programas de intervención educativa.

En el caso de la salud mental, Lehr et al. (2016) determinan la eficacia de las intervenciones utilizando Internet como vehículo de formación para la promoción de la salud mental en los docentes.

Internet puede ser una interesante herramienta de prevención primaria para la divulgación y difusión de información concreta no solo de salud mental sino también de otro tipo de patologías que afectan al colectivo docente. Según Lehr et al. (2016) con esta herramienta se logra la reducción de los síntomas de depresión, insomnio y desprendimiento mental lo que reduce el ausentismo laboral. Además, esta técnica tiene el potencial de llegar a grupos objetivo grandes y que no son difíciles de alcanzar por otro tipo de intervenciones.

Otro método que parece eficaz son las técnicas de fisioterapia (Brown et al., 2013). El profesorado debiera tener a su alcance este tipo de profesionales que les permita una atención temprana cuando aparecen los primeros síntomas de trastornos músculo-esqueléticos o problemas de la voz. De hecho, Figl-Hertlein et al (2014) realizaron un estudio piloto para explorar los efectos potenciales de un programa de salud ocupacional con fisioterapia dirigido a maestros de escuela. El grupo experimental participó en un programa individualizado de salud ocupacional dirigido por fisioterapeutas (seis sesiones de 30 minutos) relacionadas con la ergonomía y manejo del estrés durante un semestre de 5 meses. Los resultados mostraron que se puede prevenir el deterioro de la salud física de los maestros a través de este tipo de programas.

Una de las técnicas que se está implantando de forma muy importante es el Mindfulness (atención plena). No resultaría un gasto público excesivo que fuera del horario laboral el profesorado pueda acceder a programas de relajación, respiración y actividad física bien en el propio centro o en las diferentes instalaciones comunitarias. De hecho, Roeser et al. (2012) advierten que los programas de formación de la atención plena para el profesorado representan formas emergentes de desarrollo profesional docente dado que fomentan la atención plena y su aplicación a la gestión del estrés y a las demandas socio-emocionales de la enseñanza. Estos autores se plantean la hipótesis de promover hábitos de salud mental entre el profesorado y, por tanto, su salud, bienestar y capacidades ocupacionales para crear y mantener relaciones de apoyo con los estudiantes y un buen clima de aula. Estas variables van a repercutir en el éxito del proceso de aprendizaje y en la participación activa de los estudiantes en el aula.

También en España, Mañas y otros (2011) evaluaron la eficacia de un programa de entrenamiento en mindfulness para reducir los niveles de estrés docente y los días de baja laboral por enfermedad en un grupo de profesores de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La muestra estuvo constituida por 31 profesores de ESO, 16 formaron el grupo experimental y los 15 restantes el grupo control. Los niveles de estrés docente fueron evaluados antes y después de la aplicación del programa. Los análisis estadísticos muestran la reducción significativa de los niveles de estrés docente y de los días de baja laboral por enfermedad, así como también de la presión, desmotivación y

afrentamiento en el grupo experimental en comparación con el grupo control.

Otra estrategia puede ser la elaboración de guías que permitan el conocimiento de pautas, recursos y técnicas de consolidación de hábitos. Estas guías deben estar en los centros educativos a disposición del profesorado. De hecho, en algunos países como en el Reino Unido existen guías para la prevención de la salud mental relacionada con el trabajo y las condiciones de lucha contra el estrés. Recordemos que en el reino Unido la enfermedad mental es la segunda causa más importante de ausencia por enfermedad. La enseñanza es considerada como una de las más estresantes profesiones para trabajar, si no el más estresante.

Con respecto a los problemas de voz los programas de educación vocal deberían desarrollarse no solo con profesorado veterano sino durante su formación inicial.

De hecho, los profesores suelen estar satisfechos con los programas de educación de la voz y reconocen la falta de información y un escaso conocimiento de las demandas vocales de la profesión. Estos programas permiten la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, aunque su eficacia varía significativamente de acuerdo con la edad de los maestros (Caetano et al., 2017). En este último estudio los profesores más jóvenes estaban menos satisfechos y afirman aprender menos. Ello puede deberse a que los principios de higiene vocal y la preservación de la voz solo se comprenden a largo plazo.

Para el cuidado de la voz, Trigueiro et al. (2015) llevaron a cabo una experiencia de sensibilización del profesorado para la prevención de su salud vocal, llevándolos a manifestar sus hábitos, sobre todo los perjudiciales, con vistas a poder modificarlos.

En Egipto, Bolbol et al.,(2017) señalan que la duración del trabajo y la alta frecuencia de clases por semana de ≥ 15 , así como lidiar con instalaciones poco profesionales y limitados recursos fueron los indicadores más estadísticamente significativos que influyeron en la voz del profesor. Sin embargo, tres meses después de la aplicación de un programa de concienciación sobre higiene vocal, los profesores mostraron un aumento estadísticamente significativo en su conocimiento sobre esta temática. Por tanto, aumentar la conciencia sobre el comportamiento saludable de la voz durante la actividad docente ayuda a mejorar su calidad de trabajo y a la minimización de los impedimentos permanentes y/o discapacidad.

Por lo que respecta a los principales riesgos debidos a deficiencias ergo-nómicas que pueden producirse en el sector educativo, según UGT (2011) están relacionados con: las condiciones ambientales: iluminación, ambiente térmico y ruido, la concepción y diseño del puesto de trabajo, los trastornos músculo esqueléticos y el trabajo con PVD (pantallas de visualización de datos). Este sindicato ofrece un texto sobre estrategias de intervención organizativas e individuales en salud laboral muy interesantes para paliar o evitar la aparición de riesgos psicosociales en el sector docente.

Entre estas medidas casi todos los manuales y autores coinciden en señalar la necesidad de la práctica regular de actividad física y una alimentación sana unido a un buen diseño de las aulas de clase en relación con su capacidad, audición y sonorización, utilización de recursos tecnológicos que reduzcan el uso de la voz, evitar fumar, creación de ambientes desprovistos de polvo y una formación vocal y ergonómica que permita

una postura adecuada, erguida y simétrica, así como evitar tensar los músculos de la cara, el cuello, hombros y garganta, entre otras.

Para lograr estos cambios es necesario un apoyo institucional a los docentes en el ámbito de la salud laboral y la adopción de medidas y recursos como la posibilidad del reconocimiento médico anual para el profesorado de centros docentes públicos no universitarios, implantación de servicios de rehabilitación y apoyo, formalizar planes de prevención en los centros educativos sobre ergonomía, educación vocal o gestión de emociones, ofrecer materiales didácticos sobre estos trastornos para facilitar una mayor concienciación individual y colectiva o diseñar ambientes saludables circunscribiendo al centro en el propio contexto.

12

Construcción de la identidad profesional a través de la formación. Planes de estudio y proyecto político, una relación social estrecha

Introducción: construir la identidad profesional, una perspectiva socio-política

El análisis sociológico de los planes de estudio permite conocer las orientaciones que da una sociedad, por medio de su política, a una institución como es el caso de las instituciones de formación de los profesores. Dada su naturaleza histórica, los dispositivos de formación tienen claramente el objetivo de construir en los jóvenes en formación una identidad profesional adecuada. Los planes de estudio, políticamente validados, representan una expresión concreta de ello. Este capítulo analiza el contenido de los planes de estudio de las formaciones de profesores volviendo brevemente a la formación de la Escuela normal original (fin del siglo XIX), para luego tratar más atentamente el caso de la actual Alta Escuela Pedagógica de nivel universitario de Valais (HEP-VS por sus siglas en francés) en Suiza (siglo XXI).

Este análisis sociológico se hará en vista de tres categorías: la formación para el rol social, la formación profesional, y la formación general. Esto nos permitirá identificar cómo, en el curso de los siglos, la dimensión política concibe la formación de profesores de nivel primario, y qué instrumentos de inculturación existen para conducir activamente la construcción de una identidad profesional de profesor.

Estudiar la historia permite ver cómo se construye, desde un punto de vista sociológico, la identidad profesional a través de los dispositivos de formación de profesores. La mirada histórica permite identificar cómo los impulsos dados a la formación de profesores responden de manera concreta a los problemas sociales de las

épocas respectivas, tanto en el siglo XIX como en el XXI.

Tras detenernos en algunas indicaciones teóricas relativas a la dinámica psicosocial del proceso de construcción de las identidades y de haber identificado algunas implicaciones para la construcción de la identidad profesional en formación de profesores, abordaremos la cuestión de los planes de estudio y el análisis de contenido de los planes de estudio de Valais, relativos a la formación de profesores del siglo XIX al XXI.

El proceso sociológico de construcción de las identidades

Según Castra (2010: 72), “la identidad profesional está constituida por el conjunto de características y de atributos que hacen que un individuo o un grupo se perciban como una entidad específica y que son percibidos como tal por los otros. Este concepto debe ser aprehendido en la articulación de numerosas instancias sociales, sean estas individuales o colectivas”. Personal, social o profesional, la construcción de la identidad o de las identidades releva de un proceso complejo de construcción interactiva permanente. Nosotros vamos a abordar algunos elementos de la dinámica psicosocial de su construcción, y en particular en el contexto de la formación de profesores.

La identidad, una dinámica psicosocial

Las cuestiones de la identidad y de su construcción revelan un proceso psicosocial estrictamente vinculado y en interacción permanente (consultar Cohen-Scali, 2000, o Dubar, 1991). Dubar (2000) recuerda en qué medida; y singularización, pero con respecto a alguien, a algo. La identidad es a la vez lo que marca la diferencia y lo que designa la pertenencia común. Es por ello que, destaca Dubar (2000: 3), la identidad es paradójica: no hay identidad sin alteridad ya que es definida “de” y “por” el otro. Asimismo, las identidades, como las alteridades, varían históricamente y dependen de su contexto de construcción.

Cohen-Scali (2000: 55) señala que las características identitarias dependen “a la vez de la estructura estable de las identidades individuales y de las presiones de la situación [...] La motivación por hacer evolucionar su identidad tendría esencialmente su origen en las cuestiones fundamentales ligadas al conocimiento de sí mismo y a los referentes para guiar la acción”. En un esfuerzo de regulación del conflicto cognitivo, las características del individuo se detienen en beneficio de las características de la colectividad en la cual el sujeto se inscribe y se estructura.

Cuando los nuevos roles se estabilizan, se produce una transformación de la identidad personal. Las transiciones son los espacios, por excelencia, donde tienen lugar los retoques en numerosos niveles: identidad personal, identidad de sí mismo, sentimientos de pertenencia social y transformación de las categorías generadas por la proximidad y la coherencia entre sí mismo y los otros.

La identidad profesional se distingue de la identidad social en que la configuración del *Yo* y del *Nosotros* tiene lugar específicamente a propósito de las “maneras socialmente reconocidas, por los individuos, de identificarse los unos a los otros en el campo del trabajo y del empleo” (Dubar, 2000: 95). Para el sujeto, la construcción de la identidad profesional es el producto de la articulación de los hechos objetivos y de las representaciones que conciernen las trayectorias profesionales individuales; ellas reflejan también “las aptitudes de los individuos para hacer evolucionar sus referentes identitarios con la finalidad de que estos respondan más precisamente a los nuevos obstáculos de su medio” (Cohen-Scali, 2000: 199). La identidad profesional se construye y evoluciona en el marco de actividades particulares, donde la imagen de sí mismo y los elementos de su construcción tienen una importancia crucial. Numerosos determinantes clave entran en juego, tales como el medio social, las experiencias precoces, la formación, las aptitudes para el cambio vinculadas a la estima de sí mismo, al sentimiento de competencias y a las actitudes y representaciones que conciernen el trabajo, a la manera en que se gestiona el proceso de caracterización social que permite orientarse y encontrar su lugar particular en la sociedad.

La socialización del oficio de profesor

Si se admite que la dinámica psicosocial es el proceso de construcción de las identidades y que está constituido *de alteridad*, de *construcción coyuntural e histórica* en el seno de una *colectividad* y que esta dinámica está modelada por los *obstáculos del medio*, entonces es fácil comprender el cuidado que han puesto los Estados democráticos en el siglo XIX por los profesores de las escuelas primarias públicas destinadas al pueblo. Retomando el tema de la preocupación mayor de los gobiernos por dirigir la opinión pública, Nique (1991: 6) caracteriza la historia política de las Escuelas Normales como un “imposible gobierno de las mentes”:

La misión primera de la escuela primaria debería ser dirigir la opinión. También [...] eran necesarios maestros dispuestos a difundir en el pueblo, a través de su enseñanza, los valores que él quería inculcar en los espíritus. Es por lo que había necesidad de establecimientos en los que los futuros maestros se impregnaran de estos valores, aprendieran a respetarlos, a amarlos, y a adoptarlos ellos mismos. Se necesitaba *normar* a los maestros, para que éstos normaran a los niños. De ahí las Escuelas Normales. Emerge la cuestión de la *construcción explícita* de la identidad profesional: ya no se trata de dejar hacer a los regentes, improvisados o no, sin que ellos sean titulares y reconocidos conforme a las exigencias políticas e ideológicas de las jóvenes democracias. Se trata claramente de orientar los dispositivos de formación e inculcación. Los planes de estudio son, para este propósito, un excelente instrumento para formar e incluso forzar, una identidad profesional inicial.

Los planes de estudio: instrumentos de puesta en marcha de las

orientaciones sociopolíticas

Nadie contesta el hecho que la institución escolar es el reflejo de las aspiraciones políticas de los Estados, que es una forma materializada del ideal de las sociedades que la crean y la defienden. Con la finalidad de permitir a los agentes educativos realizar bien su misión, se ponen en marcha dispositivos para garantizar y controlar la adecuación de los procesos realizados con las intenciones enunciadas: son elaborados reglamentos, leyes, planes de estudio y medios de enseñanza bajo el auspicio de la autoridad política.

