

¿CÓMO SE CONFIGURA LA IDENTIDAD LABORAL DE LOS DOCENTES EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO?

HOW IS THE LABOR IDENTITY CONFIGURED TEACHERS IN THE KNOWLEDGE SOCIETY

DR © NANCY LEPE MARTÍNEZ

MG. RUBÉN VIDAL ESPINOZA

DR © RODRIGO MONNÉ DE LA PEÑA

Docentes Escuela de Educación Especial

Universidad Católica del Maule

nlepe@ucm.cl

RESUMEN

El objetivo del estudio fue analizar la configuración de la identidad laboral de los docentes en la sociedad del conocimiento. Se efectuó un ensayo respecto a la identidad laboral del docente de educación superior. Se utilizó la técnica documental para recopilar información respecto a la temática estudiada. Se utilizaron libros y revistas científicas desde el año 1981 hasta el 2011. Se concluye que la identidad de los docentes enfrenta múltiples tensiones y desafíos en el contexto social actual, que han obligado al docente pasar de un profesor preocupado por el aprendizaje y el desarrollo socioemocional de sus estudiantes a un productor de resultados.

Palabras Clave: docentes, identidad, profesión, sociedad, conocimiento.

ABSTRACT

The objective of the study was to analyze the configuration of the labor identity of teachers in the knowledge society. An essay was carried out regarding the work identity of higher education teachers. The documentary technique was used to collect information regarding the subject studied. We used books and scientific journals from 1981 to 2011. It is concluded that the identity of teachers faces multiple tensions and challenges in the current social context, which have forced the teacher to move from a teacher concerned with learning and socio-emotional development of their students to a producer of results.

Key words: teachers, identity, profession, society, knowledge.

INTRODUCCIÓN

Las demandas de la sociedad del conocimiento han generado varias tensiones en el desempeño profesional de distintos ámbitos laborales. En ese contexto, la interconexión entre países o partes del mundo según Sacristán (2001) han permitido compartir modos de vida y de pensamiento, lo que genera interdependencia en varias áreas de las ciencias de la vida, como la economía, defensa, política, cultura, ciencia, educación, tecnología, comunicaciones, hábitos de vida y formas de expresión de las personas.

En este sentido, la educación juega un papel relevante dentro de la sociedad, en especial como una herramienta útil para formar a los profesionales que se preparan para el ejercicio profesional. Los profesionales actualmente se enfrentan ante una sociedad cambiante e hiperconectada a modelos tecnológicos, lo que cada día requiere de mayor preparación para asumir exitosamente estos desafíos profesionales (Sisto, 2011).

La identidad de los docentes, independiente del nivel educativo en que se desempeñen, se configura de acuerdo a una serie de elementos que van generando el desarrollo de la profesión y otros que van asumiendo del entorno social en el que se desempeñan. Por esta razón, es importante develar cómo se establece esta identidad en la práctica, cómo se sienten como profesionales, cómo se sitúan en el contexto del trabajo y cuáles son las razones que tienen para estar motivados en su labor diaria. Todo lo anterior permitirá mostrar cómo se construye a través de tensiones y componentes históricos, la identidad de la profesión docente en la sociedad del conocimiento.

Estudiar la configuración de la identidad del educador es relevante pues permite reconocer cómo se percibe a sí mismo, cómo ve su labor como educador y cómo se relaciona con otros. Varios estudios han abordado esta temática de forma general (Ávalos y Sotomayor, 2011, Garrido y Álvaro, 2007, Sisto, 2011), lo que ha permitido resaltar la importancia de contar con mano de obra calificada en los profesionales de la educación, puesto que esto podría repercutir en la formación de los alumnos universitarios, garantizando de esta forma un mejor perfil e identidad del profesional en educación superior. En ese contexto, este estudio, tuvo como objetivo analizar la configuración de la identidad laboral de los docentes de educación superior en la sociedad del conocimiento.

Aspectos conceptuales de identidad del profesional de la educación

La definición de la identidad de los profesores enfrenta varios desafíos o crisis que deben ser asumidos en esa construcción. Históricamente la identidad docente ha estado asociada a la misión de educar en distintos contextos a distintos niños/as y jóvenes. Todo esto ha obligado a los docentes a hacer uso de diversas habilidades dependiendo de la especialidad que cada uno tenga, el nivel educativo en el que trabaje y los propósitos de la formación que está entregando (Ávalos y Sotomayor, 2011). Esta construcción ha estado relacionada históricamente también con la ética del servicio público, la tarea de educar como servicio público.

