

REVISIONES

*LA PROFESION DOCENTE: TEMAS Y DISCUSIONES EN LA
LITERATURA INTERNACIONAL**

The teaching profession: topics and discussions in the international literature

Beatrice Avalos, Paula Cavada, Marcela Pardo, Carmen Sotomayor

Centro de Investigaciones Avanzadas en Educación, Universidad de Chile,
bavalos@terra.cl, pcavadahrepich@gmail.com, marcelapardo@gmail.com, csotoma@dim.uchile.cl

Resumen

El artículo presenta una revisión de la literatura internacional (estudios analíticos e investigaciones empíricas) sobre la profesión docente, su ejercicio y el modo como los docentes enfrentan los cambios y reformas en los sistemas educacionales. Sobre la base de un marco conceptual centrado en la identidad profesional, se analizan posturas sobre profesión, identidad, agencia y autoeficacia de los docentes y el modo como los conocimientos, emociones, creencias y significaciones configuran su identidad. Los estudios examinados sobre la vida de trabajo de los docentes, el efecto de estas condiciones incluyendo el de las reformas, además de la capacidad y posibilidad de mediar en las reformas, arroja un cuadro sobre el ejercicio profesional y la configuración de la identidad profesional, de luces y sombras. El artículo concluye con sugerencias para la investigación en países menos desarrollados, incluyendo Chile y América Latina, con el

Abstract

The article reviews international literature (empirical research and analytical studies) on the teaching profession including topics referred to working conditions and effects of reforms on teacher perceptions and teaching activities. On the basis of a conceptual framework centred on professional identity, the article considers views on profession, identity, agency and self-efficacy, and the role of knowledge, emotions, beliefs and meanings held by teachers in the building of identity. The studies reviewed on teachers' work-life and teacher perceptions, on the effects of policies and reforms, as well as studies on how teachers interpret and mediate reforms paints a mixed situation of light and darkness. The article concludes with suggestions for research to be carried out in less developed countries –including Chile and Latin America, in order to build a data base on the teaching

* Este estudio forma parte de las actividades de investigación de Núcleo Milenio: "La Profesión Docente en Chile", financiado por la Iniciativa Científico Milenio, MIDEPLAN, Chile. Agradecemos los comentarios a versiones anteriores del trabajo entregadas por Cristián Bellei y Danae de los Ríos, pero nos hacemos enteramente responsables por esta versión.

fin de configurar una base de datos sobre la profesión docente para la formulación de políticas docentes.

Palabras clave: profesión e identidad docente, condiciones de trabajo, reformas y ejercicio docente.

profession for the purpose of teacher policy making.

Key words: teaching profession and identity, teacher working conditions, reforms and teaching.

1. INTRODUCCION

El centro de atención de este artículo es la persona del docente y su estatus en cuanto profesional. Si bien el carácter profesional de la docencia no está en discusión, el modo como se percibe a los docentes y se valora socialmente su trabajo en muchos sistemas sociales es variable. En cierta medida, esto afecta la forma cómo los docentes se ven a sí mismos y cómo interpretan y ejecutan su trabajo docente.

Durante toda la primera parte del siglo XX, los docentes fueron asumiendo el carácter de profesionales en la medida en que su ejercicio se asoció a la posesión de una base de conocimientos relativamente definida, producto de estudios que paulatinamente fueron incorporados a la educación superior. La prestigiosa *Agrégation* en Francia, la formación docente postbachillerato en Estados Unidos y el Reino Unido, y la formación universitaria en Chile marcaron el carácter de los profesores secundarios. La formación docente de nivel primario adquirió su propia institucionalidad en la Escuela Normal en Francia, Chile y otros países de la Región latinoamericana. Los profesores egresados de estas instituciones, si bien no necesariamente comparaban su estatus con el de un médico, jurista o arquitecto, entendían que su trabajo tenía un objetivo claro y era valorado por la sociedad.

Esta condición relativamente estable de la profesión docente comenzó a modificarse en la segunda mitad del siglo XX y, particularmente, desde los años ochenta. En conjunción con los cambios en el escenario económico y la creciente masificación de la educación primaria y secundaria, los diversos países del mundo desarrollado y en desarrollo aumentaron su preocupación por el sistema educacional, en general, y la profesión docente, en particular, especialmente respecto a su preparación. Francia no ha cesado de modificar su sistema de formación docente y actualmente está incorporando a los Institutos Universitarios de Formación Docente a las universidades, algo que ya ha sucedido en Australia, Nueva Zelanda y más recientemente Sudáfrica. Latinoamérica vivió a partir de los ochenta un proceso de terciarización de la formación docente de nivel primario (ver Messina, 1999) y una mejora de la base de conocimientos de los profesores de este nivel. Actualmente, los países miembros de la Unión Europea están recomendando la adquisición de un grado de maestría como requisito para el ejercicio docente.

Con todo, el estatus de una profesión no se expresa sólo en la posesión de una base de conocimientos claramente definida y en el nivel en que se institucionaliza su preparación. Las profesiones según Abbott (1988) se distinguen por la particularidad de su campo de trabajo y la capacidad de clasificar sus problemas, razonar acerca de ellos y poner en juego su saber abstracto y casuístico (práctico), reclamando al mismo tiempo y sobre esa base, el reconocimiento de los referentes sociales de su jurisdicción (la opinión pública, sistemas organizados y sistemas legales).

Deberíamos suponer, por tanto, que el esfuerzo de distintos sistemas educacionales por mejorar la base de conocimientos de los docentes iría acompañado de un reconocimiento de las condiciones necesarias para realizar las tareas que les son propias: cierta autonomía en el ejercicio, condiciones de trabajo acordes, como también respeto a la experiencia y al juicio profesional de los docentes en la toma de decisiones en relación a su trabajo e incluso con respecto a las políticas que les atañen. El que este reconocimiento no se advierta claramente, explica la circulación internacional de investigaciones empíricas referidas a docentes, centradas en la conjunción entre políticas, reformas, condiciones de trabajo y preparación docente. Algunos estudios observan una suerte de redefinición de la profesión docente y de su ejercicio realizada desde fuera de ella (Hargreaves, L., Cunningham *et al.*, 2007)¹. El campo jurisdiccional de los docentes se ha restringido en la medida en que éste es descrito en términos más de clientes o “consumidores” que reclaman resultados, que de sujetos que buscan una formación integral. También en Inglaterra los cambios iniciados desde mediados de los años ochenta han afectado la institucionalidad de la formación inicial docente y el control de calidad sobre su ejercicio. Esto, unido a un discurso público de ataque a los docentes ha significado según Ball (en Hargreaves, Cunningham *et al.*, 2007) una creciente disminución de la autoestima de la profesión.

La redefinición del campo de trabajo de los docentes y el grado de su participación en la fijación de los estándares de calidad para su trabajo han sido recogidos en estudios centrados en el ejercicio docente en distintos contextos nacionales. Varios de estos estudios toman nota de la nueva situación producida por el crecimiento y la masificación de la educación secundaria (Bolívar, Gallego *et al.*, 2005; Esteve, 2006; Jacinto & Freytes, 2007), la presión por resultados derivada de la participación en evaluaciones internacionales, el creciente número de evaluaciones estandarizadas (Day, 2002) y el surgimiento de demandas cambiantes y expectativas educacionales complejas en la sociedad de la información y el conocimiento. Frente a la persistencia de la gramática tradicional de la escuela y de los docentes (Tyack & Cuban, 1995), las políticas educativas parecen fundarse más en el temor a la incapacidad de los docentes para manejar las demandas de la nueva sociedad, que en apoyar su trabajo. Según consideran algunos autores (Hargreaves, A., 2003; Bolívar, Gallego *et al.*, 2005), paradójicamente se le asignan a los docentes dos tipos de responsabilidades: por una parte, producir las condiciones para el avance de la educación y el conocimiento como elementos esenciales del desarrollo social y económico y, por otra, corregir los problemas generados por esta misma sociedad, para lo cual deben encargarse de tareas y funciones educativas que son menos valoradas en el clima de presión por resultados.