Los planes de estudio, objeto de nuestro interés específico, son los medios intermediarios privilegiados entre los objetivos políticos y el público que debe beneficiarse de la educación prevista. Hijos de la época que los edita y espejos del espíritu del tiempo que ellos materializan, los planes están cargados de numerosas funciones.

Antes de todo acto de enseñanza, los planes de estudio legitiman los saberes escolares, elegidos por su pertinencia con las finalidades declaradas de la escuela a la que están destinados; balizan de este modo los aprendizajes. Luego, concretamente, los planes de estudio estructuran el trabajo del profesor o formador prescribiéndole las líneas de conducción que se deben tener, indicándole los procedimientos a movilizar, los razonamientos que se deben seguir. Finalmente, los planes de estudio permiten históricamente a la autoridad escolar controlar el trabajo de los profesores a través la inspección que evalúa la adecuación de la práctica con las líneas definidas para cada grado de enseñanza.

La formación del profesorado no es evidentemente ninguna excepción. Así, por definición, las Escuelas Normales, primeros institutos de formación de profesores puestos en marcha por el Estado, forman claramente parte de un proceso de educación y de instrucción cívica: formar a los profesores para que ellos formen a los alumnos, *normar* a los primeros para que ellos *normen* a los segundos en una institución modelo, en una “Escuela Normal [...] sirviendo de regla, de patrón, de certificador de competencia; pero también institución justificada, autorizada, que corresponde al orden lógico, y, por ello, opuesta a lo experimental y a lo excepcional” (Delsaut, 1992: 5).

Los Institutos de formación de profesores primarios. De la Escuela Normal a la Alta Escuela Pedagógica de nivel universitario del siglo XXI

En Valais, donde se sitúa el terreno de la presente investigación, las Escuelas Normales son erigidas como instrumentos de preservación de un orden social dado. En este sentido, fueron largo tiempo herramientas eficaces para “gobernar las mentes”, según la expresión de Nique (1991). Jóvenes hombres y mujeres fueron formados —es decir educados y no solamente instruidos— para servir a su vez, como instructores e

instructoras, de modelos morales: “Tal maestro, tal alumno” (Léon, 1980: 230).

En 2001, cuando la Alta Escuela Pedagógica de nivel universitario de Valais (HEP-VS) acoge sus primeros estudiantes, los principios que guían sus misiones han evolucionado considerablemente, siguiendo con ello la evolución occidental contemporánea. El profesor, si bien es cierto debe ser un modelo para sus alumnos, está según la retórica utilizada por las nuevas formas de gobierno (Keely, 2007; OCDE, 2001, 2007), llamado a convertirse en un *profesional* que utiliza saberes científicamente fundados y reconocidos por su eficacia en los aprendizajes de los alumnos. Las formaciones del siglo XXI deben permitir a las profesoras y profesores hacer frente a las mutaciones sociales que requieren nuevas capacidades adaptativas; apuntan también a dotarlos de instrumentos que les permitan responder a las nuevas exigencias institucionales y a los nuevos paradigmas ligados a ellas (Gohier y otros, 2001).

El material analizado: dos siglos de planes de estudio

Analizar la evolución de los planes de estudio de las Escuelas Normales de Valais hasta los de la HEP-VS permite comprender las etapas de evolución de los contenidos de formación de profesores y verificar su adecuación a las normas sociales y políticas que le son contemporáneas. Porque, a pesar de que las características geopolíticas podrían predisponer a estas instituciones de formación a desarrollarse dentro de una cierta autosuficiencia, los planes de Valais se encuentran en consonancia con las evoluciones económicas, sociales y políticas que conoce el mundo occidental, ya sea en el tiempo de las Escuelas Normales del siglo XIX (Périsset, 2003b) o en el de las Altas Escuelas Pedagógicas de nivel universitario del siglo XXI (Périsset, 2010). El material estudiado está compuesto de documentos oficiales editados en 1874, 1878, 1920, 1935, 1964, 1977, 2003².

Los saberes dispensados en la formación: división en tres categorías.

Elementos de método

Los planes de estudio de las Escuelas Normales (mujeres y hombres separados) constituyen nuestro material de análisis. Para cada documento usado, y cuando esto fue posible (como es el caso de los planes de estudio hasta 1935), fueron identificadas diferentes disciplinas que figuraban en el programa (fuera de las prácticas profesionales y las lecciones-modelo), en el orden jerárquico en el que aparecen, así como también la frecuencia de clases atribuidas (en horas semanales para cada curso en los programas).

Luego, estas horas son adicionadas para obtener el tiempo consagrado al estudio de cada disciplina al final de la formación. Para nuestra clasificación, fueron considerados contenidos en el documento analizado. De este modo, se pudo extraer (de manera inductiva) la evolución de las orientaciones de dichos planes de estudio a partir de tres grandes categorías:

- *La formación específica para la enseñanza*, ya sea las disciplinas en las que el título deja comprender claramente que son impartidas con la finalidad de dotar a los futuros profesores de los saberes necesarios para el ejercicio de su función. Forman parte el curso de *pedagogía*, pero también, desde 1920, otros cursos como el *dibujo*, la *caligrafía* o el *canto*. Desde 1935, la *gimnasia* es igualmente impartida como formación profesional, ya que los cursos dados en la Escuela Normal son casi completamente (sobre todo en las mujeres) aquellos que deben ser impartidos en las clases de la escuela primaria.
- *La educación para el rol social y cívico*, es decir las disciplinas en las que el título expone claramente la importancia de la educación cívica y moral de los futuros profesores. Así, la *religión* (que aparece a la cabeza de todos los planes de estudio hasta los de 1964), pero también la *historia*, la *agricultura y obras manuales*, el *canto*, la *contabilidad* o incluso la *higiene escolar*, en 1920, solo para mujeres. El curso de *sociología*, introducido en 1935, pertenece igualmente a esta categoría ya que está basado en la doctrina social de la Iglesia tal y como fue elaborada por los promotores de la acción católica social y codificada por las encíclicas de los papas: la sociedad familiar, la sociedad profesional, la sociedad civil, la sociedad religiosa.
- La *cultura general*, es decir los cursos de lengua francesa, aritmética (luego matemáticas), geografía, segunda lengua nacional, historia y canto desde 1920. Estos contenidos sobrepasan los saberes que deben ser enseñados (clasificados en la primera categoría descrita) y forman una cultura general de los maestros y maestras.

Evolución social de la identidad esperada de los profesores y profesores de la escuela primaria

Los resultados de nuestro análisis muestran claramente que aquello que figura en el plan de estudio para la formación de profesores del siglo XIX al XXI evoluciona en función del contexto sociopolítico. Entre las Escuelas Normales, creadas para “normar a los maestros” y la Alta Escuela Pedagógica de nivel universitario que defiende la “profesionalización de un profesor responsable cuya acción está fundada en pruebas científicas”, las prioridades políticas han cambiado y aquello que se espera de un profesor se ha transformado indiscutiblemente, incluso si se le confiere un rol social, diferente pero igualmente importante.

La formación explícita para el rol social: un inexorable declive

Desde el origen de las Escuelas Normales y hasta los años 1960, la diferenciación social de los roles de los jóvenes hombres y mujeres opera explícitamente ya que los

planes de estudio que les son destinados respectivamente son diferentes, y por ello los instrumentos de construcción de su identidad profesional, que son los cursos dispensados en el instituto de formación de profesores, lo son también. La parte de los *contenidos que apuntan a la educación para el rol social* también es, lógicamente, primordial: en 1874, 21 horas de las 71 anunciadas son dedicadas a ello en el caso de los jóvenes varones y 39 horas de las 89 en el caso de las jóvenes mujeres. Estos cursos conciernen tanto a la religión, a la ciudadanía y a los conocimientos científicos propios de la agricultura (para los hombres) como a la moral, la higiene y la costura para las mujeres. En 1878, esta proporción sigue siendo importante: 18 horas de las 71 para el caso de los hombres, 36 horas de las 89 para las mujeres. El lugar destinado a estos contenidos disminuye un poco a partir de 1920, mientras que, por otro lado, la formación es aumentada en un año. Solo ocupan 21 horas de las 109 inscritas en el programa de los hombres y 24 horas para el mismo total general en el caso de las mujeres.

En 1935, el lugar de los *contenidos que apuntan a la educación para el rol social* decrece aún más evidenciando nuevamente una desigualdad entre hombres y mujeres, éstas últimas debiendo hacer más horas en total (114 horas para ellas contra 106 para ellos) de las cuáles 33 horas (tan solo 12 para los hombres) están dedicadas esencialmente a su futuro rol de ama de casa y madre.

Los últimos cursos, representativos de la formación al rol social dispensado por las Escuelas Normales (catecismo y agricultura) desaparecen *de facto* en 1977 (el curso de religión es remplazado por un curso de instrucción religiosa basado fundamentalmente en el estudio de la Biblia y es clasificado por el Departamento de Instrucción Pública como un curso de cultura general. Esta unidad de aprendizaje desaparece luego de los planes de estudio HEP). Es en este momento de la historia social de Valais cuando se produce la ruptura entre tradición y modernidad. El rostro del Departamento de Instrucción Pública cambia profundamente. A finales de los años 1960, tres pilares garantes de la “tradición” de la Escuela Normal, abandonan sus respectivos puestos: en 1966, el Director de la Escuela Normal de maestros; en 1969 el Jefe del Departamento de la Instrucción Pública y la Directora de la Escuela Normal de maestras. Sus partidas simultáneas coinciden (y sin duda esto no es un azar) con la consolidación de un cambio en las mentalidades y en las costumbres.

Todo ello permite la apertura hacia la “modernidad educativa” al menos en tres aspectos. Así, los cursos intensivos (de hasta incluso un trimestre entero) de aprendizajes de ama de casa y de agricultura desaparecen en 1967, signo de que los “regentes” de la segunda parte del siglo XX ya no están llamados a difundir en sus pueblos los conocimientos agrícolas útiles a los ciudadanos; la misión de los maestros ya no es prevenir el éxodo rural sino instruir a los alumnos. Luego, el nuevo director de la Escuela Normal de los maestros nombrado en 1966 (quien trabajó activamente por la desaparición del curso de agricultura) introduce la experiencia de la *cogestión* en el internado (aún obligatoria), experiencia explícitamente inspirada en la Nueva educación y en A. Neill en particular (su obra *Los niños libres de Summerhill*, conoció un éxito rotundo en los años 1970), y que va a durar hasta 1974. Finalmente, en 1971, la nueva

Directora de la Escuela Normal femenina pide oficialmente a través de una simple carta al Departamento la derogación de la obligación de ser internas para las normalistas no domiciliadas en la ciudad sede del instituto de formación³. La educación individual de los jóvenes y la responsabilidad de cada familia en este tema son reconocidas por sobre la primacía, celosamente defendida hasta ese momento, de la obligación del internado, joya de la educación normalista y poderoso instrumento de formación para una identidad profesional específica —currículo que permite la inculcación visible de una ideología explícita (Forquin, 2008: 87)— bajo la responsabilidad del Estado quien la ha delegado en la Escuela Normal.

La formación general: una evolución que anticipa la desaparición de las Escuelas Normales

La *formación general*, como la formación específica para un rol social, conoce también un cierto desarrollo antes de declinar hasta desaparecer en 2003, pero no por las mismas razones. Ocupa sin ninguna duda un lugar preponderante en todos los programas de formación de las Escuelas Normales desde su creación, ocupando verdaderamente el lugar de una formación escolar en profundidad para los futuros maestros y maestras: 41 horas de las 71 en 1874; y 49 horas de las 71 en 1878, para los hombres (proporción casi igual para las mujeres) que terminan la escuela primaria, que aumenta con la duración de la formación y el aumento de las exigencias (formación secundaria I obligatoria) (53 horas de las 109 en 1920, y 64 horas de las 106 en 1935) para tocar, en 1964, 17 de las 25 ramas de las asignaturas dadas (14 ramas diferentes impartidas en 1920 y 1935, entre 10 y 12 antes de estas fechas).

La evolución social, concretada con el paso de la formación del profesorado al nivel terciario tiene razón al proponer este tipo de enseñanza: la formación disciplinaria y general debe ser acabada en el nivel secundario II antes de que la formación enteramente consagrada a la formación en HEP pueda ser considerada. Los planes de estudio del siglo XXI están completamente dedicados a la formación profesional que aborda, a través de los aspectos sociológicos, psicológicos, didácticos, pedagógicos y del punto de vista de la reflexividad del actor, los dominios investigados por las Ciencias de la educación y sus ciencias contributivas, y que reconoce una política supranacional que privilegia una profesión cuyas acciones están fundadas en pruebas científicas (por ejemplo, Saussez y Lessard, 2009).

La formación profesional: un elemento en crecimiento continuo hasta el siglo XXI

Esta evolución, que ve al profesor primero como *actor social* para luego transformarse en un profesor encargado de *instruir*, se afianza con el crecimiento de las disciplinas ligadas a los cursos de *formación profesional*. De 4 horas (de un total de 71

horas en dos años) en 1874, estos cursos ocupan 35 horas para los hombres y 23 horas para las mujeres de las 109 horas de formación en 3 años dispensada desde 1920. La diferencia entre los sexos se mantiene en el plan de estudios de 1935 que ve la formación profesional de los varones estancarse (35 horas) mientras que la de las damas decaer un poco (21 horas). La poca importancia dada a la formación profesional de las mujeres nos indica ciertamente la orientación de su formación profesional: los saberes almacenados durante la pasantía en la Escuela Normal están destinados, aparte de asegurar su actividad de maestra, también a servir su vocación de esposa, de guardiana del hogar y de madre.