Esta construcción de identidad realizada por los docentes durante mucho tiempo, choca con las demandas actuales, que requieren poner al centro de su labor y, por ende, de su construcción de identidad, los resultados e incentivos individuales como producto de esos logros. Se genera así el prototipo del profesor gestor de resultados y el profesor emprendedor, instalado ahora como un docente que gestiona no sólo el aula, sino que el aprendizaje y la superación de otros colegas, lo que lo sitúa como líder del desarrollo profesional de otros (Beca, 2005). Centrar la tarea del docente en resultados de aprendizaje, acota y simplifica el trabajo y lo aleja de temas cotidianos del aula. Por otra parte, amplía su labor, ya que el buen desempeño posibilita la realización de otras tareas en otros espacios fuera del aula y sin el contacto con estudiantes (Sisto, 2011).

En este sentido, la sociedad del conocimiento demanda a la educación repensar los modos de gestionar los procesos educativos, asumiéndose así lo que se ha llamado el *nuevo management público* (Wittmann, 2008).

Contextualización de la sociedad del conocimiento en el docente

La sociedad del conocimiento requiere para el adecuado ajuste y eficaz desempeño de las naciones de ciudadanos bien formados, una serie de habilidades propias del mundo hiperconectado y cambiante. Ello requiere de la educación grandes ajustes que le permitan aportar con mano de obra calificada para tal propósito, quedando el profesor, ya no a cargo de prácticas pedagógicas pertinentes, como había sido históricamente, sino a cargo del desarrollo de un país con toda la complejidad y demanda que involucra (Sisto, 2011).

En nuestro contexto, que Chile se inserte en la sociedad del conocimiento, demanda que asuma plenamente el *management público* (Wittmann, 2008), lo que permite la reorganización del trabajo de los docentes, les insta a asumir nuevos roles y tareas, les demanda un nuevo rol profesional centrado en el desempeño individual, el que puede ser evaluado y cuantificado de modo externo a través de estándares previamente definidos, lo que permitirá a cada profesor demostrar su nivel de desempeño, le reportará incentivos económicos y reconocimiento en la carrera docente (Sisto, 2011).

El presupuesto de que el desempeño profesional puede ser categorizado, por tanto medido, supone que el aprendizaje se puede captar de modo externo como algo cuantificable. Esto permitirá al docente ser categorizado y así formar parte de un grupo de pares al que pertenece y ser excluido de otros grupos o categorías a las que no pertenece por ser mejor o peor que ellos. Esta lógica de la medición es positivista, ya que indica que el aprendizaje se puede demostrar empíricamente, por lo tanto, el profesor puede demostrar a través de su actuar concreto (portafolio, grabación, opinión de pares, entrevistas, etc.) el nivel de desempeño que tiene en un determinado momento (Ibáñez, 2003), lo cual le reportará beneficios económicos y un estatus definido en el contexto educativo en el que se desempeña.

Bajo esta lógica, subyace la “metáfora ocular” (Rorty, 1991) que indica que los conocimientos se pueden ver de alguna manera, se pueden leer como datos que se encuentran fuera del sujeto, pueden ser capturados por otro, por el evaluador y transformados en información cuantificable. Este presupuesto olvida que las categorías que se establecen son convenciones sociales realizadas a través de una negociación racional de la realidad y no pueden entonces ser entendidos como algo estable, sobre todo, cuando al docente se le evalúa en un momento concreto y, con ello, se establece una “realidad” definitiva sobre su desempeño.

La evaluación docente permite al profesor pertenecer a una categoría determinada, por lo que se le atribuyen los rasgos característicos de esa categoría. De este modo, se construye un estereotipo, en el cual se exageran las semejanzas entre los integrantes de una misma categoría o grupo social (endogrupo) y se exageran también las diferencias entre las personas que no pertenecen a esa categoría o grupo social (exogrupo) (Garrido y Álvaro, 2007). Esta exageración de las diferencias entre quienes no pertenecen a cierta categoría, genera procesos de discriminación y segregación en los equipos docentes que limitan la construcción de comunidades de aprendizaje al interior de las instituciones educativas.

La categorización a través de la evaluación de otros (pares) establece lógicas de poder (Tajfel, 1981), del que evalúa sobre el evaluado, y lo ubica en una relación asimétrica sobre el otro. La evaluación de un superior jerárquico, o un superior por experiencia, representa una lógica de poder de los que saben lo que es necesario y deseable saber para el adecuado desempeño docente por sobre los que no tienen ese conocimiento o, por lo menos, deben demostrar empíricamente que disponen de él, para formar parte de una categoría que así lo indique.

Las categorías o estereotipos sociales construidos por el sistema educativo para caracterizar el desempeño docente, determinan no sólo el hacer, sino también el ser de los docentes, lo que redundará en las relaciones que se promueven y establecen entre los grupos docentes, con las autoridades que forman parte del sistema y, por extensión, con la comunidad educativa en su conjunto.