Los temas en discusión son claves para comprender cómo los docentes definen y re-definen su identidad profesional, cómo encaran tanto las reformas como las demandas cotidianas en diversos contextos y situaciones complejas sociales, cómo se presentan las diferencias entre la pujanza del joven y la nostalgia del profesor de experiencia (Bolívar, Gallego *et al.*, 2005; Goodson, Moore *et al.*, 2006) y, sobre todo, si en estas condiciones es posible o no esperar que los docentes sean los catalizadores de la nueva sociedad (Hargreaves, A., 2003).

¹ Yinger (2005) sostiene, por ejemplo, que en Estados Unidos los esfuerzos realizados por la profesión docente desde hace unos 18 años por establecer sus propios controles de calidad referidos tanto a la formación inicial como al ejercicio profesional, a través de sociedades profesionales (profesores, directivos y formadores de profesores) que elaboraron estándares y criterios de acreditación, han sido menoscabados por reformulaciones externas sobre lo que constituye o no un conocimiento “válido” para la profesión.

En lo que sigue de este artículo, examinaremos la literatura referida a estos temas e identificada a través de una serie de mecanismos de búsqueda. Considerando que la globalización favorece lo que se ha llamado el “*policy borrowing*” desde un contexto nacional a otro, hemos considerado importante adoptar un enfoque comparativo utilizando fuentes bibliográficas de distintos lugares. Para ello hemos examinado cuatro tipos de trabajos: estudios comparativos internacionales, revisiones de investigaciones relevantes sobre los temas en discusión, investigaciones en contextos nacionales con metodologías mixtas y estudios de casos. Al decidir cuáles trabajos incluir hemos tenido presente dos perspectivas: la perspectiva sociopolítica respecto a los docentes, que examina el efecto de políticas y condiciones de trabajo sobre la actividad de enseñanza y la perspectiva recogida de los propios maestros sobre su identidad, el ejercicio diario de su profesión, su capacidad y preparación y sus visiones de futuro.

El artículo está estructurado de la siguiente forma. En la primera sección se discuten conceptos críticos referidos a la persona del docente y la forma cómo enfrenta su ejercicio extraídos de la literatura examinada: identidad, agencia y eficacia, base de conocimientos, creencias y significaciones, y sus emociones. En la segunda sección, el artículo considera los relatos recogidos sobre la situación actual de la profesión docente en diversos contextos, expresada por los propios docentes y también descrita por observadores externos. La tercera sección examina la conjunción entre demandas de los sistemas educativos (cambios o reformas) y el trabajo que realizan los profesores y profesoras. Esto se realiza examinando estudios que describen cómo los docentes median y cómo viven el efecto de las reformas. En términos generales, en nuestro trabajo de revisión nos hemos orientado por las siguientes preguntas:

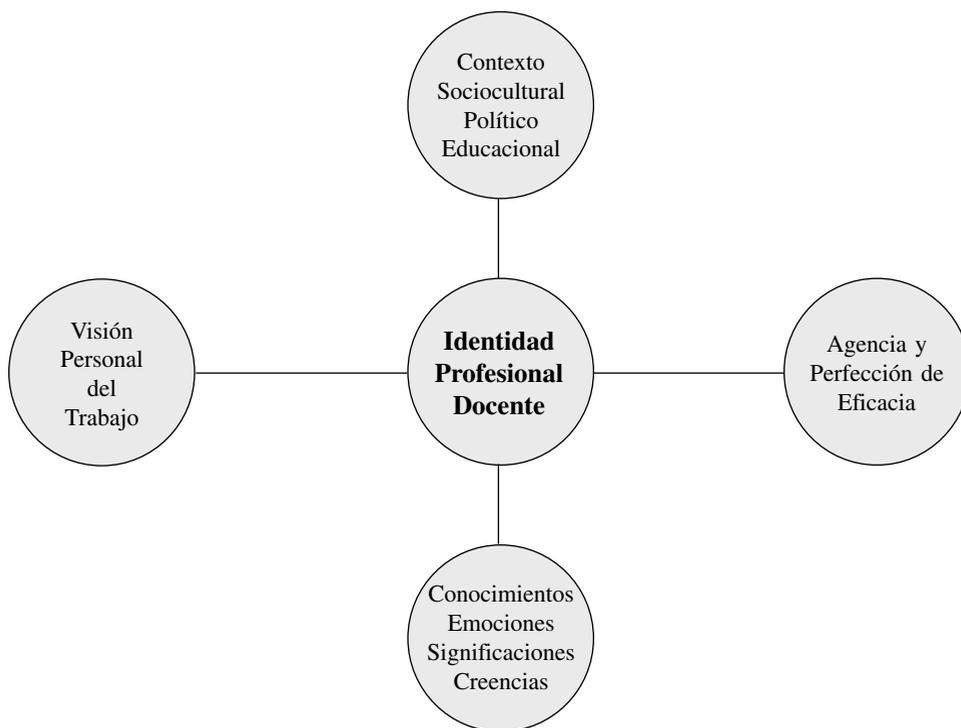
1. ¿Cómo describen los autores examinados el ejercicio docente teniendo en cuenta políticas, situaciones y demandas sobre su trabajo?
2. ¿Cómo se ven a sí mismos los docentes? ¿Cómo entienden su identidad o la viven en el trabajo diario? ¿Cómo manejan los cambios en los sistemas educativos y en sus aulas? ¿Cómo conjugan la demanda externa de responsabilidad por resultados?
3. ¿Qué preguntas surgen de esta revisión de estudios que sean relevantes para investigar el ejercicio de la profesión docente en Chile y en forma más amplia, en América Latina?

2. LOS CONCEPTOS CRÍTICOS EN LAS INVESTIGACIONES SOBRE DOCENTES

El eje articulador de esta revisión es el de identidad profesional. Entendemos la identidad profesional como el concepto que los maestros forjan de sí mismos en relación a su profesión y su trabajo y que se sustenta en elementos referidos tanto a la concepción personal de la enseñanza, como a su percepción de eficacia. Se entreteje en la identidad docente lo que los maestros saben (su base de conocimientos), lo que creen (creencias), lo que sienten (emociones) y lo que interpretan (significaciones); todo ello, marcado por los contextos singulares y globales en los que ejercen su trabajo. La figura siguiente ilustra nuestro modo de entender las relaciones en este entramado.

Figura 1

Marco conceptual referido al trabajo docente



LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

Desde una perspectiva social, Manuel Castells (1997) describe la identidad como un proceso de construcción de significados basado en algún atributo cultural o conjunto de atributos culturales a los cuales se les da prioridad por sobre otras significaciones sociales. O, dicho de otro modo, la identidad se refiere a los diversos significados que las personas se adjudican a sí mismos, o los significados que otros les adjudican a ellos (Beijaard, Verloop *et al.*, 2000). Los docentes pueden considerarse como agentes a quienes se les ha encargado por sobre otras tareas sociales, la tarea de educar y enseñar. Su identidad surge, por tanto, del modo cómo internalizan esta visión, y construyen y reconstruyen significado en torno a ella a lo largo de su vida profesional (Ball & Goodson, 1985; Beijaard, Meijer *et al.*, 2004).