El maestro o la maestra adquieren primero una función de formación de los alumnos en los “valores cristianos”. Los contenidos profesionales van también en ese sentido. Cualidades y condiciones necesarias para ejercer dignamente la función de maestro son: cualidades físicas, intelectuales y morales. Educación o desarrollo de las facultades: educación física, intelectual, moral, estudio del corazón y de los sentimientos, cultura del corazón y del rol del educador; la voluntad: dirigir la voluntad hacia el bien a través de la religión, la vigilancia, la disciplina, las recompensas y los castigos.

En el siglo XXI, los contenidos de la formación profesional cambiaron radicalmente. El ritmo de su evolución se acelera al comienzo de los años 1970. Los planes de estudio van a tomar en cuenta los aportes de las ciencias psicológicas y pedagógicas para, en el siglo XXI, ocupar por completo el espacio del plan de estudios de la HEP. Los nombres de los cursos se refieren explícitamente a los trabajos efectuados en Ciencias de la educación. Los cursos de la HEP-VS se organizan en torno a 8 campos, todos orientados por el interés en una formación profesional⁴: sociedad e institución; escuela y desarrollo; organización de la vida y del trabajo escolar; planificación, realización y evaluación; didácticas (genérica y específicas); enseñanzas específicas a los grados elementales o a los grados medios; formación a las prácticas profesionales, es decir organización y objetivos de las prácticas en el curso de los 6 semestres de estudio, análisis de las prácticas y alternancia terreno-institución, práctica reflexiva.

Conclusión: Los planes de estudio actuales, para construir una identidad profesional adecuados a las necesidades políticas, económicas y sociales del siglo XXI

Con ocasión del análisis social de los planes de estudio de la formación de profesores en Valais, observamos una ruptura cuando el formidable desarrollo económico de la Europa de post-guerra toca Valais en los años 1960. A partir de 1964, los contenidos que forman parte de los planes de estudio se reducen; ya no es necesario precisar los contenidos de las ciencias sociales y de las ciencias de la educación. Si bien es cierto que la formación continúa siendo, según la terminología en vigor de mediados del siglo XX⁵, de tipo *integrado* (los cursos de formación profesional y de formación general son

dados simultáneamente), los cursos de metodología, dispensados desde 1977 durante los dos últimos años de formación, prolongan la formación general dispensada durante los tres primeros años de Escuela Normal. Esta forma claramente definida anuncia la formación llamada *sucesiva* o continua (la formación profesional se sigue una vez terminada la formación general) que se da desde los primeros años del siglo XXI en toda la formación de profesores en Suiza.

En el siglo XXI, las prioridades económicas, políticas y sociales cambian. La instrucción pública y obligatoria está generalizada y ya no es cuestionada (como no sea a nivel de los gastos que conlleva y que los estados desean frenar); el nivel global de instrucción ha aumentado claramente desde finales del siglo XIX y es conveniente que los profesores estén mejor formados, anticipando los desafíos históricamente inéditos a los que deben hacer frente, tales como los efectos de las migraciones mundiales, la integración y la inclusión de los alumnos diversos, la persistencia de las desigualdades sociales y las nuevas desigualdades culturales.

La cuestión del rol social y socializador de la escuela persiste, junto a la importancia que adquieren la investigación y los saberes científicos en formación de profesores, saberes que han ganado importancia al hilo de las cuestiones económicas: las publicaciones de la OCDE (sobre todo en 2001, 2007) testimonian una preocupación supranacional por transformar la escuela pública en eficaz y eficiente.

A finales del siglo XX, las autoridades de los países industrializados reclaman un cuidado especial para la institución escolar y la formación de profesores (para el caso de Suiza: Bucher y Leder, 2010; Lehmann y otros, 2007). El tiempo de las encuestas estandarizadas, internacionales (PISA para la zona de la OCDE) y nacionales (HarmoS en Suiza) hace su aparición: la institución escolar debe dar prueba concreta y pública de su utilidad con respecto al mercado económico, y no prioritariamente con respecto a los problemas de la educación social humanista. De este modo, se verifica que los alumnos pueden y deben ser eficientes en el momento de su entrada potencial al mercado del trabajo (es decir al final de la escolaridad obligatoria a los 15 años, test PISA) en el mundo económico globalizado y liberalizado de hoy, y que han sido bien programados para ello a lo largo de toda su trayectoria escolar (por ejemplo, en Suiza, los test HarMoS en las distintas etapas de la escolaridad obligatoria).

Las bases científicas son explícitamente exigidas en formación porque se espera de los profesores formados en los institutos de nivel terciario que puedan “demostrar que están capacitados para tratar, con la ayuda de métodos científicos importantes, problemas específicos del campo profesional” (Forneck, 2010: 5).

En el mundo contemporáneo, para los políticos, los profesores tienen un rol específico: están llamados a ser *activos*, responsables de gestionar su formación continua y “poseer aptitudes de orden social y empresarial [...] que [les] ayudarán a entender mejor lo que la sociedad espera de la escuela” (Keeley, 2007: 77). Su formación, y por ello los dispositivos de construcción de la identidad profesional, debería estar completamente dirigida, hacia el ejercicio eficaz y eficiente de su profesión.

Los planes de estudio están orientados, de un lado por los fenómenos sociales

contemporáneos (migraciones, heterogeneidad, autogestión de los recursos humanos, adecuación a las necesidades regionales, etc.) inventariados por la autoridad política superior; y de otro, por la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los contenidos para la formación de profesores del siglo XXI, tal como han sido definidos por los planes de estudio, están basados en los resultados *probados* de las investigaciones en educación y orientados en el *buen gobierno para una buena práctica escolar* (Bucher y Leder, 2010) que participa, según la retórica de las *nuevas gestiones*, al crecimiento económico y al bienestar de las naciones (OCDE, 2001, 2007).

Si la naturaleza de los saberes *que deben ser* enseñados así como los saberes *para* enseñar han evolucionado claramente desde el siglo XIX, de manera acelerada en el curso de las últimas décadas del siglo XX y siguen evolucionando en el siglo XXI, *in fine*, se evidencia que la formación de profesores en las Escuelas Normales de ayer o aquellas que proponen actualmente las Altas Escuelas Pedagógicas de nivel universitario suizas (los textos de la CDIP, COHEO y OCDE citados son generalizables a todas las Altas escuelas pedagógicas y universitarias de formación del profesorado en Suiza) tienen un punto en común: están dirigidas a un profesor que siempre ha sido, y sigue siendo, un agente social cuya autonomía y responsabilidad profesional están siempre determinadas por el poder político dominante; profesor que es, en consecuencia, socializado con un objetivo en un instituto de formación de profesores —ayer, las Escuelas Normales, y hoy las Altas Escuelas Pedagógicas de nivel universitario.

Ya lo anunciábamos al inicio de este capítulo, no hay identidad sin alteridad ya que está definida de y por el otro. Por otro lado, las identidades, como las alteridades, varían históricamente y dependen de su contexto de construcción. En la formación de profesores, este contexto de construcción identitaria queda en gran parte circunscrito, hoy como ayer, por la política. De hecho, es aún la política quien confía la formación profesional inicial a un instituto específicamente dedicado (Escuela Normal a Alta Escuela Pedagógica de nivel universitario) y es aún la política quien valida los planes de estudio por los cuales los futuros profesores y profesoras son inculturados en las bases de su oficio, significándoles así legítimamente su pertenencia a un grupo profesional definido, un colectivo donde las normas, valores y medios son vehiculados por el dispositivo de formación implícitamente activo en el proceso de construcción de su identidad profesional primera.

¹ Es decir, áreas más teóricas que incluyen las disciplinas de las materias que se enseñan en las escuelas (matemáticas, biología, etc.), así como también las disciplinas provenientes de las humanidades y las ciencias sociales (sociología, filosofía, antropología, historia), incluyendo las ciencias de la educación.

² Se debe retener que estos años no corresponden a las fechas en el curso de las cuales tuvieron lugar cambios estructurales en las Escuelas Normales y en la HEP-VS. Para mayores precisiones, consultar Périsset, 2003^a. Por otro lado, el plan de estudio actual de la HEP-VS, aunque habiendo conocido algunos cambios, está todavía basado en el documento oficial editado en 2003.

³ Para los detalles con respecto a los períodos evocados y otros hechos relativos a las Escuelas Normales de Valais, consultar Périsset, 2003a. Para la experiencia de cogestión, consultar Périsset, 2007.

⁴ Ver el plan de estudio actual y la descripción de los cursos, disponible en <http://www.hepvs.ch/formation/formation-primaire> (consultado el 18 de marzo 2017).

⁵ Formación *integrada* o formación *sucesiva*: terminología utilizada por la Conferencia Suiza de los directores cantonales de la instrucción pública-CDIP en el informe LEMO (Lehrerbildung von Morgen) de 1976.

Referencias Bibliográficas

- Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo (2003). *La seguridad y la salud laborales en el sector de la enseñanza*. Bélgica: EU-OSHA.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2005). *Libro Blanco: Título de Grado en Magisterio* (Vol. I). Madrid: ANECA. Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- AKKARI, A., MELLOUKI, M. y TARDIF, M. (2009). Professional Identity and Induction Profiles of Novice Secondary Teachers: Initial Results of a Qualitative Study. *International Journal of Teacher Leadership*, 2(2), 1-23.
- ALLAN, B. y LEWIS, D. (2006). The impact of membership of a virtual learning community on individual learning careers and professional identity. *British Journal of Educational Technology*, 37(6), 841-852.
- ALCALÁ, M. DEMUTH, P. B. y QUINTANA, M. P. (2014). Aproximación a los procesos de construcción de la identidad profesional docente universitaria. *Revista Entramados Educación y Sociedad*, 1, 155-167.
- AL-GHASSANI, A. M. (2003). *Improving the Structural Design Process: A knowledge Management Approach*. Department of Civil and Building Engineering, Loughborough University, UK (Tesis Doctoral).
- ALTET, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation: le savoir-analyser. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, y P. Perrenoud (Dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences?* (27-40). Bruxelles: De Boeck Alva, A., Machado, M., Bhojwani, K. y Sreedharan, S. (2017). Study of risk factors for development of voice disorders and its impact on the quality of life of school teachers in Mangalore, India. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 11(1), 1-5.
- ÁLVAREZ ROJO, V. y otros (1999). La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos. *Revista de Educación*, 319, 273-290.
- ANAYA, D. y LÓPEZ, E. (2014). Satisfacción laboral del profesorado en 2012-13 y comparación con los resultados de 2003-2004. Un estudio nacional. *Revista de Educación*, 365, 96-121.
- ANAYA, D. y SUÁREZ, J. M. (2007): Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de La satisfacción laboral y profesional de los profesores 223 ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344, 217-243.
- (2010): Evaluación de la Satisfacción laboral del profesorado y aportaciones a su mejora en orden a la calidad de la educación. *REOP*. 21(2), 2.º Cuatrimestre, 2010, (283-94).
- ANGULO, F. y REDÓN, S. (2011). Competencias y contenidos: cada uno en su sitio en la formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 37 (2), 281-299.
- ARÍS, N. (2009). El Síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 829-848.
- ARMENGOL, C. y RODRÍGUEZ, D. (2006). La moderación de redes, algunos aspectos a considerar. *Educar*, 37, 85-100.

- ASADI, M., MOKHLESSIN, M., ASADOLLAHPOOR, F. y KASBI, F. (2016). The impact of voice problems on emotions, job performance, social and communicative abilities of primary school teachers. *Koomesh*, 18 (2), 265-275.
- ASTOLFI, J. (2003). *Éducation et formation. Nouvelles questions, nouveaux métiers*. Issy-Les-Moulineaux: ESF.
- AUBUSSON, P., STEELE, F., DINHAM, S. y BRADY, L. (2007). Action learning in teacher learning community formation: informative or transformative? *Teacher Development*, 11(2), 133-148.
- AUTRET, E. (2008). La construction de l'identité professionnelle chez des PLC 2 EPS. *Les carnets des STAPS*, 5, 58-66.
- AVALOS, B. (2016). Learning from Research on Beginning Teachers. En *International Handbook of Teacher Education* (487-552). Singapore: Springer.
- (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.
- SOTOMAYOR, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, 51, 1, 77-95.
- ÁVILA, J. y CORTÉS, J. (2011). La construcción de las identidades profesionales a través de la educación superior. *Revista Cognición*, 9. Disponible en: http://www.cognicion.net/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=17
- BAIN, K. (2008). "Introducción" a la obra de Don Finkel, *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia, 11-16.
- (2005). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Traducido por Óscar Barberá. València: Publicacions de la Universitat de València.
- BAJARDI, A. y ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ, D. (2015). El cuerpo docente y los procesos de configuración de la identidad profesional. *Opción*, 31(5), 111-129.
- BALDERAS, I. (2014). El estudio de la identidad de los docentes del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conolep), México, empleando el programa Nvivo. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires, 12-14 nov.
- BALL, S. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the competition state. *Journal of Education Policy*, 24(1), 83-99.
- (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, 36 (77), 87-104.
- BARBER, M. y MOURSHED, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Documento 41. Santiago, Chile: PREAL. Recuperado: <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article3077>
- BARNETT, J. y HODSON, D. (2001). Pedagogical Context Knowledge: Toward a Fuller Understanding of What Good Science Teachers Know. *Science Teacher Education* (85), 426-453.
- BARRERA, A. y FERNÁNDEZ-DE-ÁLAVA, M. (2012). Reflexiones en torno a la transferencia del aprendizaje informal adquirido en comunidades de práctica al puesto de trabajo. En Lorenzo Delgado, M. García Carmona, M. Marín Marín, J. A. El Homrani, M. Guerrero Ramos, D. y Trujillo Torres, J. M. (Coord.). *Respuestas emergentes desde la organización de Instituciones educativas*. Granada: Editorial Universidad de Granada, (75-87).
- BEAUCHAMP, C. (2012). Un cadre conceptuel pour mieux comprendre la littérature sur la réflexion en enseignement. En M. Tardif, C. Borges & A. Malo, *Le virage réflexif en éducation*. Belgique: De Boeck Supérieur.
- BEAUPRÉ, S. (2014). L'analyse réflexive: un passage obligé dans la pratique enseignante. *Vivre le primaire*, 27(2), 52-53.
- BEDACARRATX, V. (2009). Perspectivas grupales en la investigación social. Elementos para indagar la identidad, la formación y la práctica docente. *Cuadernos de Educación*, 7
- BEIJAARD, D., MEIJER, P. y VERLOOP, N. (2004). Reconsidering research on teacher professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1992). *La construcción social de la realidad*. Paris: Meridiens Klincksieck.
- BERMÚDEZ DE ALVEAR, R. M., MARTÍNEZ G. A., BARÓN F. J. y HERNÁNDEZ-MENDO, A., Barón F. J. y Hernández-Mendo, A. (2010). An Interdisciplinary Approach to Teachers' Voice Disorders and Psychosocial Working Conditions. *Folia Phoniatica et Logopaedica* 62, 24-34.
- BERMÚDEZ DE ALVEAR, R., MARTÍNEZ ARQUERO, G., RÍUS DÍAZ, F. y ESTEVE ZARAZAGA, J. M. (2004). Relaciones

