

IDENTIDAD DOCENTE EN CHILE

TEACHING IDENTITY IN CHILE

Claudia González Castro¹

¹Coordinadora de Postgrado, Facultad de Educación. Universidad San Sebastián, email: cjgonzalezcastro@yahoo.es

Resumen:

Este ensayo invita a pensar el discurso identitario docente en Chile, desde la perspectiva de la tropología, entendida como ejes textuales sobre los cuales se figura la realidad y que son efecto de la interacción comunicativa entre integrantes de un colectivo social, que comparten una enciclopedia o repertorio de experiencias comunes que permiten asignar sentido a un mensaje.

Palabras Clave: Identidad Docente, Tropología, Discurso

Abstract:

This essay invites to think the speech teacher identity in Chile, from the perspective of the tropology, understood as textual axes on which reality is contained and which are communicative interaction among members of a social group, they share an encyclopedia or repertoire of common experiences that allow you to assign meaning to a message.

Key words: Teacher identity, Tropology, speech.

Recepción: 15 de febrero

Aceptación: 20 de febrero

Forma de citar: González, C. (2016) "Identidad docente en Chile". *Voces de la Educación*. 1 (2) pp. 38-45.

IDENTIDAD DOCENTE EN CHILE

La identidad docente como objeto de estudio

La identidad es el resultado de las diversas perspectivas que adopta la mirada al interior de un nosotros, es decir, es la conjugación del verme-verlos y ser visto. Lomnitz (2002:130), define el concepto identidad en las sociedades capitalistas, desde la bidimensionalidad de lo individual y lo social. En lo individual se asume un conjunto de propiedades único, que reside en el individuo y que se va fijando a través de la trayectoria de vida. Pero estas propiedades, tienen a la vez un aspecto compartido, producto de la organización de la sociedad en grupos y que se manifiesta en la formación de diversas conciencias identitarias. La identidad colectiva a la que se alude, es construida en la interacción social y emerge del exterior, como representación de los que miran, y que comúnmente es internalizada como sobredeterminación o estereotipo. La dimensión externa de la identidad se complementa con la mirada propia, hacia los demás: hay que determinar las diferencias entre ellos y yo, pues al decidir qué son los demás, se decide qué es uno (Sartre, 1968). Pero la propia visión también está supeditada a la construcción del estereotipo exterior, que impide pensarse fuera de los imperativos que nos construyen. Las perspectivas de la mirada constituyen una densa estructura comprensiva de la identidad, que reafirma los atributos y diferencias, ante la imposibilidad de situarse fuera del imaginario colectivo.

Interpelar la identidad docente implica objetivar relaciones sociales establecidas entre personas, colectivos humanos y profesionales, reconociendo que es un producto que se consolida en el entramado social y valida en el lenguaje. Al interior de la interacción comunicacional que establecemos en la cotidianidad se configura un modelo identitario.

La identidad del profesorado chileno, es posible de explorar desde distintas vertientes. Ávalos (2002) asocia la construcción de la identidad docente a un proceso de apropiación de conocimientos a partir de una identidad individual que estaría configurada por las características propias de los jóvenes motivados a estudiar pedagogía. Desde esta perspectiva es importante considerar que la educación en Chile, es una profesión altamente femenina. En el año 2012 el 70% de las matrículas de primer año en el sector de educación fueron mujeres, cifras comparables solo con el sector de salud (CNED, 2012), lo que consolida fuertes estereotipos profesionales incorporados al sentido común. Esta concepción del campo profesional y sus estereotipos, nos introduce en la sospecha de que la educación es una profesión no tan solo femenina sino también, feminizada, es decir, objetivada desde las relaciones de género.

Prieto (2004) reconoce la formación de la identidad docente como proceso individual y colectivo, determinado por el quehacer profesional y el contexto en el que se desempeña, con un fuerte énfasis instrumental. Desde esta perspectiva la identidad docente sería efecto de un conjunto de saberes propios de los profesores que sin duda variará de acuerdo a las disciplinas pedagógicas (Historia, Matemática, Lenguaje) y mucho más aún, en un país diverso y segregado, la identidad profesional dependería del contexto particular, subvencionado o municipal en el que el docente se desempeña, ya que cada uno de ellos presenta entornos situacionales ampliamente divergentes. De esta forma, si la identidad está asociada al quehacer profesional contextualizado, la identidad estaría determinada por múltiples factores que dificultarían encontrar una igualdad de esencia que caracterizara a los docentes chilenos, y el único factor transversal a todos ellos serían las responsabilidades sociales delegadas, confirmando el carácter instrumental de la identidad que plantea el autor antes citado.