El carácter dinámico de la construcción de identidad, entendido como interpretación y reinterpretación de experiencias, es acentuado particularmente en la revisión de estudios sobre docentes principiantes de Beijaard, Meijer *et al.* (2004), en estudios de historia de vida de profesores (por ejemplo, Ball & Goodson, 1989, López de Maturana, 2007), en las narrativas de los propios docentes recogidas por Nieto (2005), y en estudios amplios de la profesión docente (Day, Sammons *et al.*, 2007). Beijaard, Meijer *et al.* (2004) se-

ñalan que la identidad profesional docente depende de subidentidades que se armonizan en mayor o menor grado. Estas subidentidades se configuran según los distintos contextos de trabajo y según las relaciones interpersonales que establecen los docentes. Algunas son más centrales, otras más periféricas. Y estas últimas son las más difíciles de cambiar o perder. Parece ser esencial para los docentes que estas subidentidades no entren en conflicto y que se mantengan balanceadas. Esto es más difícil en el caso de los docentes principiantes al tener que enfrentar situaciones nuevas y complejas, mientras que para los de mayor experiencia los conflictos de identidad surgen en los momentos de cambio educacional o de problemas en el campo de trabajo inmediato.

Al igual que para otros actores sociales, la expresión de la identidad docente es afectada por las relaciones de poder existentes en determinados momentos históricos (Castells, 1997). Así, la identidad puede ser *legitimante* con respecto a la identidad definida por las instituciones dominantes de la sociedad, puede ser una identidad que *resiste* en el caso de actores que están siendo estigmatizados y devaluados por los poderes dominantes y finalmente puede ser una identidad que se *proyecta*, reconstruye o redefine su posición en la sociedad. La actitud pública de los profesores en Chile y en otros lugares muestra ejemplos de cada una de estas formas de identidad. Así, por ejemplo, hubo profesores chilenos que forjaron una identidad de resistencia cuando enfrentaron la persecución y el cambio de estatus de servidor público a empleado municipal durante el gobierno militar (Lomnitz & Melnick, 1991; Núñez, 2007). Algo semejante ocurrió con profesores que expresaron “sus identidades en términos de resistencia a la opresión racial e ideológica contenida en el currículum” del Apartheid en Sudáfrica (Weber, 2007). La resiliencia que muestran los docentes que trabajan en condiciones extremadamente adversas es a su vez la indicación de una identidad legitimante mantenida casi con heroísmo (IRC, 2007; Obura, 2003). Esta, a su vez, se transforma en identidad que se proyecta cuando cambian las condiciones históricas y es necesario reconstruir un nuevo ordenamiento social, como se narra, por ejemplo, en el modo en que los profesores de Rwanda enfrentaron la reconstrucción de su trabajo después del genocidio (Obura, 2003).

AGENCIA Y PERCEPCION DE EFICACIA

El concepto de “agencia” es central al de identidad y se entiende como las acciones iniciadas intencionalmente por la persona con el fin de modificar el entorno según las necesidades y objetivos que espera lograr (Brandt, 1996 y Russell, 1996; citados en Day, Sammons *et al.*, 2007). El modo de actuar del agente depende tanto del sentido de capacidad o poder para actuar, como de la estructura social sobre la que se actúa. Es decir, la agencia está mediada por las interacciones entre el individuo y las estructuras de un contexto social determinado (Lasky, 2004, citado en Day, Sammons *et al.*, 2007).

La percepción de eficacia puede entenderse como el componente de la identidad que le da sentido a la actuación o agencia profesional del docente. Bandura (1977, 1993), quien originalmente acuñó el concepto de autoeficacia, distingue entre expectativas de eficacia entendidas como creencias sobre la capacidad de ejecutar ciertas tareas (las tareas de enseñanza) y expectativas de resultados entendidas como creencias en que se pueden producir determinados resultados. Sin embargo, desde hace aproximadamente un cuarto de siglo la percepción de eficacia ha sido asociada principalmente a la capacidad para lograr resultados de aprendizaje marcando, en relación a los docentes, la línea de investigaciones conocida

como *eficacia y autoeficacia docente* (Dellinger, Bobbett *et al.*, 2008). Así, la eficacia docente se ha definido como la creencia de los profesores sobre su poder para producir resultados en los alumnos en función de sus propias acciones (componente interno) y según lo permita el ambiente sociocultural del alumno (componente externo). No es un rasgo del individuo sino que es un sistema activo y aprendido de creencias que se sostienen en el contexto de trabajo (Dellinger, Bobbett *et al.*, 2008). De esta forma diversos factores contextuales pueden afectar la percepción de autoeficacia como son el nivel socioeconómico y la edad de los alumnos, el tamaño de la clase y los logros de alumnos referentes, la disciplina que enseñan, o la edad del profesor (ver Van den Berg, 2002).

La revisión de investigaciones de Van den Berg (2002) indica que el grado y tipo de percepción de eficacia de los docentes puede tener distintos tipos de influencia sobre el desarrollo escolar. Un sentido elevado de eficacia facilita la implementación de métodos nuevos en la medida en que motiva a los profesores a desarrollar nuevas estrategias y nuevas capacidades. En cambio, quienes tienen una percepción de eficacia débil tienen una orientación caracterizada por la vigilancia, enfatizan el control de la clase mediante reglas estrictas, utilizan recompensas extrínsecas y sanciones para hacer que los alumnos estudien y ven con pesimismo la motivación de los alumnos (Woolfolk & Hoy, en Bandura, 2003).

CONOCIMIENTOS, CREENCIAS, EMOCIONES, SIGNIFICADOS

El conocimiento docente

La base de conocimiento para la profesión docente ha sido descrita ampliamente en diversos estudios (Eraut, 1994; Grossman, 1995; Murray, 1996), y se ha expresado en términos de áreas como las propuestas por Shulman (2004). Por una parte, se cuenta con descripciones referidas a las formas de conocimiento presentes en la enseñanza como son el conocimiento de proposiciones o teórico, el conocimiento tácito (creencias, posturas ideológicas) y el conocimiento de destrezas o habilidades (Eraut, 1994). Por otra, se indican las principales áreas de contenido que forman parte de la base de conocimientos del docente como son los contenidos curriculares, pedagógicos, pedagógico de contenidos y variaciones dentro de este mismo esquema (Shulman, 2004). Algunos autores hacen notar el carácter eminentemente sintético del conocimiento docente en la medida en que constituye un conocimiento científico dirigido o movilizado en la práctica (Perrenoud, 1998). De ahí que varios autores se centren en la descripción del conocimiento práctico mismo (Elbaz, 1983; Tamir, 1991; Vries & Beijard, 1999, Cochrane-Smith & Little, 1999). Estos autores hacen notar que mientras el conocimiento científico o formal es abstracto y se expresa en proposiciones, el conocimiento práctico se vincula a términos como experiencia, procedimientos, situaciones, y particularidad, y es en general implícito (Schön, 1983; Schön, 1987). El conocimiento práctico es producto de la experiencia y sabiduría acumulada de los docentes, al que éstos acceden según las demandas de su trabajo. Se dice que este conocimiento está “amarrado” al contexto y a la persona, que el contexto varía según las escuelas, alumnos, países y disciplinas a enseñar y que, por tanto, es difícil de formalizar en proposiciones válidas universalmente. Si bien este conocimiento integra elementos científicos o formalizados, incluye también normas y valores y creencias.