- entre el uso de la voz y el burnout en los docentes de Educación Infantil y Primaria de Málaga. *Revista Española de Pedagogía*, LXII, 227, 85-102.
- BERNOUX, P. (2004). *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*. Paris: Editions du Seuil.
- BESSE, R., HOWARD, K., GONZALEZ, S., HOWARD, J. (2015). Major Depressive Disorder and Public School Teachers: Evaluating Occupational and Health Predictors and Outcomes. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 20(2), 71-83.
- BIELER, D. (2013). Strengthening new teacher agency through holistic mentoring. *English Journal*, 102(3), 23-32.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: PUF.
- BOLAM, R. y MCMAHON, A. (2004). Literature, definitions and models: Towards a conceptual map. En Day, C. y Sachs, J. (Ed.). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Berkshire, Open University Press, McGraw-Hill Education, (33-63).
- BOLAM, R., MCMAHON, A., STOLL, L., THOMAS, S. y WALLACE, M. (2005). Creating and sustaining professional learning communities. *Research Report.*, 637.
- BOLBOL, S. A., ZALAT, M. M., HAMMAM, R. A. M. y ELNAKEB, N. L. (2017). Risk Factors of Voice Disorders and Impact of Vocal Hygiene Awareness Program among Teachers in Public Schools in Egypt. *Journal of Voice*, 31(2), 9-16.
- BOLÍVAR, A. (2016). Reconstruir la identidad profesional del docente en la sociedad del conocimiento. En J. M. Valle y J. Manso (drs.). *La "cuestión docente" a debate*. Madrid: Narcea, (15-29).
- (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.
- (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- (2005). Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros. *Conciencia Social*, 9, 58-69.
- (2004). El centro como unidad básica de acción educativa y mejora. En Moreno, J. M. (Coord.). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED, (95-120).
- FERNÁNDEZ-CRUZ, M. y MOLINA-RUIZ, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Revista Electrónica Forum Qualitative Social Research*, 6 (1), Artículo 12. Disponible en : <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- BOURDIEU, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Seuil
- (1992). *Réponse*. Paris: Seuil.
- (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.
- (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris: Droz.
- BRAZ, A. (2011). *Bourdieu et la démocratisation de l'éducation*. Paris: PUF.
- BRESSOUX, P. (2002). Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction. Note de synthèse pour Cognitique: Programme École et Sciences Cognitives.
- BRIGHELLI, J. P. (2016) Devenir enseignant, c'est simple comme bonjour, http://www.lepoint.fr/invites-du-point/jean-paul-brighelli/brighelli-devenir-enseignant-c-est-simple-comme-bonjour-06-11-2016-2081101_1886.php
- BROOKFIELD, S. D. (2005). *The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BROWN, C. y DIAMOND-BURCHUK, L. (2013). Occupational therapists providing inter-professional education and enhancing health within a teaching primary care centre. *Occupational Therapy Now*, 15(5), 14-16.
- BUCHER, B. y LEDER, Ch. (coords.) (2010). *Gouvernance de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse. Esquisse*. Berne: Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP).
- CABALLERO MARTÍNEZ, J. (2003). Satisfacción e insatisfacción de los jefes de estudios de los centros escolares. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 415-435.
- y MATA, F. S. (2002). Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares. *Revista de Educación*, núm. 233, 363-384.
- CABALLERO, K. (2013) Nivel de satisfacción del profesorado universitario hacia los sistemas de evaluación *Revista de Educación*, 360.

- BOLÍVAR, A. (2015). Identidades profesionales, concepciones de enseñanza-aprendizaje y estrategias docentes del profesorado universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77.
- CAETANO, G., GILBERT, F., LOIE, C., LAPIE-LEGOUIS, P. y GARSÍ, J. P. (2017). Vocal disorders in teachers: Toward a collective prevention? *Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement, Article in Press*. DOI:10.1016/j.admp.2017.03.003
- CALERA, A., ESTEVE, L., ROEL, J. M. y UBERTI-BONA, V. (2002). *La salud laboral en el sector docente*. Alicante: Bomarzo con la colaboración de ISTAS.
- CANO, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- CANRINUS, E. T., HELMS-LORENZ, M., BEIJAARD, D., BUITINK, J. y HOFMAN, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593-608.
- CANTÓN, I., CAÑÓN, R. y ARIAS, A. R. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76, 45-63.
- CANTÓN, I. y otros (2014). "Evaluación de expectativas del profesorado participante en innovaciones y Planes de Mejora en centros educativos". En Medina, A., Rodríguez, C. y Ansoleaga, D. (coords.): *Desarrollo de las instituciones y su incidencia en la innovación de la docencia*. Madrid: Universitas, (383-387).
- CANTÓN, I. y otros (coords.) (2010). *Calidad, comunicación e interculturalidad*. Barcelona: Davinci Continental.
- CANTÓN, I. y PINO, M. (coords.) (2014). *La organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Alianza.
- CANTÓN, I. y TÉLLEZ, S. (2016). La satisfacción laboral y profesional de los profesores. En *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), 214-226.
- CAÑÓN RODRÍGUEZ, R. (2012). *Iniciación a la docencia de los maestros de Educación Primaria* (Tesis Doctoral, Universidad de León).
- CARDELLE-ELAWAR, M., y SANZ, M. L. (2010). Self-regulation and the WebQuest: a model to transform teacher education. *International Handbook on Applying Self-Regulated Learning in Different Settings*, 1, 425-447.
- CASTEJÓN COSTA, J. L. (coord.) (2016). *Psicología y Educación: Presente y Futuro*. Alicante: ACIPE.
- CASTRA, M. (2010). Identité. En S. Paugam (coords.): *En Les 100 mots de la sociologie*. Paris: PUF, (72-73).
- CATTONAR, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. *Cahiers de Recherche du Girsef*, 10, 1-34.
- CEZAR-VAZ, M. R., VERDE DE ALMEIDA, M. C., PEREIRA ROCHA, L. y ALVES BONOW, C. (2013). Trastornos músculo-esqueléticos en profesores: estudio de enfermería del trabajo. *Ciencia y enfermería*, 19(3), 83-93.
- CHAMPY, F. (2012). *La sociologie des professions*. Paris: PUF.
- CHAPOULIE, M. (1987). *Les Professeurs de l'enseignement secondaire : Un métier de classe moyenne*. Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'homme.
- CLANDININ, D. J. y CONNELLY, F. M. (1998). Stories to live by: Narrative understandings of school reform. *Curriculum inquiry*, 28(2), 149-164.
- CLANDININ, D. J., HUBER, J., HUBER, M., MURPHY, S., MURRAY ORR, A., PEARCE, M. y STEEVES, P. (2006). *Composing diverse identities: Narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers*. New York: Routledge.
- COBA, E. (2016). Cómo se percibe el rol docente en la sociedad de hoy. La administración educativa. En J. M. Valle y J. Manso (drs.). *La "cuestión docente" a debate*. Madrid: Narcea, (125-132).
- COHEN-SCALI, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris: PUF.
- COLDRON, J. y SMITH, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), 711-726.
- COLE, A. L. y KNOWLES, J. G. (1993). Shattered images: Understanding expectations and realities of field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 9(5-6), 457-471.
- CONSUEGRA, E., ENGELS, N. y STRUYVEN, K. (2014). Beginning teachers' experience of the workplace learning environment in alternative teacher certification programs: A mixed methods approach. *Teaching and Teacher Education*, 42, 79-88.
- CÔTÉ, J. (1996). Sociological perspectives of identity formation: the culture identity link and identity capital. *Journal of Adolescence*, 19(5), 417-428.

- CRAIG, C. (2013) Teacher education and the best-loved self. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(3), 261-272.
- CZOP, L. (2008). Professional identity of a reading teacher: responding to high-stakes testing pressures. *Teachers and teaching: theory and practice*, 14(3), 239-252.
- DARLING-HAMMOND, L. (2012). Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(2), 1-20.
- CHUNG WEI, R., ANDEE, A., RICHARDSON, N. I. y ORPHANOS, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. Disponible en: <http://www.learningforwardpennsylvania.org/Professional%20Learning.pdf>
- DA ROCHA, L. M., DE LIMA BACH, S., DO AMARAL, P. L., BEHLAU, M. y DE MATTOS SOUZA, L. D. (2017). Risk Factors for the Incidence of Perceived Voice Disorders in Elementary and Middle School Teachers. *Journal of Voice*, 31(2), 258.
- DAY, C. (2014, 5ª ed.). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- (1993). Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, 19, 83-93.
- DAY, C., ELLIOT, B. y KINGTON, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577.
- DAY, C. y GU, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea.
- DAY, C. y KINGTON, A. (2008). Identity, wellbeing and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23.
- DEBESSE, M. y MIALARET, G. (1980). *La función docente*. Barcelona: Oikos-Tau.
- DELSAUT, Y. (1992). *La place du maître : une chronique des Écoles normales d'instituteurs*. Paris: l'Harmattan.
- DEVÍS, J. y SPARKES, A. (2004). "La crisis de identidad de un estudiante universitario de Educación Física: la reconstrucción de un estudio biográfico". En Sicilia, A. y Fernández-Balboa, J.M. (Coords.). *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física*. Sevilla: Wanceulen, (83-108).
- DEVOS, C. y PAQUAY, L. (2013). Le choc de la pratique chez les enseignants débutants: quelle place pour la réflexivité. En M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay & P. Perrenoud (dir.) *Former des enseignants réflexifs: obstacles et résistances*. Belgique: De Boeck Supérieur.
- DÍAZ, A., FERNÁNDEZ-DE-ÁLAVA, M. y BARRERA, A. (2012). Creación y gestión del conocimiento en redes profesionales virtuales: análisis de experiencias en empresas. En Guerra, F. y otros (Coord.). *Estilos de Aprendizaje: investigaciones y experiencias*. Santander: Universidad de Cantabria, (1-10).
- DÍAZ-MÉNDEZ, M. y GUMMESSON, E. (2012). Value co-creation and university teaching quality, consequences for the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Service Management*, 23(4), 571-592.
- DUBAR, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ed. Bellaterra [*La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF, 2000].
- (2001). El trabajo y las identidades profesionales y personales. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 7, 13.
- (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- (1998). Identités collectives et individuelles dans le champ professionnel. En M. De Coster R F. Pichault (dir.), *Traité de sociologie du travail*, (385-401). Belgique: De Boeck Supérieur.
- (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires; clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés contemporaines*, 29, 73-85.
- (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33-4, 505-529.
- (1991). *La socialisation. Construction de l'identité sociale et professionnelle*. Paris: Armand Colin.
- TRIPIER, P. y BOUSSARD, V. (2011). *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.
- DUBET, F. (2006). *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- (2002). *Le déclin de l'institution*. París: Seuil.
- DUMORA, B., AISENSEN, D., AISENSEN, G., COHEN-SCALI, V. y POUYAUD, J. (2008). Les perspectives contextuelles de l'identité. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37 (3). URL: <http://osp.revues.org/1737>.