Molina (2008) asocia la construcción de la identidad docente al modelo de formación de profesores, dependiente del momento histórico y su correspondiente paradigma de la educación. La formación de docentes en Chile, constituye una historia que ha transitado desde la formación en servicio, las Escuelas Normales y, en un periodo ulterior, las universidades. Los cambios experimentados en los modelos de formación han estado vinculados a las reformas educacionales de nuestro país. Se inicia con la fundación, en 1842, de la Escuela normal de preceptores de Santiago, con fuerte influencia alemana (Herbationismo), Posteriormente, y como consecuencia de la Reforma a la educación secundaria de 1879, se fundó el Instituto Pedagógico en 1889, con mayor influencia francesa y principios laicos desarrollistas. En 1987 se remite la formación de docentes exclusivamente a las aulas universitarias, y junto a la reforma educativa de 1990 y a la implementación del estatuto docente, se enfatiza en un nuevo modelo de formación que privilegia el área didáctico- pedagógica, por sobre la formación disciplinar que caracterizó al modelo del Instituto Pedagógico de la etapa anterior. Este énfasis en lo metodológico, se relaciona con el cambio de paradigma que experimenta la educación desde el tradicional-conductista, hacia el cognitivo-constructivista, que fue transmitido a través de programas ministeriales para los profesores en ejercicio, incorporando en el imaginario docente una jerga profesional asociada al constructivismo pedagógico.

La topología como herramienta metodológica

Para realizar este análisis acudiremos a la topología, entendida como análisis de los ejes textuales sobre los cuales se figura la realidad. Es decir, nos referimos al concepto más fundamental de tropo, como estrategia retórica que desvía la comprensión de la realidad, a través del lenguaje, hacia núcleos comprensivos, que reducen el todo, a un fragmento o parte del mismo. Con el objetivo de elucidar los tropos que componen el discurso acerca de la identidad docente, hemos recurrido a grupos focales realizados con estudiantes de cuarto año de pedagogía entre los años 2008-2012, pertenecientes a dos universidades privadas de la ciudad de Santiago, en el contexto de otras investigaciones similares y actividades académicas. El análisis propuesto, identificó, dos tropos presentes en el imaginario social del colectivo, revelando contenidos asociados a la identidad profesional: “Constructivización” del lenguaje docente y “Feminización” de la profesión.

Constructivización del lenguaje docente.

El constructivismo es un término, que habitualmente abordamos desde diversas perspectivas: psicológica, epistemológica, pedagógica o sociológica, lo que lo convierte en un concepto, más bien, confuso (Vasco Uribe, 1998). Siguiendo a Coll (1993) el constructivismo es un conjunto articulado de principios que debe traducirse en una forma de enseñar, si bien, no son recetas concretas, constituyen una orientación para gestionar situaciones educativas con el fin de adecuarlas a las metas que persiguen. Soler (2006) resume su comprensión sobre el constructivismo pedagógico en supuestos teóricos, que se traducen a una praxis constructivista aplicados a perspectivas didácticas, como el Método Interactivo Integracional (MII), o enfoques constructivistas del proceso de alfabetización inicial, como el Modelo Holístico y la Psicogénesis. Todos ellos caracterizados por lo que Kolb (1971) denominó Ciclo de Aprendizaje, que describe el recorrido del proceso de aula por varios momentos que pueden repetirse en una espiral infinita. Todas las experiencias de aprendizaje del alumno se sitúan en el interior de ese ciclo, por eso la coherencia de los momentos claves es muy importante. Las fases del ciclo son: Experiencia, Reflexión, Teoría y Aplicación. De esta manera se invierte el ciclo clásico de la pedagogía tradicional que comienza con la aproximación a la teoría.

La aceptación e implementación del constructivismo tiene una larga historia de desencuentros con el profesorado. Un estudio UNESCO 2004, ya advierte los conflictos en la

interpretación de los docentes acerca de aquellos supuestos teóricos que rigen el paradigma – como la valoración del conocimiento previo- son malentendidos en el lugar que ocupan dentro de un ciclo de aprendizaje. En el año 2005, el Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente advierte que el constructivismo en la universidad sigue estando reducido a lo teórico, sin implementación de patrones modeladores que orienten la bajada a las prácticas de aula. Esta carencia advertida, no se supera con la incorporación temprana de los alumnos a centros de práctica, ya que en ellos encuentran los mismos modelos tradicionales jerárquicos con fuerte acento conductista.