Significaciones

Otro concepto estrechamente vinculado con el de identidad es el de significado. Los *significados* que los docentes atribuyen a su trabajo y sus cambios afectan la forma de percibir la realidad y, por tanto, de relacionarse con ésta. Los significados docentes no sólo están determinados por factores psicológicos, sino que también están influidos por la estructura política y la cultura escolar. Así, los deseos y aspiraciones de ciertas políticas gubernamentales pueden entrar en conflicto con las formas como los docentes entienden o le dan significado a su trabajo. En este sentido, diversos estudios muestran que los significados que los docentes atribuyen a su trabajo, en términos de creencias, actitudes y emociones, son existenciales, altamente personales, resistentes a la persuasión y de carácter bastante evaluativo (Van den Berg, 1999).

Creencias

Las *creencias* tienen un importante componente cognitivo y generalmente reflejan la opinión de los docentes sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza. Constituyen un objeto de estudio que lleva tiempo, pero que ha retomado actualidad frente a la evidencia de que actúan como potente factor de influencia en las acciones docentes. Según Nespor (1987) las creencias se distinguen del conocimiento en la medida en que pueden tener una presunción existencial (verdades personales incontrovertibles), conllevar cargas evaluativas y afectivas, pueden referirse a conceptualizaciones de realidades utópicas o ideales (por ejemplo, el aprendiz que debería ser versus el que actualmente es), y suelen estar organizadas en torno a episodios o eventos basados en experiencias personales.

Emociones

En las últimas dos décadas se han realizado diversos estudios que relevan el rol de las *emociones* en el proceso de construcción de la identidad profesional docente (Hargreaves, A., 2001; Zembylas, 2003), en el proceso de enseñanza, en su reacción frente a las reformas y en relación a las implicancias para la formación docente y el desarrollo profesional (Nias, 1989; Boler, 1997; Little, 1996; Hargreaves, A., 1998 en Zembylas, 2003). Estos estudios recogen no sólo los aspectos que se asocian con el contenido afectivo de la educación y que los profesores enfatizan, sino también el impacto emocional que producen las demandas del trabajo docente como el stress y “burnout” (Day, Sammons *et al.*, 2007). Mediante la observación de interacciones de docentes con su entorno educativo (padres, alumnos, directivos) Andy Hargreaves (2001) acuñó el concepto de “geografías emocionales” a las que describió en términos del distanciamiento o acercamiento en las relaciones y de los soportes o amenazas a los vínculos emocionales básicos. A partir de un estudio sobre docentes, distinguió cinco de estas geografías: socioculturales, morales, profesionales, físicas y políticas, todas con una tendencia más al distanciamiento que al acercamiento en las relaciones. En forma similar, en un estudio con profesores de Tanzania, Barrett (2008) recogió esta tensión entre elementos relacionales o de interacción que muchos consideran como inherente al trabajo pedagógico y muy cercanos a la identidad docente, y el distanciamiento producido por definiciones externas como la

presión sobre los profesores para producir resultados (Jessop y Penny, 1998; Osborn *et al.*, 2000; George *et al.*, 2003 citados por Barrett, 2008).

3. LA SITUACION ACTUAL DEL TRABAJO DOCENTE

En consonancia con el esquema presentado en la figura 1 anterior, abordamos aquí temas referidos a la vida y trabajo de los profesores que, aunque situados en distintos contextos nacionales, tienen muchas similitudes entre sí. En el marco de cierto acuerdo generalizado de que el éxito de los sistemas educativos y de los logros de aprendizaje de los estudiantes dependen de la calidad de los maestros², es importante comprender cómo ellos se ven a sí mismos en su trabajo, cómo se relacionan con ellos los sistemas educativos y cómo se conjuga esto con las expectativas sociales respecto a su tarea.

Un conjunto de autores coincide en la apreciación de que las condiciones en que se desempeñan los docentes han cambiado significativamente en las últimas tres décadas. Por una parte, están las grandes transformaciones sociales, económicas y políticas en el escenario macro de la globalización y de lo que se ha denominado la “sociedad de la información o del *networking*” (ver Castells, 1996). Y, por otra, está el efecto de estas transformaciones sobre el sistema educativo (Ball & Goodson, 1989; Castells, 1996; Harris, 1997; Weir, 1997; Hargreaves, 1999; Dussell, 2006; Esteve, 2006; Lang, 2006; Tenti Fanfani, 2007).

Esteve (2006) ha caracterizado como “tercera revolución educativa” a una serie de procesos marcados por la universalización de la educación primaria, el aumento de la escolarización en educación secundaria, el reconocimiento de la relevancia de la educación preescolar, la integración educativa de la diversidad, la planificación social de la educación, y la educación como generadora de información y no de estatus social ni económico. Estas importantes transformaciones –muchas de ellas en pleno curso– están modificando, por una parte, la función y organización de las escuelas (Vaillant and Rossel, 2006) y, por otra, la identidad y el sentido de su trabajo que tienen los profesores. En la medida en que estos procesos parecen indicar nuevas versiones sobre el sentido y alcance de la profesión docente se produce un desconcierto inicial entre los profesores, al que Esteve (2006) caracterizó en relación a los docente europeos como “el malestar docente”. Si bien esos profesores han ido superando la crisis de identidad inicial, en opinión de Esteve (2006) persiste la lentitud de los sistemas educativos para generar estructuras apropiadas que satisfagan las nuevas demandas. Esto, a su vez, afecta el trabajo de los profesores y la posibilidad de cumplir con las expectativas que se tiene de ellos.

En relación al contexto latinoamericano, Tenti Fanfani (2005) propone que las reformas han puesto en crisis la identidad profesional de los maestros, pues se han apoyado en una perspectiva instrumental del trabajo docente, ignorando los elementos “no racionales” que definen el oficio y que se fundamentan en consideraciones culturales, ético-morales y políticas. Según Tenti Fanfani, la racionalidad técnico instrumental que ha guiado las

² Al respecto, el reciente informe McKinsey de Barber y Mourshed (2007). *How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top*, plantea que el buen desempeño de ciertos sistemas educacionales se debe a que logran que las mejores personas ingresen a la docencia y que los forman de modo de convertirse en personas que enseñan efectivamente.

reformas educacionales explica la generalizada oposición de los sindicatos profesionales a estos intentos de profesionalización.

Un efecto importante producido por estas nuevas condiciones es la percepción entre los docentes de pertenecer a una profesión subvalorada en la sociedad. Esta percepción es recogida en varios estudios de profesores europeos (EURYDICE, 2004; Marchesi & Díaz, 2007, Hargreaves, Cunningham *et al.*, 2007), de Australia y América Latina, incluyendo a Chile (McKenzie, Kos *et al.*, 2008; Vaillant & Rossel, 2006; Microdatos, 2005) y en un conjunto de países menos desarrollados en África y Asia (Bennell & Akyeampong, 2008). Aun cuando los profesores, en algunos de estos estudios, se declaran satisfechos con su trabajo y con las relaciones entre colegas, persiste la sensación de insatisfacción respecto al bajo valor que la sociedad asigna a su labor. Todo esto ha tenido también como consecuencia la disminución en el ingreso de nuevos profesores bien calificados y/o el abandono de la profesión de aquellos que pueden hacerlo. En los países desarrollados las condiciones laborales son un factor que opera en el abandono de la carrera y también en la dificultad de tener buenos candidatos para el ingreso (Ingersoll, 2003; Liu and Ramsey, 2008; McKenzie, Kos *et al.*, 2008, EURYDICE, 2004). En América Latina, incluyendo a Chile y países pobres de otras regiones, el abandono de la carrera es menos frecuente en la medida en que no existan mejores oportunidades laborales alternativas, pero el nivel bajo de quienes ingresan a la docencia comparado con otras profesiones indica que la docencia no es una profesión atractiva.