- DURAND, M. (1995). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.
- EDISON SANTIBAÑEZ, C. (s.f) Editorial. *Perspectiva educacional*, 51 (1), Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/77/35>
- EIRÍN NEMIÑA, R., GARCÍA RUSO, M. y MONTERO MESA, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado: Revista de Currículum y formación del profesorado*, 13 (2), 1-13.
- EISENSCHMIDT, E. (2006). *Implementation of Induction Year for Novice Teachers in Estonia. Dissertations on Social Science*. Tallinn: Tallinn University Press.
- ELIAS, M. A. (2011). Aportes para la construcción de una identidad docente. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*. La Plata, 8-10 de agosto.
- EL SAHILI, J. A. (2009) *Burnout en el colectivo docente: investigación en la universidad EPCA*. León, Guanajuato: Universidad EPCA.
- ERAZO-JIMÉNEZ, M. S. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educación y Educadores*, 12(2).
- ESCALONA, E. (2006). Prevalencia de síntomas de alteraciones de la voz y condiciones de trabajo en docentes de escuela primaria: Aragua-Venezuela. *Salud de los Trabajadores*, 14(2), 31-54.
- ESTEVE, J. M. (2009). La formación de profesores: Bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista De Educación*, 350, 15-29.
- (2006). Identidad y desafíos de la condición docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. En E. Tenti Fanfani (Ed.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (19-69.). Buenos Aires: OSDE-IIPE/UNESCO.
- (2005). La ambivalencia de la profesión docente: malestar y bienestar en el ejercicio de la enseñanza. *Revista PRELAC*, 1, 117-133.
- (2001). El profesorado de Secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Revista Fuentes* (Univ. de Sevilla), nº 3. Disponible en: <http://www.cica.es/aliens/revfuentes/num3/Firma%20Invitada.htm> [25/06/04]-(1994, 3ª ed.). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- European Commission (2016). *Employment, Social Affairs & Inclusion*. Recuperado de: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=151&langId=en>
- EVETTS, J. (2003). Identidad, diversidad y segmentación profesional: el caso de la ingeniería. En M. Sánchez-Martínez, J. Sáez y L. Svensson (Coords.), *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro* (141-154). Murcia: Diego Marín.
- FARDELLA, C. (2012). Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencia subjetivas de la evaluación docente en Chile. *Revista de Psicología*, 21 (1), 209-227.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2004). El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 8(1), 1-20.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2016). Seno è vero, è ben trovato. Las leyendas urbanas del profesorado y una posible explicación de las mismas. En J. M. Valle y J. Manso (drs.). *La "cuestión docente" a debate*. (99-109). Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1995). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica*. Madrid: Siglo XXI.
- (1992). Desarrollo profesional del docente universitario: texto, contexto y pretexto. En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (II). Formación inicial y permanente*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, (267-275).
- FIGL-HERTLEIN, A., HORSACK, B., DEAN, E., SCHÖNY, W. y STAMM, T. (2014). A physiotherapy-directed occupational health programme for Austrian school teachers: A cluster randomised pilot study. *Physiotherapy*, 100(1), 20-26.
- FITZSIMMONS, J. A. y FITZSIMMONS, M. J. (2008). *Service management: Operations, strategy, and information technology*. New York, NY: McGraw-Hill.
- FLORES, M. y DAY, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teacher identities: A multi-perspective

- study. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2), 219-232.
- FONTAINE, M. (2014). Barbare et sauvage, *Transversales*, http://tristan.u-bourgogne.fr/CGC/publications/transversales/Vandales_vandalismes/M_Fontaine.html
- FORNECK, H. J. (2010). *De la tertiarisation externe à la tertiarisation interne? Les effets de la tertiarisation des enseignants et des enseignants à la lumière des recherches empiriques suisses*. Berne: Conférence de Directeurs de l'instruction publique-CDIP.
- FORQUIN, J. C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- FOUCAULT, M. (1997). *Il faut défendre la société, Cours au Collège de France 1976*, Paris: Editions de l'EHESS, de Gallimard et du Seuil.
- FREIDSON, E. (2003). El alma del profesionalismo. En Mariano Sánchez-Martínez, Juan Sáez y Lennart Svensson (coords.), *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro* (67-91). Murcia: Diego Marín.
- (2001). *Professionalism, the Third Logic*. Chicago: University of Chicago Press.
- (1986). *Professional Powers: a Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- FRIAS AZCÁRATE, R. (2006) Nivel de satisfacción del profesorado universitario hacia los sistemas de evaluación. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. 11, 175-201.
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- GAGE, N. L. (1978): *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teachers College Press.
- GAIRÍN, J. (2015). *Las comunidades de práctica profesional: creación, desarrollo y evaluación*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- (2013). Las comunidades de práctica profesional como estrategia formativa. *Congreso CIFO*, Tarragona (documento policopiado).
- (2011). *El trabajo colaborativo en red. Actores y procesos en la creación y gestión del conocimiento colectivo*. Barcelona: DaVinci.
- (2010). Formarse y aprender en comunidad. Gairín, J. (ed.). *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones*. Madrid. Wolters Kluwer, (15-35).
- (2004). Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones educativas. En Villa, A (2004). *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento*. ICE, de la Universids de Deusto, (77-127).
- RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. (2010). Teacher Professional Development through Knowledge Management in Educational Organisations. En O. Lindberg, y A. Olofsson, (Eds), *Online Learning Communities and Teacher Professional Development: Methods for Improved Education Delivery*. Hershey, IGI-Global Publishing, (134-153).
- GALAZ, A. (2015). Evaluación e identidad profesional del profesor ¿Un juego de espejos rotos? *Andamios*, 12(27), 305-333.
- (2014). Fracturas de la identidad en la formación por competencias de los futuros profesores: análisis de una experiencia. *Revista de Pedagogía*, 35(97), 52-70.
- (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*, 37(2), Valdivia, 89-107.
- (2007). Re-construcción de la identidad proefsional de los profesores: Impacto de los Grupos Profesionales de Trabajo. Tesis Doctorado en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile
- FUENTEALBA, R., CORNEJO, J. Y PADILLIA, A. (2014). El desafío de transformar la formación docente y asegurar el cambio del modelo educacional. *Estudios Pedagógicos*, 40, Número Especial, 7-10.
- GARABITO, G. (2005). El trabajo en la identidad y la identidad en el trabajo. *Cuadernos de discusión del CATS y DT*, 29-40.
- GARCÍA, A. B. (2011). Occupational safety and health into school: Assessment of teacher training needs. *International Journal of the Humanities*, 9(4), 61-68.
- SABIOTE, C. R. y RODRÍGUEZ, J. A. (2011). Factores de éxito para la enseñanza de la prevención de riesgos laborales en la escuela: Aportaciones desde la opinión del profesorado de la comunidad autónoma de Andalucía (España). *Education Policy Analysis Archives*, 19(32).
- GARCÍA, C. y ARANCIBIA, V. (2007). Pasantías PENTA UC: Una Propuesta Innovadora de Desarrollo Profesional

- Docente. *Psyke*, 16 (1), 135-147.
- GAUTHIER, C., BISSONNETTE, S. y RICHARD, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Montréal: ERPI Education.
- GEE, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125.
- GENTILI, P., SUAREZ, D. y otros (2004). Reforma educativa y luchas docentes en América. *Educação e Sociedade*, 25(89).
- GERGEN, K. J. (1998). La Psicología Social como Historia. *Anthropos*, 177, 39-49.
- GEWERC, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la Universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5 (2), 31-45.
- GIDDENS, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península. [Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age. Cambridge: Polity Press, 1991].
- GIL-MONTE, P. R. (2005). Factorial validity of the Maslach Burnout Inventory (MBI-HSS) among Spanish professionals. *Revista de Saúde Pública*, 39(1), 1-8.
- CARLOTTO, M. S. y GONÇALVES CÂMARA, S. (2010). Validation of the Brazilian version of the “Spanish Burnout Inventory” in teachers. *Revista de saúde Pública*, 44(1), 140-147.
- GODDARD, Y. L., GODDARD, R. D. y TSCHANNEN-MORAN, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109, 877-896.
- GOHIER, C., ANADÓN, M., BOUCHARD, Y., CHARBONNEAU, B. Y CHEVRIER, J. (2001). La construction identitaire de l’enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l’éducation*, 27(1), 3-32.
- GOIGOUX, R. (2007). Un modèle d’analyse de l’activité des enseignants. *Éducation & Didactique*, 1(3), 47-69.
- GONZÁLEZ-CALVO, G. (2015). Evolución de la identidad profesional de un docente novel de Educación Física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 119, 1.er trimestre (enero-marzo).
- GÚELL, R. (2015). Satisfacción profesional del profesorado (Tesis doctoral inédita. Universidad Internacional de Cataluña).
- GUTNICK, F. (2002). Stratégies identitaires, dynamiques identitaires. *Recherche et Formation*, 41, 119-130.
- GYSLING, J. (1992) *Profesores: un análisis de su identidad social*. Santiago de Chile: CIDE.
- HARDFORD, J. y MACRUAI, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and teacher education*, 24 (7), 1884-1892.
- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- (1999). The knowledge creating school. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122-144.
- HARGREAVES, A. Y FULLAN, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory Into Practice*, 39(1), 50-56.
- HARGREAVES, A. Y GOODSON, I. (1996). Teachers’ professional lives: Aspirations and actualities. *Teachers’ Professional Lives*, 1(27).
- HASLAM, S. (2004). Organizations and their Psychology. En *Psychology in Organizations. The Social Identity Approach*, (1-11). London: Sage.
- HERZBERG, F., MAUSNER, B. Y SNYDERMAN, B. B. (1959). *The motivation to work*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- HINZ, A., ZENGER, M., BRÄHLER, E., SPITZER, S., SCHEUCH, K. Y SEIBT, R. (2016). Effort– Reward Imbalance and Mental Health Problems in 1074 German Teachers, Compared with Those in the General Population. *Stress and Health*, 32(3), 224-230.
- HIRSCH, G. (1993). Biography and teacher identity: a typological analysis of life-history data. *Qualitative Studies in Education*, 6 (1), 67-83. Disponible en: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/624>
- HISLOP, D. (2005). *Knowledge Management in Organizations. A critical introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- HO, D., LEE, M. Y TENG, Y. (2016). Exploring the relationship between school-level teacher qualifications and

- teachers' perceptions of school-based professional learning community practices. *Teaching and Teacher Education*, 54, 32-43.
- HOFMAN, R. H. y DIJKSTRA, B. J. (2010). Effective teacher professionalization in networks? *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 1031-1040.
- HOPKINS, D. (2008). *Hacia una buena escuela. Experiencias y lecciones*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- HOULFORT, N. y SAUVÉ, F. (2010). *La santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Montréal: École nationale d'administration publique.
- HOUSSAYE, J. (2003). Peut-on parler d'une problématisation pédagogique? Recherche et Formation. *Institut National de Recherche Pédagogique*, 48, 107-117.
- HUBERMAN, M. (1995). Professional careers and professional development: some intersections. En T. R. Guskey y M. Huberman (ed.) *Professional Development in Education: new paradigms and practices*. New York: Teachers College Press, (193-224).
- HUNTER E. J. y TITZE, I. R. (2010). Variations in Intensity, Fundamental Frequency, and Voicing for Teachers in Occupational Versus Non Occupational Settings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 862-875.
- IMBERNÓN, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En Carlos Marcelo (ed.), *La función docente* (27-45). Madrid: Síntesis.
- IZADINIA, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1-10.
- (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713.
- JENSEN, B., SANDOVAL-HERNANDEZ, A., KNOLL, S. y GONZALEZ, E. (2012). *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*. Paris: OECD.
- JESÚS, S. (2004). Desmotivação e crise de identidade na profissao docente. *Catálisis*, 7 (2), Florianópolis SC, 192-202.
- JOBERT, G. (1999). L'intelligence au travail. En P. Carré y P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod.
- JORNET, J. M. GONZÁLEZ, J. y SÁNCHEZ, P. (2014). Factores contextuales que influyen en el desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (2), 185-195.
- Junta de Castilla y León (2010-11): Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado. Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado.
- Junta de Galicia (s/f). Las competencias profesionales docentes. Modelo competencial de la Red de Formación del Profesorado Departamento de Formación e Innovación.
- KAUFMANN, J. C. (2007). *Ego. Pour une sociologie de l'individu*. Paris: Hachette.
- KEELY, B. (2007). *Le capital humain. Comment le savoir détermine la vie. Les essentiels*, Paris: OCDE.
- KIDGER, J., BROCKMAN, R., TILLING, K. y GUNNELL, D. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of Affective Disorders*, 192, 76-82.
- KIEL, E., HEIMLICH, U., MARKOWETZ, R., BRAUN, A. y WEIB, S. (2016). How to cope with stress in special needs education? Stress-inducing dysfunctional cognitions of teacher students: the perspective of professionalization. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 202-219.
- KINMAN, G., WRAY, S. y STRANGE, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: the role of workplace social support. *Educational Psychology*, 31(7), 843-856.
- KIRPAL, S. (2006). Identidades laborales en perspectivas comparativas: el papel de las variables contextuales y sectoriales. *Revista Europea de Formación Profesional*, 39(3), 23-49.
- KNIGHT, P. (2005): *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- KORTHAGEN, F. A. J. (2010). "Teacher reflection: what it is and what it does". En Pultorak E. G. (Ed.), *The purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity: insights for twenty-first-century teachers and students* Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Education, (377-401).
- KNOWLES, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso. En I.F. Goodson (ed.). *Historias de vida*