La categorización tiene como centro la producción de información numérica, a modo de tecnología política que permite establecer jerarquías y tomar decisiones con respaldo "científico" y que las autoridades puedan vigilar o acompañar el proceso educativo a distancia a través de la revisión de estos datos numéricos con los cuales pueden definir los planes de acción en función de la información que revisan. Esto sólo es posible porque agrupan el conjunto de competencias del docente en una unidad, una categoría que expresa el desempeño total del profesional, lo que, sin duda, simplifica la evaluación de una labor compleja como esta, por lo que no es posible pensar que las categorías representen el desempeño real de los docentes.

Cada profesional asume un conjunto de tareas y actividades que determinan su rol y definen su identidad como tal; dependiendo de las tareas específicas que desarrolla, el cargo o función, sus propias características personales y lo que los demás esperan de su desempeño.

La construcción de la identidad del docente en Educación Superior

La construcción de identidad como una construcción de significados realizada de modo social por un grupo de personas que significan de determinado modo un conjunto de tareas que se determinan como propias de una profesión requieren de una comunidad, de una red que permita construir y reconstruir significados a través de la negociación social y la propia historia de cada docente (Ávalos y Sotomayor, 2011). En este sentido, la identidad a la que se ven demandados los do-

centes tensiona lo que han entendido y asumido como su tarea por mucho tiempo y les convoca a desarrollarse bajo un nuevo profesionalismo docente, centrado en el desempeño de competencias técnicas, autonomía, responsabilidad individual y la autogestión de su propio desarrollo profesional y no en el desarrollo de otros como una forma de transformar la realidad, como históricamente estaba determinado (Sisto, 2011). Esto ha generado una desconexión de la identidad asumida tradicionalmente por los docentes, la que siempre se había relacionado más con lo local o con lo cotidiano respecto de la que deben asumir en la actualidad, centrada en el *nuevo management público* (Wittmann, 2008), cuyo énfasis está puesto en la responsabilización individual por logros académicos y el cumplimiento de estándares.

En definitiva, la participación en la sociedad del conocimiento, las tecnologías y la globalización hacen necesario un nuevo tipo de profesor o profesora, un docente “efectivo” con capacidad de liderazgo, autonomía, disposición a la evaluación permanente de su desempeño, eficacia tecnológica y metodológica, eficiente y con capacidad de autocrítica (Reyes, Cornejo, Arévalo y Sánchez, 2010). Todas estas demandas hacia su labor docente están transformando su identidad como profesional y lo están llevando a una segunda profesionalización, alejándolo de su estatus de funcionario público (primera profesionalización), para convertirlo en empleado de instituciones públicas o privadas, con elevada atención sobre la generación de capacidades productivas en sus alumnos (Núñez, 2005).

Las demandas de la sociedad actual, la globalización y la posibilidad de acceso a la información en forma permanente e inmediata han generado en todos los niveles educativos tensiones y desafíos para los docentes. A los docentes universitario, se suma además, la mayor cobertura de este nivel, y, por consiguiente, un incremento en la diversidad de estudiantes que aspiran a obtener un título universitario y las múltiples tareas que éste debe cumplir como gestor de proyectos, investigador, experto en algunas materias y docencia (Contreras, Monereo y Badia, 2010). Otro componente que tensiona el rol y la construcción de identidad en este nivel formativo es que los docentes universitarios no necesariamente tienen formación pedagógica, por lo que tienden a definirse a sí mismos como profesionales expertos en un ámbito disciplinar específico, más que como docentes (De la Cruz, Pozo, Huarte y Scheuer, 2006).

En el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior (MEEES) se plantea que el docente universitario debe poseer las competencias para desarrollar metodologías activas de enseñanza y evaluaciones en consonancia con los objetivos

planteados, con la finalidad de generar una enseñanza de calidad. Para ello, debe disponer de los conocimientos necesarios para desarrollar una clase y resolver las situaciones específicas del ámbito de trabajo en el que se encuentra (Contreras, et al., 2010).

Un estudio realizado por Contreras, et al., (2010) con cinco docentes de universidades chilenas que trabajaban en carreras que forman profesores, concluye que éstos se ven a sí mismos como modelos dentro de la clase, quieren ser un reflejo de lo que los estudiantes piensen, hagan y sean. Plantean diferencias al trabajar con estudiantes de pedagogía, que con los de otras carreras. Consideran relevante en la formación de estudiantes de pedagogía la articulación entre teoría y práctica, y modelar lo que es un buen profesor. Los docentes universitarios ven esta formación de calidad como una manera de impactar al sistema educativo a través de los profesores que están formando. Otro elemento central en la identidad de los docentes universitarios es la producción de conocimiento.