Una revisión de las acciones sindicales docentes entre los años 1998-2003 en dieciocho países latinoamericanos (Gentili, Suárez *et al.*, 2004) muestra que, en su mayoría, ellas tienen como objetivo reivindicaciones de tipo político-administrativo referidas a las condiciones en que ejercen su trabajo. En concreto, las acciones de los sindicatos latinoamericanos se han centrado en demandas relacionadas con materias laborales (luchas por aumento salarial, sistema de jubilaciones y planes de carrera docente); con política educativa (aumento por presupuesto educativo, enfrentamientos contra los procesos de descentralización y transferencia, negociación sobre las leyes de educación, disputas alrededor de la implementación de sistemas de evaluación, de las reformas curriculares etc.); y con problemas políticos y sistémicos (exigencias de renuncias a autoridades gubernamentales, impugnación al modelo económico social vigente, etc.).

Desde una perspectiva más directamente relacionada con el trabajo educativo, una serie de estudios coinciden en que los profesores valoran y se encuentran satisfechos con lo que es propio de la enseñanza y de la educación, y que esta satisfacción varía según su experiencia docente y la etapa de la carrera en que se encuentran (Ball & Goodson, 1989; Avalos, Carlson *et al.*, 2005; Day, Stobart *et al.*, 2006; McKenzie, Kos *et al.*, 2008; Liu & Ramsey, 2008; López de Maturana, 2007). Respecto a su trabajo, los profesores estudiados tienden a sentir mayor satisfacción cuando su labor es reconocida y apreciada, y existen buenas relaciones entre colegas. Resienten, por otra parte, aspectos concretos de su condición como son la cantidad de alumnos por curso, las recargas de trabajo administrativo y burocrático producido por las reformas, y el nivel de sus remuneraciones.

REMUNERACIONES

El grado de satisfacción de los docentes con el salario que reciben varía bastante según los contextos. En Europa, según lo indica el estudio EURYDICE (2004) de 18

países estudiados, sólo en cuatro países los docentes indican que los salarios son motivo de insatisfacción laboral. Por otra parte, en estudios sobre docentes en países como Estados Unidos (Liu and Ramsey, 2008), Inglaterra (Hargreaves, L., Cunningham *et al.*, 2007) y Australia, la evidencia indica que muchos profesores consideran que su salario es insatisfactorio; pero, al mismo tiempo, no apoyan o apoyan con reservas las políticas de incrementos basados en evaluación de desempeño o resultados de aprendizaje de los alumnos (McKenzie, Kos *et al.*, 2008).

Respecto a salarios, los resultados de ciertos estudios econométricos concluyen que éstos en América Latina no son altos comparados con los de otras profesiones, debido a largos períodos de vacaciones que tienen los docentes y la menor duración de la jornada de trabajo en algunos países (Liang, 2003; Moura & Ioschpe, 2007). Sin embargo, la recurrencia con que el tema salarios aparece como problema en diversos estudios (Bellei, Elgueta *et al.*, 1997; Bellei, 2001; Vaillant, 2004; Microdatos, 2005; Tenti Fanfani, 2005) muestra, por otra parte, una generalizada percepción de que los niveles salariales están por debajo de lo que la función docente merece.

La percepción sobre los salarios docentes es aún más negativa en los países africanos y asiáticos estudiados por Bennell & Akyeampong (2007), lo que influye fuertemente en la desmotivación de los maestros, el ausentismo laboral y problemas de corrupción.

TIEMPO Y CARGA DE TRABAJO

La falta de tiempo para tareas de preparación de clases, para la atención de alumnos, para descansos durante la jornada laboral o falta de tiempo producido por la necesidad de tener más de un trabajo, aparece en estudios sobre profesores chilenos, latinoamericanos, canadienses, españoles, africanos y asiáticos (Microdatos, 2005; Robalino & Körner, 2005; Fanfani, 2005; Vaillant & Rossel, 2006; Hargreaves, A., 1992; Esteve, 2006; Bennell & Akyeampong, 2007). También en Estados Unidos, un análisis multinivel reciente de datos recogidos en encuestas de profesores constata problemas referidos a la falta de tiempo para la preparación de clases y a la fuerte carga docente durante la semana laboral (Liu & Ramsey, 2008).

APOYOS

Profesores, tanto en Chile y Latinoamérica como en países desarrollados, reclaman la falta de apoyo técnico para poder optar adecuadamente a las diversas y muchas veces contrapuestas alternativas pedagógicas existentes (Tenti Fanfani, 2005; Esteve, 2006). Por ejemplo, resienten la falta de oportunidad para actualizarse en el uso educativo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), en la medida en que genera entre ellos una sensación de obsolescencia y temor de ser reemplazados por otros más capacitados (Tenti Fanfani, 2006; Tenti Fanfani, 2007). En Chile reclaman por la falta de apoyo y oportunidades de perfeccionamiento profesional (Bellei, 2001), ausencia que preocupa particularmente en el caso de profesores con menos de tres años de servicio (Avalos, Carlson *et al.*, 2005).

La ampliación de la base social del estudiante y la necesidad de formar adecuadamente a alumnos que provienen de familias con bajo nivel cultural o problemas sociales complica a los profesores, sea por no sentirse suficientemente preparados y apoyados para

trabajar con estas poblaciones (Hargreaves, L., Cunningham *et al.*, 2007; Liu & Ramsey, 2008) o porque queriendo mantener estándares altos de trabajo no pueden hacerlo (Hargreaves, A., 1992).

RELACIONES HUMANAS EN LA ESCUELA

En lo que se refiere a relaciones entre profesores, diversos estudios en España, Inglaterra, Australia y Estados Unidos hacen notar las buenas relaciones de tipo social y profesional que los docentes encuestados dicen mantener con sus colegas, incluyendo el relacionarse socialmente con ellos fuera de la escuela (Marchesi & Díaz, 2007; Hargreaves, L.; Cunningham *et al.*, 2007; McKenzie, Kos *et al.*, 2008; Liu & Ramsey, 2008).

Por otra parte, el estudio de la condición docente en cuatro países latinoamericanos (Tenti Fanfani, 2005) destaca que las relaciones humanas constituyen una de las tres situaciones problemáticas que los docentes asocian con su trabajo, particularmente con respecto a los alumnos y sus familias. Esto, a pesar de que los docentes estudiados también reconocen que la relación con los estudiantes y sus padres es una fuente de satisfacción laboral, lo que, a juicio de Tenti Fanfani, puede interpretarse como un indicio de que este factor sólo es problemático cuando se asocia con condiciones de los alumnos que no favorecen la tarea de enseñanza aprendizaje.