- del profesorado*. Barcelona: Octaedro, (99-152).
- LAFORTUNE, L. (2012). *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences. La formation en éducation et en santé*. Québec: PUQ.
- JACOB, S. y HÉBERT, D. (2000). *Vers une formation continue dans une optique métacognitive. Une recherche-action-formation*. Québec: PUQ.
- LANTHEAUME, F. y HÉLOU, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris: PUF.
- LARSON, M. S. (1977). *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- LASKY, S. (2005). A Sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 899-916.
- LATORRE, M. (2009). *Saber pedagógico en uso, caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas*. Tesis doctoral. Universidad René Descartes-Sorbona 5.
- LAVIGNE, A. L. (2014). Beginning teachers who stay: Beliefs about students. *Teaching and Teacher Education*, 39, 31-43.
- LEGAULT, J. P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Québec: Éditions Logiques.
- LEHMANN, L., CRIBLEZ, L. GULDIMANN, T. FUCHS, W. y PÉRISSET, D. (2007). Les formations à l'enseignement en Suisse. Rapport dans le cadre du monitoring de l'éducation 2006. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- LEHR, D., HEBER, E., SIELAND, B. y DANIEL, E. D. (2016). Occupational eMental Health and teachers' health: A meta-analytic review on the efficacy of internet-based intervention for promoting mental health in teachers. *Pravention und Gesundheitsforderung*, 11(3), 182-192.
- LEINONEN, P. y JÄRVELÄ, S. (2006) «Facilitating interpersonal evaluation of knowledge in a context of distributed team collaboration». *British Journal of Educational Technology*, 37(6), 897-916.
- LÉON, A. (1980). *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. Paris: PUF.
- LESSARD, C. (2012). Controverses éducatives et réflexivité: quant-à-soi personnel ou professionnalisation ? En M. Tardif, C. Borges y A. Malo, *Le virage réflexif en éducation*, (123-141). Belgique: De Boeck Supérieur.
- y TARDIF, M. (1996). *La profession enseignante au Québec (1945-1990). Histoire, structures, système*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- (2004). *Les identités enseignantes*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- LEVI-STRAUSS, C. (1981). *Race et histoire* (première édition 1952). Paris: Gonthier.
- LIANG, X. (2003). *Remuneración de los docentes en 12 países latinoamericanos. Quiénes son los docentes, factores que determinan su remuneración y comparación con otras profesiones*. Documento de trabajo PREAL 27. Santiago: PREAL.
- LINDBERG, O. y OLOFSSON, A. (2010) *Online Learning Communities and Teacher Professional Development: Methods for Improved Education Delivery*. Hershey: IGI-Global Publishing.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. (2003). Aprendizaje organizativo: un paisaje de luces y sombras. *Revista de Educación*, 332.
- LORTIE, D. (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- LOTTO, L. S. (1990). Thinking and theorizing about organizations and educational administration. En: P.W. Thuston y L. S. Lotto (Eds.), *Advances in educational administration*, (27-188). Greenwich: JAI Press.
- LOUIS, K. S. y MILES, M. (1990). *Improving the urban high school: what works and why*. New York: Teachers College Press.
- MAHBOUB, L. y MILBOURN, B. T. (2015). Modernising occupational therapy teaching, research and practice in mental health. *Australian Occupational Therapy Journal*, 62(5), 363-374.
- MAÑAS MAÑAS, I., FRANCO JUSTO, C. y JUSTO MARTÍNEZ, E. (2011). Reducción de los Niveles de Estrés Docente y los Días de Baja Laboral por Enfermedad en Profesores de Educación Secundaria Obligatoria a través de un Programa de Entrenamiento en Mindfulness. *Clínica y Salud*, 22(2), 121-137.
- MAROY, C. (2001). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 12, 2-26.
- MARCEL, J. F. (2017). Changements de statut, changements(s) au travail. En J.F. Marcel y T. Piot (coord). *Changements en éducation. Intentions politiques et travail enseignant*, (87-103). Toulouse: Octares.

- PERGET, S. (2011). Un métier en développement. En I. Fabre (dir.) *Professeurdocumentaliste : un tiers-métier*, (131-152) Dijon: Educagri Éditions.
- MARCELO, C. (2011) (coord.). *Evaluación del desarrollo profesional docente*, (151-171). Barcelona: Davinci.
- (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía RIEP*, 1(1), 15-42.
- (2009). Desenvolvimiento profesional docente: pasado y futuro. *Revista de Ciencias de la Educación*, 348, 9-22.
- MARCELO, C., GALLEGU-DOMÍNGUEZ, C. y MAYOR, C. (2016). B-learning para inducción del profesorado principiante. El caso del programa INDUCTIO en la República Dominicana. *Revista de Educación a Distancia*, 48(4), 1-28.
- MARCELO, C., MAYOR, C., MURILLO, P. y ALTOPIEDI, M. (2007). La práctica reflexiva. En Gairín, J. (coord.). *Curso de Asesoría Pedagógica, módulo 4*. Madrid: (CENICE). Disponible en: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/89/cd/m4/modulo4.pdf>
- MARCELO, C. y VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- MAROT, C. (2006). *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles: De Boeck.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2004). Crisis de la identidad profesional y sujeto docente. *Educação & Realidade*, 29(2), 55-64.
- MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, J. (1995). El malestar docente en profesores de EGB. Tesis de maestría, Universidad de Sevilla. La satisfacción laboral y profesional de los profesores 225.
- MARTÍNEZ MORALES, I. (2003). *Condiciones de trabajo e identidad laboral en el sector hotelero en la Comunidad Valenciana*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- MARTÍNEZ, M., SAULEDA, N. y HUBER, G. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 965-977.
- MCINNIS, C. (2000): Changing academic work roles: the everyday realities challenging quality in teaching. *Quality in Higher Education*, 6 (2), 143-152.
- MEC (2010). Desarrollo de un sistema de indicadores de calidad para la evaluación de la actividad docente universitaria. Madrid: MEC.
- (2010a). Programa de estudios y análisis destinados a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. Madrid: MEC.
- MEDINA, A. (2011). La construcción del conocimiento práctico, base de la identidad profesional. En A. Medina, A. de la Herrán Gascón, y C. Sánchez (Coord.). *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, (89-116).
- MENDOZA, P. (2008). Socialization to the academic culture: a framework of inquiry. *Re-vista de Estudios Sociales*, 31, 104-117.
- MILES, M. y EKHOLMS, M. (1985). School improvement at the school level. En: W. G. Van Velzen (Ed.), *Making school improvement work: A conceptual guide to practice*, (123-180). Belgium: ACCO.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche - CNESCO (2016a). *Le métier d'enseignant attire-t-il toujours? Dossier de synthèse*, http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/161107-Dossier_synthese_Attractivite_Enseignant.pdf
- (2016b). *Attractivité du métier d'enseignant. Etat des lieux et perspectives, Rapport scientifique*. <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/161107-Rapport-attractivite-metier-enseignant.pdf>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche - DEPP (2016c). *L'Europe de l'éducation en chiffres* http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/59/6/depp-eec-2016-complet_760596.pdf
- (2016d). *L'état de l'école. Coûts. Activités. Résultats. 30 indicateurs sur le système éducatif*, http://cache.media.education.gouv.fr/file/etat26/13/4/depp-etat-ecole-2016_675134.pdf
- MINTZBERG, H. y VAN DER HEYDEN, L. (2006). Revisando el concepto de organización. *Harvard Deusto Business Review*, 150, 4-13.
- MONEREO, C. y DOMÍNGUEZ, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17(2), 83-104.

- MONTAIGNE, M. de (2009). *Les Essais*. (première édition 1595). Paris: Gallimard.
- MONTERO, L. (1999). Profesorado de Secundaria: ¿una identidad profesional amenazada? *Innovación Educativa*, 9, 133-148.
- MORALES-PERLAZA, A. (2016). *Les savoirs professionnels à la base de la formation des enseignants au Québec et en Ontario: une étude comparative des modèles universitaires de profession-nalisation et de leurs enjeux*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- MORATALLA, A. D. (2010). Ética de las profesiones y formación universitaria: tres modelos de responsabilidad profesional. En Mauricio Correa y Pablo Martínez (eds.), *La riqueza ética de las profesiones*, (91-110). Santiago de Chile: RIL Editores.
- MORTOLA, G. (2006). Una aproximación narrativa a la identidad laboral docente. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, IV(4), 83-104.
- MUKAMURERA, J. (1998). Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.
- NAVÍO, A. (2007). El formador como profesional: dilemas en el contexto de la formación para el empleo, *II Jornadas de Formación y Orientación para el Empleo*, Sevilla, 19-23 noviembre.
- NIETZSCHE, F. (1900). *Généalogie de la morale*. Paris: Mercure de France.
- NIQUE, C. (1991). *L'impossible Gouvernement des esprits: histoire politique des Écoles Normales primaires*. Paris: Nathan.
- OBERLE, E. y SCHONERT-REICHL, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science and Medicine*, 159, 30-37.
- OCAÑA FERNÁNDEZ, A. (2006). *Identidad y Ciclos de desarrollo profesional de los maestros y maestras de educación musical*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- OCDE (2009). Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Recuperado de <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/43058438.pdf>
- (2007). *Comprendre l'impact social de l'éducation*. Paris: OCDE.
- (2005). Teachers Matter: Attracting, Developing And Retaining Effective Teachers.- (2001). *Du bien-être des nations. Le rôle du capital humain et social*, Paris: OCDE.
- O'CONNOR, K. E. (2008). You choose to care: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117-126. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264196261
- (2000). *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris, OECD.
- OLSON, M. R. y CRAIG, C. J. (2005). Uncovering cover stories: Tensions and entailments in the development of teacher knowledge. *Curriculum Inquiry*, 35(2), 161-182.
- ORTIZ, V. (1993). El malestar del docente: la enseñanza media como unidad de referencia empírica. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- OSCA, A., PALACÍ, F. J., MORIANO, J. A. y LISBONA, A. M. (2016). *Nuevas perspectivas en Psicología de las organizaciones*. Madrid: Sanz y Torres.
- OSER, F. K. y BAERISWYL, F. J. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In: V. Richardson (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*, 4th Edition, (1031-1065). Washington, DC: American Educational Research Association.
- OTERO LÓPEZ, J. M., CASTRO BOLAÑO, C., SANTIAGO MARIÑO, M. J. y Villardefrancos Pol, E. (2010). Exploring Stress, Burnout, and Job Dissatisfaction in Secondary School Teachers. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(1), 107-123.
- OZGA, J. (1995). Deskillling a profession: professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism. *Managing Teachers as Professionals In Schools*, 1, 21-37.
- PADRÓN HERNÁNDEZ, M. (1994). Satisfacción profesional del profesorado. Tesis doctoral inédita, Facultad de Psicología, Universidad de La Laguna.
- PARÉ, A. (1987). *Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Sainte-Foy: Le Centre intégration de la personne de Québec.
- PASCUAL GÓMEZ, I. (2007). Análisis de la satisfacción del alumno con la docencia recibida: Un estudio con

- modelos jerárquicos lineales. *RELIEVE*, 13(1), 127-138.
- Patience, N. E. y Smith, D. R. (2011). A systematic review of musculoskeletal disorders among school teachers. *BMC, Musculoskeletal Disorders*, 12, 260-171.
- PATRICK, R. (2013). "Don't rock the boat": conflicting mentor and pre-service teacher narratives of professional experience. *The Australian Educational Researcher*, 40(2), 207-226.
- PÉREZ, A. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A. Pérez (eds.), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. I. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Revista Investigación en la Escuela*, 26, 7-24.
- PÉRISSET, D. (2010). Le double enjeu de la formation à l'expertise professionnelle. Les évolutions internationales au cœur des Hautes écoles pédagogiques (Suisse). En R. Malet (Coord.), *La formation des enseignants sous influence internationale. Circulation, emprunts, transferts dans l'espace francophone. Recherche et formation*, 65, 61-74.
- (2007). De l'éducation normalienne à l'éducation nouvelle : un grain de sable dans la tradition. L'expérience de la cogestion à l'École normale des instituteurs de Sion (Valais, Suisse). *Formation et pratiques d'enseignement en question revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 6, 141-157.
- (2003a). *Vocation: régent, institutrice. Jeux et enjeux autour des Écoles normales du Valais romand, 1846-1994*, Sion: Archives cantonales, Cahier Vallesia n° 10.
- (2003b). Normalienne et catholique. Les Écoles normales au Québec et en Valais, 1850-1950. *Annales Valaisannes, Bulletin annuel de la société d'histoire du Valais romand (SHVR)*, 197-207.
- PERRENOUD, P. (2012). *Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prises de conscience*. Paris: De Boeck Supérieur.
- (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- (2005). *10 nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- PILLEN, M.; BEIJAARD, D. y DE BROK, P. (2012). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education, iFirst article*, 1-21 DOI: 10.1080/02619768.2012.696192
- PILLEN, M., DEN BROK, P. y BEIJAARD, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86-97.
- PRIETO PARRA, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. En *Revista enfoques educacionales*, 6(1), 29-49.
- PYHÄLTÖA, K., PIETARINEN, J. y SALMELA-ARO, K. (2011). Teacher-working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1101-1110.
- RAYOU, P. y VAN ZANTEN, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?* Paris: Bayard.
- RICHER, J., MONGEAU, P., LAFORTUNE, L., DEAUDELIN, C. y otros (2004). Outil d'évaluation de la métacognition. Processus de validation et utilisation à des fins pédagogiques. En R. Pallascio, M-F. Daniel & L. Lafortune (dir.), *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*. Québec: PUQ.
- RICOEUR, P. (1991). Narrative identity. *Philosophy Today*, 35, 73-81.
- (1996): *Si mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI. [*Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil, 1990].
- RIEL, M. y POLIN, L. (2004). OnLine Learning Communiites: Common ground and criticall differences in designing technical environments. En S. A. Barab, R. Kling y J. H. Gray (Eds.). *Designing Virtual Communities in the Service of Learning*, 16-50. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROBICHAUD, A., TARDIF, M. y MORALES PERLAZA, A. (2015). *Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- RODGERS, C. R. y SCOTT, K. H. (2009). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre y K. E. Demers (Coord.). *Handbook of research on teacher education: enduring questions and changing contexts*. New York: Routledge, (732-755).
- RODRÍGUEZ, M. A. (2008) Satisfacción laboral y síndrome de "burnout" en profesores de educación primaria y secundaria *Revista Colombiana de Psicología*, 81-89.
- RODRÍGUEZ, R. y De RIVAS, S. (2011). Los procesos de estrés laboral y desgaste profesional (burnout): diferenciación, actualización y líneas de intervención. *Med Segur Trab (Internet)*, 57(1), 72-88.

- RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. (2010). Aproximación teórica a los roles, funciones y principales condicionantes de la creación y gestión del conocimiento. En J. Gairín, y C. Armengol (ed.). *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones*. Barcelona: Wolters-Kluwer, (631-646).
- (2009). La creación y gestión del conocimiento en el ámbito educativo: barreras y facilitadores. Universitat Autònoma de Barcelona (tesis doctoral).
- RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. y GAIRÍN, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 46, 73-90.
- RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D., GAIRÍN, J. y ARMENGOL, C. (2011). La moderación en el modelo ACCELERA de creación y gestión del conocimiento. En Gairín (coord.) *El trabajo colaborativo en red. Actores y procesos en la creación y gestión del conocimiento colectivo*, (143-159). Barcelona: Davinci Continental.
- ROESER, R. W., SKINNER, E., BEERS, J. y JENNINGS, P. A. (2012). Mindfulness Training and Teachers' Professional Development: An Emerging Area of Research and Practice. *Child Development perspectives*, 6(2), 167-173.
- ROULLEAUX, M. (2008). *Organisation 2.0. Le Konewledge managment nouvelle génération*. Paris: Eyrolles.
- ROUX-PEREZ, T. (2004). L'identité professionnelle des enseignants d'EPS: entre valeurs partagées et interprétations singulières. *Staps*, 1(63), 75-88. DOI: 10.3917/sta. 063.0075
- SÁENZ, O. y LORENZO, M. (1993). La satisfacción del profesorado universitario. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- SAINSAULIEU, R. (1988). *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*. Paris: PFSP.
- SAINT-PIERRE, J. (2015). Étude anthropologique sur le processus d'insertion profession-nelle des enseignants non permanents du secondaire de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda. Rapport de recherche. Rouyn-Noranda: UQAT.
- SANCHO, J. M. y otros (2014). La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (Identidoc". En J. M. Sancho, J. M. Correa, X. Giró y L. Fraga (coords.) *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional*. Barcelona: Depósito Digital de la Universidad de Barcelona.
- SANFOURCHE, P., ABABSA, J., ANNETTE, K. y GARDETTE, O. (2016). *Prof à la gomme*, Reportaje televisivo, difundido en la emisión «Envoyé spécial» de France 2, el 3 de noviembre de 2016, http://www.francetvinfo.fr/societe/education/video-prof-a-la-gomme_1901709.html
- SANZ, S. (2010). *Comunidades de práctica: fundamentos, caracterización y comportamiento*. Programa de Doctorado en Sociedad de la Información y del Conocimiento de la Universitat Oberta de Catalunya. Tesis Doctoral inédita.
- SAUSSEZ, F. y LESSARD, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*, 168, 111-136.
- SCHÖN, D. (1994). *Le praticien réflexif: À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.
- (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- (1983). *The Reflective Practitioner*. New York, Basic Books.
- SEISDEDOS, N. (1997). MBI. Inventario "Burnout" de Maslach: manual. Madrid: TEA
- SENGE, P. (1995). *La quinta disciplina en la práctica*. Barcelona: Granica.
- SERRANO, R. y PONTES, A. (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación del profesorado de secundaria. *Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*. 34(1), 35-55.
- SEVILLA, U. y VILLANUEVA, R. (2000). *La salud laboral docente en la enseñanza pública*. Madrid: Federación de Enseñanza CCOO.
- SHAO, L. P., ANDERSON, L. P. y NEWSOME, M. (2007). Evaluating teaching effectiveness: where we are and where we should be. *Assessment & Evaluation in Higher education*, 32 (3), 355-371.
- SHOFFNER, M. (2011). Considering the first year: Reflection as a means to address beginning teachers' concerns. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(4), 417-433.
- SILVERO-MIRAMÓN, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del "profesor quemado" en educación secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 115-138.

- SINHA, H., ROSSON, M. B., CARROLL, J. y DU, H. (2010). Toward a Professional Development Community for Teachers. En Gibson, D. y Dodge, B. (eds.). *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010*. Chesapeake, VA: AACE (2390-2397).
- SMITH, R. G. (2007). Developing professional identities and knowledge: becoming primary teachers. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 13(4), 377-397.
- STILES, K. E., MUNDY, S., LOUCKS-HORSLEY, S., HEWSON, P. W. y LOVE, N. (2010) *Designing Professional Development for Teachers of Science and Mathematics*. Thousand Oaks: Sage.
- TAIFEL, H. y TURNER, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. G. Austin y S. Worchel (eds.): *The Social Psychology of intergroup relations*, (33-47). Monterrey, CA: Brooks-Cole.
- TARDIF, M. (2017). Los profesores en Canadá: ¿una identidad profesional en mutación? Capítulo primero de este libro: *Identidad profesional del profesorado*.
- (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges: précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- TARDIF, M., BORGES, C. y MALO, A. (2012). *Le virage ré flexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* Bruxelles: De Boeck.
- TARDIF, M. y LESSARD, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien: Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck.
- TARDIF, M. y LEVASSEUR, L. (2010). *La division du travail éducatif*. Paris: PUF.
- TEDDIE, C. y REYNOLDS, D. (2000). *International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- TEJADA, J. (2014). Formando formadores: nuevos escenarios y competencias digitales docentes. En V. Marín Díaz & J.M. Muñoz González (coords.). *El hoy y el mañana junto a las TIC*, (94-155). Sevilla. Secretariado de Medios Audiovisuales y NNTTT, Universidad de Sevilla-EDUTEC.
- (2013). Professionalisation of Teaching in Universities: Implications from a Training Perspective. *Universities and Knowledge Society Journal (RUSC)*, 10(1), 345-358.
- CARVALHO, M. L. y RUIZ, C. (2017). El prácticum en el proceso de adquisición de competencias y la construcción de la identidad profesional en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *MAGIS. Revista Internación de Investigación en educación* (en prensa).
- TEJERO, C. M., FERNÁNDEZ, M. J. y CARBALLO, R. (2010). Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en la dirección escolar. *Revista de Educación*, 351, 361-383.
- TENTI FANFANI, E. (2006). Profesionalización docente. Consideraciones sociológicas. En E. Tenti Fanfani. *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, (119-142). Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1995). Una carrera de obstáculos: la profesionalización docente. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. IIICE-UBA. Año IV, (7), 10-16.
- TIANA, A. (2011). La Formación de Postgrado del profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista Fuentes*, 11, 13-27.
- TICKNOR, A.S. (2014). Negotiating professional identities in teacher education: a closer look at the language of one preservice teacher. *The New Educator*, 10(4), 289-305.
- TOMPKINS, S. (2007). *Virtual Communities of Practice Software*. ETEC. Obtenido de http://sites.wiki.ubc.ca/etec510/Virtual_Communities_of_Practice_Software 12/04/2011. The Media/Education/Design wiki
- TORRES GONZÁLEZ, J. A. y otros (2010). Análisis del grado de satisfacción del profesorado de secundaria en el desarrollo de su labor docente. *Contextos educativos*, 13, 27-41.
- TORRES-HERRERA, M. (2005). *La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México, Cuadernos Estancias de Investigación*. México: CREFAL.
- TRIGUEIRO, J., SILVA, M. L., BRANDÃO, R. y otros (2015). A voz do professor: um instrumento que precisa de cuidado. *Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental Online*, 7 (3), 2865-2873.
- UBILLOS, S., CENTENO, J., IBAÑEZ, J. y IRAURGI, I. (2015). Protective and risk factors associated with voice strain among teachers in Castile and Leon, Spain: recommendations for voice training. *Journal of voice*, 29(2), 261-272.
- UGT (2011). Riesgos ergonómicos y psicosociales en el sector docente. *Salud laboral. Escuela*, 4, Wolters Kluwer España.

- UNESCO (2014) El liderazgo escolar en América latina y el Caribe: un estado del arte en ocho sistemas escolares de la región. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- (1966). *Recomendación relativa a la situación del personal docente*. Ginebra: Publications Service.
- UNICEF (2012). Mesurer la pauvreté des enfants: nouveaux tableaux de classement de la pauvreté des enfants dans les pays riches, *Bilan Innocenti 10*, Florence: Centre de Recherche Innocenti de l'UNICEF.
- URBINA, S. y SALINAS, J. (2014). Campus virtuales: una perspectiva evolutiva y tendencias. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 42.
- VAILLANT, D. (2007). La identidad docente. *I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado"*, Barcelona, 5-7 septiembre.
- MARCELO, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- VALLE, J. M. y MANSO, J. (2016). *La "cuestión docente" a debate. Nuevas perspectivas*. Madrid: Narcea.
- (2010). La nueva formación inicial del profesorado de Educación secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas. *Revista de Educación*, 354, 267-290.
- VAN HOOF, A. y RAAIJMAKERS, Q. (2003). The research for the structure of identity formation. *Identity. An International journal of Theory and Research*, 3, 271-289.
- VAN HOUTTE, E., CLAEYS, S., WUYTS, F. y VAN LIERDE, K. (2012). Voice disorders in teachers: Occupational risk factors and psycho-emotional factors, *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 37(3), 107-116.
- VEENMAN, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- VEIRAVÉ, D., OJEDA, M., NÚÑEZ, C. y DELGADO, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3), 1-13.
- VERGNAUD, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10(23), 133-170.
- VESCIO, V., ROSS, D. y ADAMS, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.
- VIDMA, J. (2001). ICBS Intellectual capital benchmarking systems. *Journal of Intellectual Capital*, 2(2), 148-164.
- WEI, F. y CHEN, G. (2006). Collaborative mentor support in a learning context using a ubiquitous discussion forum to facilitate knowledge sharing for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 37(6), 917-935.
- WEIS, J. y LOUDEN, W. (1989). *Images of reflection*. AERA Annual Meeting, Chicago: AERA.
- WENGER, E. (2007). Communities of Practice. A brief Introduction. *Communities of practice* [<http://www.ewenger.com/theory/>].
- (2004). *Knowledge Management as a Doughnut: shaping your knowledge strategy through communities of practice*. Ontario, Ivey Business Journal. Enero/Febrero, 1-8.
- McDERMOTT, R. y SNYDER, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- WHO (2007). *Salud de los trabajadores: plan de acción mundial*. Ginebra: WHO.
- WOODS, P. y JEFFREY, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (1), 89-106.
- ZABALZA, M. A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 5-32.
- (2009). Prácticum y formación: ¿en qué puede formar el prácticum? En M. Raposo et al. (coords.) El prácticum más allá del empleo. Formación vs. Training, (45-65). *Actas del X Symposium Internacional sobre Prácticum y prácticas en empresas en la formación universitaria*. Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.
- (2017. 4ª ed.). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA-BERAZA, M. A., CID-SABUCEDO, A. y TRILLO-ALONSO, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 37-52.
- ZEICHNER, K. M. (2003). Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA. *Educational Action Research*, 11(2), 301-325.
- ZHANG, Y., ZHU, T., TANG, L., LI, J. y LAN, Y. (2015). A study of relationship between occupational stress and

diseases in secondary school teachers. *Chinese journal of industrial hygiene and occupational diseases*, 33(10), 749-52.

COLECCIÓN «UNIVERSITARIA»

Una Colección práctica sobre docencia universitaria que aborda los estudios superiores: sus actores, sus logros, su liderazgo y sus retos sociales.

Dirige la Colección Miguel Ángel Zabalza,
Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela (España)

TÍTULOS PUBLICADOS

- ALONSO, L. y BLÁZQUEZ, F.: *El docente de educación virtual. Guía básica. Incluye orientaciones y ejemplos del uso educativo de Moodle.*
- ÁLVAREZPÉREZ, P. R. (Coord.): *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas.*
- ARELLANO, J. y SANTOYO, M.: *Investigar con mapas conceptuales. Procesos metodológicos.*
- BAUTISTA, G., BORGES, F. y FORÉS, A.: *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje.*
- BENITO, A. y CRUZ, A.: *Nuevas claves para la docencia universitaria en el EEES.*
- BIGGS, J.: *Calidad del aprendizaje universitario.*
- BLANCO, A. (Coord.): *Desarrollo y evaluación de competencias en ES.*
- BLACKSHIELDS, D., CRONIN, J. G. R., HIGGS, B., KILCOMMINS, S., MCCARTHY, M. y RYAN, A. (Coords.): *Aprendizaje integrado. Investigaciones internacionales y casos prácticos.*
- BOWDEN, J. y MARTON, F.: *La universidad un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia.*
- BOUD, D. y MOLLOY, E.: *El feedback en educación superior y profesional.*
- BROWN, S. y GLASNER, A. (Edits.): *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques.*
- BROWN, S. y JONES, E.: *La Internacionalización de la Educación Superior. Perspectivas institucionales, organizativas y éticas.*
- BROWN, S. y PICKFORD, R.: *Evaluación de habilidades y competencias en ES.*
- CANTÓN, I. y TARDIF, M.: *Identidad profesional docente.*
- CEBRIÁN, M. (Coord.): *Enseñanza virtual para la innovación universitaria.*
- DEELEY, S. J.: *El aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica.*
- ESCRIBANO, A. y DEL VALLE, A. (Coords.): *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en la ES.*
- EXLEY, K. y DENNICK, R.: *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior: tutorías, seminarios y otros agrupamientos.*
- FERNÁNDEZ AGUADO, J.: *Fundamentos de la Organización de Empresas. Breve historia del Management.*
- FUREDI, F.: *Qué le está pasando a la Universidad. Un análisis sociológico de su infantilización.*
- GARCÍA ROCA, J. y MONDAZA, G.: *Jóvenes, Universidad y compromiso social. Una experiencia de inserción comunitaria.*
- GONZÁLEZ GARCÍA, F. M.^a: *El Mapa Conceptual y el Diagrama “Uve”. Recursos para la enseñanza superior en el siglo XXI.*
- HANNAN, A. y SILVER, H.: *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales.*
- JARVIS, P.: *Universidades Corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global.*
- JOHNSTON, B.: *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición.*
- KNIGHT, P. T.: *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia.*
- LÓPEZ NOGUERO, F.: *Metodología participativa en la enseñanza universitaria.*
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (Coord.): *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias.*
- MACFARLANE, B.: *La libertad académica del estudiante en contextos de educación superior.*