Las tareas comúnmente relacionadas con la función universitaria son la docencia, la investigación y la gestión administrativa. Valoran la relación entre docencia e investigación como medio para mejorar las prácticas, hacerse preguntas y nutrirse de ambas funciones. No le asignan valor a la gestión, la ven más como una tarea que les quita tiempo y desconectada de las otras funciones.

En cuanto a las funciones como profesor, la mayoría se sienten más cómodos haciendo clases en pregrado como una forma de estar en contacto con las nuevas generaciones, influir en el cambio social y desarrollo de compromiso social. En cuanto a las expectativas sobre los alumnos, prefieren hacer clases en cursos de último año o postgrado por la posibilidad de profundización en aspectos cualitativos de los temas que trabajan.

En general, estos docentes se asumen más como enseñantes que como expertos en un área, lo que puede ser explicado por el hecho de pertenecer a escuelas de pedagogía. Sin embargo, un componente crítico que aparece en este estudio se relaciona con la falta de referentes teóricos claros relacionados con la enseñanza y los principios pedagógicos que guían su actuar, lo que podría estar reflejado en el abuso que hacen de ciertas metodologías y en la falta de claridad en las responsabilidades que, tanto estudiantes como docentes, deben asumir en determinadas tareas académicas.

En el ámbito de componentes afectivos y motivacionales en los docentes universitarios se puede ver que el compromiso, el aporte social de su labor y las posibilidades de mejoras en otros, son elementos que emergen permanentemente en su desempeño profesional. Se sienten afectados por las condiciones institucionales, las competencias de entrada de los alumnos y la propia capacidad para asumir dificultades con ellos en el desarrollo de sus clases. Reconocen que los principales problemas se derivan de las evaluaciones por las condiciones de entrada de los alumnos, la falta de experiencia en diversas metodologías, lo que distancia las expectativas del docente con los logros de los estudiantes, y esto disminuye su percepción de autoeficacia como enseñantes. Respecto a la trayectoria de formación seguida por los docentes, salvo los postgrados, lo reconocen como un proceso realizado en solitario.

Consideraciones finales

La identidad profesional es un proceso dinámico el cual se va produciendo en la interacción de factores sociales, culturales y personales. La identidad docente ha requerido de ajustes demandados por reformas educacionales que se han producidos a raíz de cambios sociales que requieren de la producción de nuevos conocimientos y habilidades en los estudiantes para que se inserten eficientemente en la sociedad de la información y las nuevas tecnologías.

En este marco, los docentes que se han identificado históricamente con un rol profesional y social bien definido, requieren de un tiempo para asumir esta nueva forma de hacer y ser educador, incorporando nuevos significados a la tarea pedagógica y asumiendo nuevas dinámicas en su desempeño diario como elementos constitutivos de su tarea profesional que les permitan, en definitiva, reconstruir su identidad docente en este nuevo escenario social y cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁVALOS, B. Y SOTOMAYOR, C. (2011). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Revista Perspectiva Educacional*, 51, 77-95.

BECA, C. (2005). *Acciones de desarrollo profesional en Chile: su impacto en las prácticas docentes*. Santiago: CPEIP.

CONTRERAS, C., MONEREO, C. Y BADIA, A. (2010). Explorando en la identidad ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores?. *Revista Estudios Pedagógicos XXXVI*, 2, 63-81.

DE LA CRUZ, M., POZO, J., HUARTE, M., Y SCHEUER, N. (2006). Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. En J. Pozo (coord.) (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de los profesores y los alumnos*. Barcelona: Graó.

GARRIDO, S., Y ÁLVARO, J.L. (2007). *Psicología social. Perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid: McGraw-Hill.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educación y convivencia en la cultura global*. Madrid: Narcea.

IBÁÑEZ, T. (2003). La construcción social del socioconstruccionismo: retrospectiva y perspectivas. *Revista Política y sociedad*, 40, 155-160.

NÚÑEZ, I. (2005). El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente. In C. Cox (Ed.) *Políticas educativas en el cambio de siglo*. Santiago: Editorial Universitaria.

REYES, L., CORNEJO, R.; ARÉVALO, A. Y SÁNCHEZ R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Revista Universidad Bolivariana*, 9, 269-292.

RORTY, R. (1991). *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos 1*. Buenos Aires: Paidós.

SISTO, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de “profesionalización” para la educación en Chile. *Revista Signos y pensamiento*, 31, 178-192.

TAJFEL, H. (1981). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.

WITTMANN, E. (2008). Align, don't necessarily follow. *Educational Management Administration & Leadership*, 1, 33-54.