La atención a la violencia escolar propiamente tal es relativamente reciente, como lo destacan Benbenishty y Avi Astor (2005) en su excelente estudio sobre la multiplicidad de factores que interactúan en ella. La violencia escolar afecta a los profesores en la medida en que se sienten poco preparados para enfrentarla, produciendo en ellos una crisis de identidad tanto personal como profesional (Torrego & Moreno, 2003). Muchos docentes declaran percibir conductas violentas al interior de la escuela, en el entorno que la rodea, así como dentro de las familias de los alumnos. Aunque también se sugiere que al interpretar y manejar estas situaciones los profesores y profesoras tienden a no examinar si en su propia actuación o en el contexto escolar puede haber condiciones que exacerban la posibilidad de una conducta violenta (Abramavoay & Rua, 2002).

4. EL EFECTO DE LAS REFORMAS SOBRE EL TRABAJO E IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

El ambiente de reformas que ha marcado fuertemente a los sistemas educativos en los últimos veinte años ha sido descrito como un viraje fuerte hacia una educación regida por los principios de la economía de mercado y del neoliberalismo (Weber, 2007), en el contexto de un “ambiente turbulento de políticas” y de “intensificación” de las tareas que deben realizar los profesores y profesoras (Hargreaves, A., 1992; Van den Berg, 2002; Churchill y Williamson en Poppelton & Williamson, 2004). Se han agregado nuevas tareas a la labor de enseñanza en la sala de clases, como reuniones con colegas, preparación de proyectos, tutorías a compañeros de trabajo, ejercicios de inducción a colegas nuevos, participación en actividades de desarrollo colectivas, integración de comisiones para analizar casos difíciles de estudiantes, reuniones e informaciones escritas a los padres y, en general, aumento del trabajo burocrático (Ball & Goodson, 1989). En algunos países, como es el caso de Inglaterra y Portugal, las reformas han promovido un proceso de

intervención central sobre el currículum, la evaluación de los alumnos, sobre la escuela e incluso dentro de la sala de clases, haciendo de la enseñanza un proceso más estratificado y burocratizado (Day, Pacheco *et al.*, 2003; Day, Stobart *et al.*, 2006).

Los estudios revisados por Van den Berg (2002) destacan cómo los contrastes entre las políticas y las condiciones de implementación impactan en el concepto de sí mismos como profesionales que tienen los maestros. Estos contrastes se muestran en términos de conflictos entre las demandas de adecuar la enseñanza a las diferencias individuales y las condiciones reales para hacerlo, entre políticas de descentralización y la debilidad de los liderazgos escolares, entre el énfasis en las competencias docentes y las divergencias respecto a lo que se entiende por ellas, entre el énfasis puesto en la responsabilidad pública y el aumento de los modos burocráticos de dar cuenta de ella y, por último, la cantidad de “grandes cambios” que se tienen que producir en situaciones frágiles.

En esta sección del trabajo nos referimos principalmente a cómo los profesores enfrentan las reformas educativas y los procesos de reestructuración de las escuelas según lo expresan los estudios revisados.

LA MEDIACION O COMO RESPONDEN LOS PROFESORES A LAS REFORMAS

La forma cómo los profesores y profesoras se enfrentan a los cambios y reformas en los sistemas educacionales es examinada en estudios de entrevistas y encuestas que investigan las percepciones de los docentes sobre su rol en el cambio, y en estudios de observación (generalmente cualitativos) en sus contextos laborales (por ejemplo, Poppleton & Williamson, 2004; Brain, Reid *et al.*, 2006; Kaufman, Johnson *et al.*, 2002; Guerrero, 2005; Nicholl & McLellan, 2008).

En un estudio comparativo de siete países³, (Poppleton & Williamson, 2004) se examinó el grado en que los profesores se sintieron iniciadores/implementadores de reformas y el grado de su apoyo o resistencia frente a ellas. Entre el 24 y 57% de los profesores estudiados en estos países se describieron principalmente como implementadores y no iniciadores de los cambios. Algo más de un cuarto de los docentes en Inglaterra, Hungría y Estados Unidos se sintió como iniciador, siendo Israel el país con la proporción más alta de “iniciadores” (35%). En Australia se observó el mayor número de quienes se describieron como “resistentes” a las reformas (28%) pero también de quienes las apoyan (24%).

La adhesión o resistencia a las reformas depende de factores como los años de experiencia y la relación entre lo nuevo y lo antiguo que las profesoras y profesores establecen. Centrándose en la fase inicial de la reforma educacional en Bolivia, el estudio etnográfico de Talavera (1999) examinó la reacción de los docentes frente al nuevo currículum expresado en módulos (que incluía una estrategia de enseñanza implícita) y a la introducción de Asesores Pedagógicos que debían ayudar a los profesores a comprender e implantar los cambios. Por una parte, observó dos modos de reaccionar o mediar frente al currículum. Un grupo de profesores con más experiencia, en la medida en que notaban un efecto positivo en los niños, se mostraron más abiertos a “experimentar” en enseñar los nuevos módulos. En cambio, otros profesores reaccionaron con desconfianza utilizando estrategias de mezcla de métodos: algo de lo antiguo y algo de lo nuevo. Por

³ Inglaterra, Australia, Israel, Hungría, Estados Unidos, Sudáfrica y Canadá.

otra, las maestras se mostraron abiertamente resistentes a la figura del Asesor Pedagógico no tanto por su mayor o menor preparación para el rol, sino por tratarse de una posición nueva en el sistema que violaba jerarquías existentes en la medida en que tenía un estatus y salario más altos, por ejemplo, que el de las directoras de escuela.

El cambio curricular en Sudáfrica, a partir del cese del régimen del Apartheid, es un potente ejemplo del efecto de la instalación de un modelo de currículum alejado de la experiencia e identidad profesional de los docentes. Su carácter poco prescriptivo en cuanto a contenidos, el uso de la evaluación formativa en el aula y su foco en el desarrollo de capacidades cognitivas de alto nivel⁴ no correspondían a la experiencia de profesores que habían sido formados en instituciones segregadas para enseñar contenidos curriculares y procesos de bajo nivel, usando pedagogías muy directivas. El Marco de Competencias del nuevo currículum les pedía revertir este estilo y convertirse en “mediadores del aprendizaje; intérpretes y diseñadores de programas de aprendizaje” usando métodos abiertos y pedagogía participativa (Samuel, 2005). En este contexto Vandeyar (2005) examinó la reacción profesional de tres profesoras en escuelas distintas con diferentes historias y formas de enfrentar los procesos de desegregación racial: una predominantemente blanca y de clase media, otra predominantemente negra y la tercera, con población predominantemente india. Distinguió así grados variables de tres formas de actitud profesional. La profesora en la escuela blanca mostró “confianza profesional” al mezclar lo nuevo con lo antiguo y postergar la implementación plena del nuevo currículum. La segunda profesora, en una escuela con una compleja situación de cambio racial, realizó una forma de “interpretación profesional” al mantener el antiguo modo de enseñar pero implementando, en forma trivializada, algunos aspectos del currículum nuevo, como el trabajo grupal. Por último, la tercera profesora en la escuela de población india sintiéndose obligada a “adherir a las nuevas políticas” demostró una “conciencia profesional débil”, al no poner en cuestión el nuevo currículum y realizar en cambio una aplicación superficial de lo recomendado.