En el discurso de los estudiantes de cuarto año de pedagogía, se advierte una estructura conceptual que utiliza recurrentemente términos como “aprendizaje significativo” o “ritmos de aprendizaje” asociados al constructivismo.

“...la idea es que los niños puedan aprender a su propio ritmo, el profesor se adapta al ritmo del niño, de acuerdo a sus necesidades”

“...el profesor debe pensar como hacer la clase más entretenida para lograr aprendizajes significativos”

Las apreciaciones anteriores sugieren la apropiación de conceptos a nivel instrumental, es decir, como léxico destinado a tropologizar el discurso y desplazarlo desde la comunicación “entre pares” a la comunicación “entre iguales”. Las palabras traman vínculos identitarios, y pasan a formar parte de la enciclopedia docente que, sin profundidad ni certezas, conforman un macro significante, que alude a la identidad docente.

“...cuando contestan un cuestionario, cuando investigan en el computador....eh...así construyen su propio aprendizaje”

El discurso de los estudiantes coincide con lo propuesto por Vasco Uribe (1998), quien reconoce que la concepción del constructivismo pedagógico oscila entre lo que denomina constructivismos radical y constructivismo trivial. Este último, consiste en “seguir con las mismas teorías que cada uno tenía, cambiando algunas palabras para aparecer como constructivistas” (16). El mismo autor reflexiona acerca de las dificultades encontradas para aceptar e implementar métodos constructivistas en las aulas lo que ha significado remitirlo a prácticas experimentales de investigadores universitarios, alejándolo del ejercicio real de la educación, que progresivamente vuelve a lo tradicional.

Es posible aseverar entonces que más que un nuevo paradigma, existe un nuevo discurso implementado sin densidad epistemológica, y la identidad del docente está signada por la utilización de un léxico asociado al constructivismo, que en conjunto identifica una forma de decir, más que una forma de hacer. La apropiación del argot pedagógico marca la incorporación a un grupo profesional, cimentando los fundamentos identitarios alrededor de un lenguaje común.

Feminización de la docencia

Uno de los temas transversales al debate de género es la exclusión de la mujer de lo social, la desigualdad de acceso a la esfera pública y los espacios marcadamente masculinos como por ejemplo, la política. Castillo (2001) centra su reflexión en la Filosofía del Derecho de Hegel y explica como la constitución identitaria de la mujer, ha sido remitida al espacio privado de la familia. Su inclusión en lo público, será siempre una inclusión mediada por la figura de la mujer-madre, mujer sagrada (Castillo, 2001:7), lo que le impide acceder a la esfera pública con plenos derechos constitucionales, ya que éste es un lugar pensado desde y para lo

masculino. Asumiendo la perspectiva de este análisis, no es extraño que el más amplio porcentaje de estudiantes que se incorpora a la carrera de educación sean mujeres debido a que la profesión docente se constituiría en el imaginario colectivo como un espacio de incorporación de la mujer, desde su rol de madre, a la esfera pública de lo laboral. Advertimos un poderoso filtro de las dimensiones intelectuales de la docencia al desplazar la comprensión hacia la figura de la maternidad desde la función adjetiva, al interior del discurso. De esta forma se opacan muchas otras características que puede presentar la docencia para que atendamos a aquello que sugiere maternidad. Es decir, se erigen dos términos en interacción: docente y madre, entre los cuales transita la comprensión, estableciendo una metáfora de la profesión que se entiende como sinónimo de maternidad. Si bien, es imposible desconocer las habilidades sociales necesarias para trabajar con niños, reclamamos el filtro ejercido sobre otras dimensiones de la profesión que no se evidencian en el discurso. De esta manera advertimos en el lenguaje de los estudiantes el uso de adjetivos propios de la maternidad asociados a la profesión, como “acogedora”, “cálida”, “comprensiva”, “cariñosa”

“...el profesor debe saber cómo tratar a los niños, debe ser comprensivo, cariñoso”...