- MATEOS, V. L. y MONTANERO, M. (Coords.): *Diseño e implantación de títulos de grado en el EEES*.
- MONEREO, C., MONTE, M. y ANDREUCCI, P.: *La gestión de incidentes críticos en la universidad*.
- MOORE, S. y MURPHY, M.: *Estudiantes excelentes. 100 ideas prácticas para mejorar el autoaprendizaje en ES*.
- MOORE, S., WALSH, G. y RÍSQUEZ, A.: *Estrategias eficaces para enseñar en la universidad. Guía para docentes comprometidos*.
- PRIETO, A.: *Flipped Learning. Aplicar el modelo de Aprendizaje Inverso*.
- PRIETO, L.: *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. e IBARRA SÁIZ, M.^a S. (Edits.): *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en ES*.
- RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, R. M.^a (Coord.): *Educación en valores en el ámbito universitario. Propuestas y experiencias*.
- RUÉ, J.: *El aprendizaje autónomo en educación superior*.
– *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior*.
- RUÉ, J. y LODEIRO, L. (Edits.): *Equipos docentes y nuevas identidades académicas en ES*.
- SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M.^a P. (Coord.): *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en ES*.
- SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, M.^a L.: *Competencias cognitivas en ES*.
- VILLARDÓN-GALLEGU, L.: *Competencias genéricas en Educación Superior. Metodologías específicas para su desarrollo*.
- WISKER, G., EXLEY, K., ANTONIOU, M. y RIDLEY, P.: *Trabajando individualmente con cada estudiante: tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en ES*.
- ZABALZA, M. A.: *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*.
– *El Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*.
– *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*.
- ZABALZA, M. A y ZABALZA CERDEIRIÑA, M.^a A.: *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las Guías docentes de las materias*.

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES, 2018

Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España

www.narceaediciones.es

ISBN papel: 978-84-277-2396-2

ISBN ePub: 978-84-277-2397-9

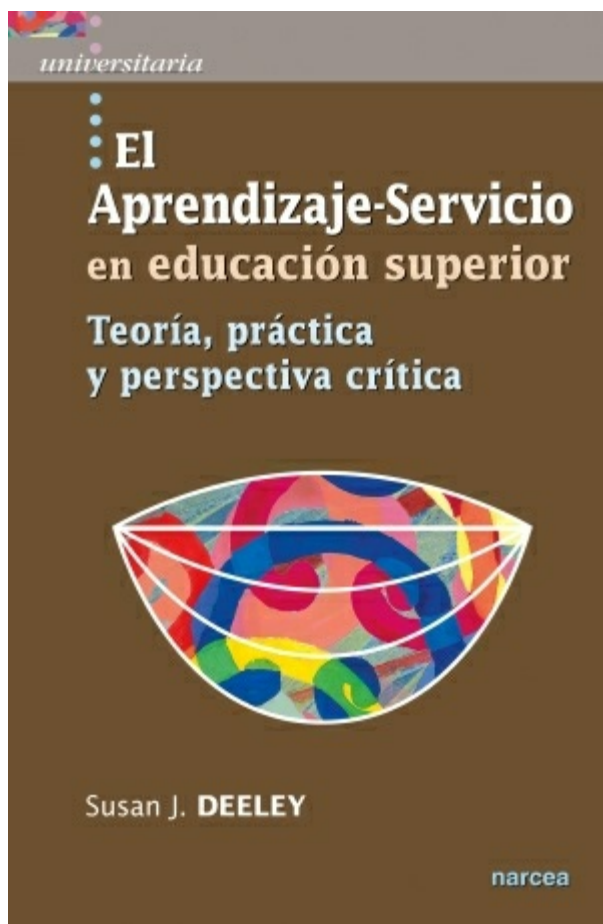
ISBN ePub: 978-84-277-2398-6

Todos los derechos reservados

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Sobre enlaces a páginas web

Este libro puede incluir enlaces a sitios web gestionados por terceros y ajenos a NARCEA, S.A. DE EDICIONES que se incluyen sólo con finalidad informativa. Las referencias se proporcionan en el estado en que se encuentran en el momento de la consulta de los autores, sin garantías ni responsabilidad alguna, expresas o implícitas, sobre la información que se proporcione en ellas.



El Aprendizaje-Servicio en educación superior

Deeley, Susan J.

9788427722149

192 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

El libro brinda una perspectiva en profundidad y crítica del aprendizaje-servicio basada en la evidencia empírica. Ofrece una percepción unificada y estimulante de la pedagogía a través del voluntariado y presenta un análisis crítico y en profundidad de la teoría y la práctica del ApS. La lógica que sirve de marco al libro es la de ofrecer a los estudiantes la oportunidad de adquirir un conocimiento más amplio y una comprensión en profundidad de este tipo de aprendizaje experiencial, así como brindar un análisis teórico del ApS, que pueda servir para fundamentar la práctica académica de los docentes. Para lograr este fin, los objetivos específicos del libro son: - Definir y subrayar el aprendizaje-servicio. - Presentar un modelo teórico para este tipo de aprendizaje. - Explorar las funciones potenciales y resultados de este tipo de pedagogía. - Examinar la práctica y efectos de la reflexión crítica como parte del aprendizaje. - Ofrecer ejemplos de bibliografía académica en torno al ApS por medio del trabajo de curso de los alumnos y de los ejemplos-modelo brindados por la experiencia del profesor. - Evaluar los efectos de la reflexión crítica de los alumnos dentro y en torno a la evaluación del Aprendizaje-Servicio empleando evidencias empíricas extraídas de la investigación.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

PASIÓN

POR ENSEÑAR

*La identidad personal y
profesional del docente
y sus valores*



Christopher Day

EDUCADORES **XXI**

narcea

Pasión por enseñar

Day, Christopher

9788427723887

216 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Excelente introducción al mundo de los estudios humanos de la educación, tanto para educadores principiantes como para docentes con experiencia que quieran revisar sus valores y metas educativas. El autor sostiene que un aprendizaje y una enseñanza eficaz sólo es posible 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.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

MERCEDES BLANCHARD y M^a DOLORES MUZÁS

LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE

*Un marco metodológico clave
para la innovación*



narcea

Los Proyectos de Aprendizaje

Blanchard, Mercedes

9788427722101

208 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

¿Qué se entiende por innovar? ¿Cuáles son los planteamientos educativos concretos a los que deberá responder una institución educativa que quiera ser innovadora? El libro presenta, en primer lugar, una reflexión teórica sobre el sentido, presupuestos y elementos básicos de la innovación educativa. Y, en segundo lugar, los resultados de los procesos llevados a cabo con equipos docentes y comunidades educativas de diferentes niveles. Responde a la cuestión qué se entiende por innovar y facilita algunas claves que pueden ayudar a reconocer este proceso, cuando se produce con la intencionalidad y la implicación del profesorado. Presenta los grandes marcos teóricos que propician la actuación innovadora en el aula, tales como la enseñanza para la comprensión, las inteligencias múltiples, el pensamiento crítico y creativo y los Proyectos de Aprendizaje, por considerar que estos son los marcos teóricos, idóneos y más ajustados a una innovación real y efectiva. Además, desarrolla todo lo relacionado a los Proyectos de Aprendizaje para la Comprensión: su proceso detallado de planificación, aplicación y evaluación, y sus inmensas posibilidades para involucrar al alumnado de cualquier edad. La segunda parte de la obra presenta el desarrollo completo y pormenorizado de cuatro Proyectos de Aprendizaje desarrollados en diferentes etapas, desde la educación infantil hasta la educación superior. Los Proyectos funcionan bien en manos de profesionales que se plantean su trabajo en equipo, de manera comprometida, que toman las riendas de su propio desarrollo profesional y que están convencidos de que los alumnos y alumnas son los verdaderos protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

JOSÉ BERNARDO CARRASCO (Edit.),
J. J. JAVALOYES SOTO y J. F. CALDERERO HERNÁNDEZ
Prólogo: RAMÓN PÉREZ JUSTE

CÓMO PERSONALIZAR LA EDUCACIÓN

Una solución de futuro



narcea

Cómo personalizar la educación

Soto Javaloyes, Juan J.

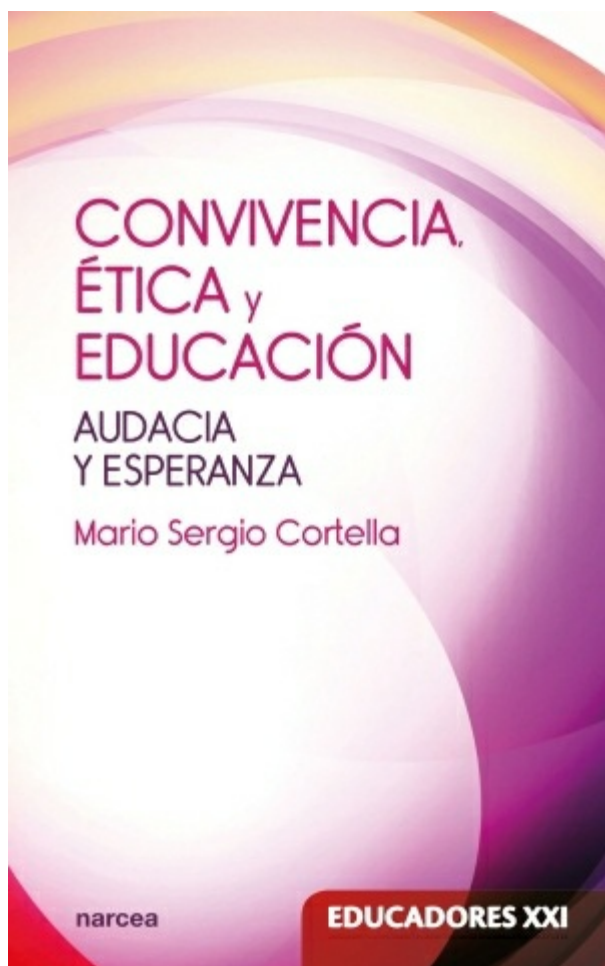
9788427724273

256 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

La educación personalizada es una concepción pedagógica que pretende dar respuestas a las exigencias de la naturaleza humana para conseguir que cada hombre o mujer llegue a ser la mejor persona posible. Es una educación realista que origina un estilo integrador y abierto, reflexivo y crítico, exigente y alegre. El libro expone no sólo en qué consiste la educación personalizada, sino además cómo puede llevarse a cabo con los medios ordinarios propios, de cada Centro educativo, sin costes adicionales de ningún tipo, en las aulas normales, con el mismo profesorado de cada plantilla y sea cual sea el tipo de Institución educativa (de iniciativa estatal o social). Es un libro eminentemente práctico, con abundantes claves de solución para la mayoría de las necesidades del profesorado.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



Convivencia, ética y educación

Cortella, Mario Sergio

9788427723856

144 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Forma parte de la competencia docente no sólo la capacidad de hacer bien aquello que se hace, sino de hacer el bien con aquello que se hace. No es un juego de palabras, es un objetivo. Pero, ¿qué entiende el autor por el bien? No es el bien exclusivamente; no es el bien del individuo, aunque también lo sea, sino que es el bien de la comunidad de la cual forma parte el individuo. Hacer que las personas se formen para ser decentes, para que rechacen aquello que disminuye la dignidad colectiva y, fundamentalmente, para que no empequeñezcan la vida; una vida abundante, que sea sencilla, sabiendo que sencillez no es miseria, no es indigencia. La sencillez es que cada persona tenga lo suficiente para una existencia digna. No es la vida con ostentación; es una vida sin carencias para todos y todas. Si una institución no actúa en dirección hacia una vida buena para todos y todas, no es una institución justa. Por eso, no basta con hacer bien las cosas. Es preciso incluir la idea de hacer el bien, con audacia y esperanza! Es necesario que nosotros, educadores y educadoras, dentro de las escuelas, de las organizaciones no gubernamentales, de las entidades de apoyo, de las empresas o de la familia, tengamos ideas, y soñemos, para sustentar el mundo y a las futuras generaciones.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Índice

Título	3
Índice	4
INTRODUCCIÓN. El problema de las identidades docentes	5
1. Los profesores en Canadá. ¿Una identidad profesional en mutación?	14
2. La calidad identitaria del profesorado a través de su satisfacción profesional	27
3. ¿Quién soy yo como maestro? Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes	39
4. Saber e identidad en la profesión docente. De la identidad de estudiante a la de docente principiante	50
5. La búsqueda de la identidad laboral del profesorado	65
6. Las comunidades profesionales como espacio de construcción y resistencia de la identidad del profesor	83
7. La construcción de la identidad profesional a través de las redes de creación y gestión del conocimiento	99
8. Identidad profesional del profesorado universitario	125
9. Identidad profesional de los maestros de Primaria	141
10. Sobre la destrucción de la identidad profesional del profesor de Secundaria en Francia	151
11. La salud ocupacional de los docentes no universitarios y su desgaste profesional	163
12. Construcción de la identidad profesional a través de la formación. Planes de estudio y proyecto político, una relación social estrecha	177
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	189
Página de créditos	208