La reacción de profesores chilenos ante la propuesta de una estrategia de creatividad para la gestión en tres Liceos se estudió en el contexto de una investigación-acción (Guerrero, 2005). Ante el surgimiento de resistencias de los profesores durante la interacción con quienes estaban encargados de comunicar la estrategia, los investigadores decidieron examinar el proceso. El estudio describe las resistencias, los argumentos de los profesores para explicar sus resistencias y luego los mecanismos “*a través de los cuales investigadores y profesores mantienen una relación en la que aparecen constantemente resistencias*” (Guerrero, 2005: 31-45). La novedad del estudio es el modo como conjugan las percepciones de los investigadores y de los docentes sobre las manifestaciones y causas de las resistencias, lo que permite moverse desde las situaciones particulares a situaciones más generales, como la expresada en la voz de un directivo:

Porque para el profesor es muy importante la acumulación de sabiduría pedagógica, que él a través de los años ha ido adquiriendo. Cuando a ese profesor, de alguna manera, se le dice ‘borrón y cuenta nueva, eso no vale porque hemos llegado nosotros con un aparato teórico, práctico y que va a dar resultados’ el profesor siente que existe un poco de pedantería (Guerrero, 2005: 31-45).

⁴ El “Outcomes-Based Curriculum”, una adaptación local del modelo del norteamericano William Spady (1995) descrito en su trabajo *Outcomes-based Education: Critical Issues*.

En general, los estudios referidos muestran cómo los docentes actúan como mediadores de las políticas oficiales a través del filtro de sus propias identidades profesionales, sus conocimientos, su sentido de autoeficacia y marcados por los contextos en que se desenvuelven. En el curso de aplicar reformas no se puede suponer que los profesores serán meras correas transmisoras de las políticas, sino entender más bien que hay procesos personales y también sociales que favorecerán o no favorecerán la aplicación de lo nuevo (Vandeyar, 2005).

COMO IMPACTAN LAS REFORMAS EN LA VIDA E IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

Desde una perspectiva personal, el contenido de las reformas puede afectar la percepción que tienen los maestros sobre su capacidad profesional para implementarlas y puede producir afirmaciones o rupturas en su sentido de identidad y percepción de autoeficacia. Asimismo, puede demandar nuevas tareas o multiplicidad de tareas adicionales al trabajo usual (como se ha hecho notar en secciones anteriores de este trabajo) y puede violentar o apoyar sus convicciones sobre cuáles son las metas y acciones importantes de la educación.

En la amplia revisión de la literatura de Van den Berg (2002), a la que nos hemos referido antes, el autor identificó cinco *focos de conflicto en torno a la identidad docente* que se relacionan con los cambios que viven los docentes en muchos de sus sistemas educativos.

El primero dice relación con la percepción de incompetencia profesional de una parte de los docentes. Se observa en ellos un cuestionamiento hacia la calidad de su propio trabajo, en la medida en que aquellas habilidades que han aprendido y desarrollado parecieran tener menos importancia y ser menos efectivas. El segundo foco de conflicto surge a raíz de cuestionarse sobre la legitimidad de las definiciones externas sobre su trabajo relacionadas no sólo con la tarea en sí, sino también con la valoración que se le otorga (Kelchtermans, 1994 en Van den Berg, 2001). El tercer foco de conflicto deriva de la percepción negativa de su valor personal y que se manifiesta en dudas, resistencia, desilusión y culpa (Gitlin & Margonis, 1995 en Van den Berg, 2001), y que incluso puede llevar a una sensación de pérdida de identidad y vulnerabilidad. En cuarto lugar, la definición difusa de la tarea o quehacer docente produce sentimientos de incertidumbre y ambigüedad (Cooper & Kelly, 1993; Weick 1995 en Van den Berg, 2001). Por último, una quinta situación está ligada al estrés y el burnout, que son desencadenados por la agudización de la ambigüedad del rol docente, el conflicto de expectativas y valores entre los diversos roles que se les solicita que desempeñen, las limitaciones a la autonomía del propio trabajo y la sensación de presión, en términos de falta de tiempo para cumplir con una diversidad de objetivos sociales, institucionales y personales.

Frente a estas esferas conflictivas, los docentes manejan los cambios de manera diversa: algunos reaccionan intensamente, otros ignoran las exigencias y otros tratan de integrar estas exigencias en su diario quehacer. No obstante, más allá de las diferencias individuales es posible advertir que los profesores desean que en su desarrollo profesional sea reconocida su propia individualidad y que les preocupa la pérdida de certezas respecto a los objetivos de su tarea (Van den Berg, 2001).

Nos referimos a continuación a algunos estudios que terminan con conclusiones específicas respecto al impacto de las reformas en la identidad profesional de los docentes afectados.

El efecto de la reforma educacional inglesa y más recientemente de lo que se denomina el “*performativity*” o énfasis de las políticas en mediciones y resultados ha sido estudiado en varios trabajos. Siraj-Blatchford (1993) examinó el impacto de las reformas inglesas de los ochenta sobre la identidad profesional de maestras del primer nivel de la educación primaria. Su revisión de estudios muestra cómo los ataques públicos a la educación infantil, justificados a la luz de una reforma curricular bastante radical, se tradujeron en percepciones de incapacidad, enojo e impotencia por parte de los docentes en la medida en que las reformas ponían en cuestión lo que habían sido hasta entonces sus convicciones en cuanto profesionales. Las maestras resentían el que las demandas cognitivas del nuevo currículo les dejaran menos tiempo para las artes expresivas, para apoyar los intereses espontáneos de los niños y que se vieran obligadas a implementar estrategias de gestión de cuya eficacia dudaban. En la misma línea, los estudios de Troman (2008) y Day (2002) expusieron el efecto de las políticas centradas en medición y resultados sobre elementos que son componentes muy importantes de la identidad docente, como es la creencia en el rol de los factores emotivos y afectivos en la enseñanza y aprendizaje.

Las distintas formas de considerarse a sí mismos de los docentes españoles a raíz de la reforma de la educación secundaria en España fueron estudiadas por Bolívar, Gallego *et al.* (2005). Mediante entrevistas biográfico-narrativas a 10 profesores y ocho grupos focales los autores constataron la desazón de los profesores ante los cambios en la composición social del alumnado y, como resultado de esto, el tener que enfrentarse a situaciones desconocidas, difíciles de manejar para las cuales la formación fuertemente académica recibida en los Institutos de Bachillerato no parecía servirles. Esto, unido a cambios en los requisitos de formación para ejercer su trabajo, produjo distintos modos de interpretar su sentido de identidad profesional.

La evidencia recogida en un estudio en centros educacionales del estado de California de Olsen & Kirtman (2002) deja entrever una serie de capacidades, actitudes y emociones con que los profesores enfrentan las reformas, y que se expresan en grados variables de reflexión, optimismo, vigor, confianza, comprensión, creatividad pedagógica y disposición a experimentar. Mediante un estudio cualitativo Darby (2008) entrega datos interesantes sobre cómo los docentes, en contextos de reforma, avanzan desde sentimientos de enojo, incapacidad y frustración hacia un creciente compromiso en la medida en que descubren el valor del trabajo colectivo. El estudio se realizó en un establecimiento educacional en Estados Unidos con alumnado predominantemente negro americano e hispanico y con pequeños porcentajes de estudiantes nativo americanos, asiáticos y blancos. En el contexto de las políticas conocidas como “*No Child Left Behind*”⁵, el establecimiento había sido declarado en “necesidad de mejoramiento” y los profesores habían sido encarados por las autoridades estatales refiriéndose a su modo de enseñar como el culpable de los resultados. A pesar del enojo y el deseo de abandonar la escuela iniciales, la comunidad escolar reaccionó para evitar el cierre de la escuela y junto con la comunidad local entera se organizó para asumir el proceso de cambio al que estaban siendo convocados. A través del trabajo conjunto con facilitadores externos de una universidad, las profesoras y profesores comenzaron a reconstruir su sentido de autoeficacia al comprobar también

⁵ Política legislada en Estados Unidos que requiere que las autoridades estatales pongan metas de mejoramiento de las escuelas, apoyen a las que están débiles, en un contexto de énfasis en las mediciones estandarizadas de resultados.

que sus alumnos mejoraban el aprendizaje. Fue crítico para el cambio el que los docentes se dieran cuenta cómo con sus prácticas anteriores podían de alguna manera haberles “fallado” a sus alumnos. El cambio de la comunidad docente desde una reacción inicial de enojo y luego de miedo hacia la búsqueda de modos de mejorar permitió también cambiar la actitud hacia la reforma:

Cuando las autoridades usan medidas de accountability como No Child Left Behind para culpabilizar a los profesores o amedrentarlos, hay profesores que se enojan y resisten, mientras hay otros que se dan por vencidos debido a la frustración. Sin embargo, cuando los profesores son convocados para el proceso de solución de problemas, teniendo presente como finalidad última el ayudar a los alumnos a tener éxito, entonces se ponen a la altura de los desafíos (Darby, 2008: 1160-1172).