“Mi profesora cuando chica (...) era cariñosa, le encantaba...hasta jugaba con nosotros en los recreos...eso me marcó mucho”

Cuando las estudiantes explican por qué eligieron la profesión docente, más que motivaciones intelectuales o sociales, priman aquellas que asocian la docencia a los cuidados maternos. Lo femenino, asociado a la maternidad, a lo sagrado, se endosa a la profesión docente como caracterización y requisito del ejercicio de la pedagogía. La imagen de mujer cuidadora y regazo del dolor, es el principal componente advertido en la vocación pedagógica,

“Siempre adoré a los niños, me gustan, desde chica me gustaba cuidar a mi sobrino...mis tíos siempre me lo dejaban a mí, porque desde chica...siempre, siempre me gustaron los niños...”

“Yo quise ser profesora, no estudié esto porque no me alcanzó para otra cosa...o sea...yo nunca habría pensado ser otra cosa que profesora...y de básica...porque siempre noté que tenía algo con los niños...que me buscan...para jugar, para que les enseñe, tengo buena llegada...así que nunca pensé ser otra cosa...”

La vocación entonces, está fuertemente condicionada por la idea de madre sustituta y acogedora, vinculándola a virtudes asociadas comúnmente a lo femenino. El sentido de la profesión es entendido desde la necesidad de compensar supuestos vacíos emocionales, más que intelectuales. Esta concepción de la profesión en el imaginario colectivo, sobrevalora aspectos axiológicos por sobre lo cognitivo.

Conclusiones

El análisis del discurso de los estudiantes de pedagogía, nos permite observar cómo se construye la identidad profesional docente, desde una vertiente individual, a partir de la autoadhesión a un estereotipo social de género. La feminización de la profesión relega la docencia a un espacio de baja valoración y expectativas funcionales lo que nos introducen en la sospecha de un abstruso vínculo entre mujer y educación, en el que ambos comparten un imaginario similar de emocionalidad, baja intelectualidad y omisiones. Es decir, sospechamos el entrapamiento de la educación en el imaginario de la feminización.

Por otra parte, desde la vertiente social, los docentes conforman comunidad singularizándose desde lo sociolingüístico, a través de un argot profesional sobrepoblado conceptos que los lleva a constituir una comunidad lingüística. La utilización superficial que

los integrantes del grupo focal realizan del lenguaje pedagógico, no permite advertir relación entre los conceptos utilizados y la teoría que los sustenta.

Nuestro análisis nos lleva a una presunción relativa de que la educación chilena estaría supeditada al discurso oficial patriarcal que vincula las imágenes de madre y docente. De esta manera se vuelve necesaria la búsqueda de nuevas formas de pensar la educación, desde la visibilidad de la mujer en los procesos intelectuales de desarrollo. La superación de la calidad de la educación en Chile densificaría el argot docente desde una forma de hablar, hacia una forma de hacer. Pensar y hacer, teoría y praxis, reformuladas para cimentar y valorizar la identidad docente erosionada por la feminización y la superficialidad del discurso profesional.

Referencias bibliográficas

- Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Castillo, A. (2001). *La exclusión de la mujer de la esfera pública en la filosofía del derecho de Hegel ¿Una falta constitutiva de lo político?* Documento de Trabajo, PREDES, Universidad de Chile
- Kolb, D. (1971). *Individual learning styles and the learning process*. Working Paper.
- Lomnitz, C. (2002). Identidad, en Carlos Altamirano, C. (dir.). *Términos Críticos de la Sociología y Cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Molina, P. (2008). Práctica Docente Progresiva en la Formación Inicial desde un Enfoque Reflexivo Crítico. En Cornejo J. y Fuentealba R. (Ed.). *Prácticas reflexivas para la formación inicial docente: ¿Qué las hace eficaces?*. Santiago de Chile: Ediciones UCSH.
- Prieto, M. (2004). *La Construcción de la Identidad Profesional del Docente: Un Desafío Permanente*. Revista Enfoques Educativos 6 (1), 29-49.
- Sartre, J. P. (1968). *Colonialismo y Neocolonialismo*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Soler, E. (2006). *Constructivismo, Innovación y Enseñanza Efectiva*. Caracas: Equinoccio.
- UNESCO (2004). Prospects 131.
- Vasco Uribe, C. (1998). *Constructivismo en el aula, Ilusiones o realidades*, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Claudia González Castro

Profesora Básica de la Universidad de Los Lagos (Osorno, Chile); Magíster en educación y Doctorada en Cultura y Educación por Universidad Arcis (Santiago, Chile).

Actualmente cursa doctorado en Ciencias Humanas en la Universidad Austral de Chile en la ciudad de Valdivia, becada por CONICYT

Coordinadora de Postgrado, Facultad de Educación en la Universidad San Sebastián.