5. CONCLUSIONES

Las pinceladas sobre la condición docente que hemos podido recoger de la revisión realizada muestran el cuadro complejo de una profesión importante, que valora su trabajo, pero que se siente acorralada por demandas y presiones externas que exceden su capacidad para responder y con un reconocimiento social ambiguo. Se observan situaciones objetivas que apoyan esta percepción como son las condiciones de trabajo, salarios insuficientes, intensificación de las tareas docentes y no docentes producto de constantes reformas, y la creciente tendencia de los sistemas educacionales a restringir los márgenes de la autonomía profesional mediante la introducción y a veces la prescripción de estrategias de enseñanza, contenidos curriculares y evaluación estandarizada. Así, Tenti Fanfani (2006, pp. 139-140) señala que el “*aspecto determinante de la lucha por la profesionalización no es la discusión a propósito de la necesidad de una más prolongada y mejor formación de los docentes ... sino que la cuestión de control sobre el desarrollo del oficio*”.

Las investigaciones revisadas nos han permitido traer al tapete temas referidos a los docentes que no suelen ser parte de las discusiones de políticas educativas y políticas hacia docentes. Tal vez, lo más importante en esta etapa que viene sea poner atención a la docencia como profesión y la forma como cada uno de sus miembros se identifica a sí mismo y logra responder a la tremenda responsabilidad social que se le ha encargado. Esa profesión está constituida por personas formadas (bien o menos bien para ello), que han elaborado y continúan reconstruyendo una identidad profesional específica, que tienen modos asentados de enfrentar su trabajo (más o menos reflexionados y probados), que se sienten más o menos capaces de responder a cada cambio y reforma que se les propone, o que se sienten más o menos resistentes a ellas en la medida en que éstas contravienen su juicio profesional. En muchos contextos, la investigación revisada nos muestra docentes que han descubierto el valor del trabajo conjunto para enfrentar demandas y desafíos, y que aprecian más esa colaboración que la presión sobre su desempeño como individuos mediante incentivos.

En el trabajo diario, los docentes que aparecen en las investigaciones revisadas realizan esfuerzos por implementar reformas en la medida en que éstas tienen un asidero en su experiencia y en la medida en que no intensifican su carga laboral mucho más allá de lo que el tiempo disponible (considerando clases, preparación y otras responsabilidades asociadas) les permite en forma razonable. Cuando no es así, las reformas son resistidas,

aplicadas a medias, o ignoradas. También, aun cuando las reformas aparezcan como razonables y en pro de una mejor educación para sus alumnos, hay entre los docentes estudiados quienes reaccionan con temor, incertidumbre e inseguridad, afirmando así la importancia del componente emocional del trabajo docente. Y, por último, su mayor o menor cercanía a la iniciativa o reforma que se le pide aplicar en términos tanto de su preparación previa (base de conocimientos y prácticas), como de la oportunidad de emitir opinión o participar en ella, afecta el grado de implementación e igualmente, su mayor o menor resistencia a la misma.

Tal vez lo anterior parezca una conclusión negativa respecto a la imagen del ejercicio docente que aparece en la literatura examinada, y al efecto de lo que algunos considerarían el bien intencionado clima de cambios que se vive en muchas partes del mundo. Sin embargo, no lo es. Por el contrario, lo que sugiere esta literatura es que se requiere una postura pública frente a la docencia que respete la profesión y asegure de que dispone de las capacidades requeridas para ejercerla. Que frente a las necesidades de cambio, las políticas deben construirse con todos los involucrados, teniendo en cuenta la capacidad existente y el tiempo y las condiciones necesarias para mejorar según lo requerido. Esta revisión permite comprender que no tiene sentido construir una mejor educación desestimando el rol de los educadores que tienen que realizarla y que para incluirlos es importante conocer mejor quiénes son y cómo se perciben en cuanto agentes profesionales.

Finalmente, si bien esta revisión de la literatura internacional incluye investigaciones realizadas en Chile, América Latina y países pobres en general, éstas son pocas y no llegan a sugerir modos alternativos de elaborar políticas docentes. Por eso, recogiendo la sugerencia de Weber (2007) de explicar el mundo desde abajo hacia arriba y la necesidad de generar agendas “glocales” de investigación sobre profesores, sugerimos para Chile y otros países latinoamericanos algunas preguntas y temas investigativos que permitirían conocer mejor el trabajo docente y desde esa perspectiva contribuir a las discusiones y formulación de políticas relevantes⁶:

- ¿Cómo viven e interpretan nuestros docentes las demandas y tensiones que provienen de sus propias convicciones profesionales, de las directivas que reciben desde el sistema educativo y desde las situaciones particulares en que trabajan?
- ¿Qué configuraciones identitarias construyen los profesores y profesoras y qué narrativas entregan sobre su enseñanza?
- ¿Cuáles son las formas por las que los profesores resuelven los dilemas planteados por el reconocimiento de distancias entre lo que se les pide realizar y lo que pueden efectivamente hacer, tomando en cuenta capacidades, criterios profesionales y contextos concretos?
- ¿Cómo se manifiesta en los contextos de políticas nacionales la influencia de las orientaciones de políticas hacia docentes indicadas por organismos internacionales o políticas de países considerados exitosos por sus resultados educacionales?
- ¿Qué políticas se requieren para mejorar la configuración de la profesión docente (sus capacidades, su motivación, y su estatus social)?

⁶ Algunas de estas sugerencias las hace también Weber (2007) pensando en países menos desarrollados.

La respuesta a estas preguntas requiere preferentemente de investigación empírica y, dada la naturaleza de estas preguntas, de estudios con metodologías mixtas cualitativas y cuantitativas, incluyendo estudios de casos. Requiere también que sus resultados se vean en consonancia con los temas internacionales (algunos de los cuales se han presentado en este trabajo) y que sean objeto de discusión pública por parte de todos los interesados, si es que se espera que influyan en políticas de cambio y acciones que mejoren el trabajo docente y los resultados educativos de las poblaciones estudiantiles a las que atienden.

BIBLIOGRAFIA

- Abbott, A. D. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Abramovay, M. & M.G. Rua (2002). *Violencia nas Escolas*. Paris: UNESCO.
- Avalos, B., B. Carlson & P. Aylwin (2004). La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas asignadas. Proyecto Fondecyt N° 1020218.
- Avalos, B. y P. Aylwin *et al.* (2005). La inserción laboral de los profesores nuevos en Chile. *Paideia*, 38: 9-27.
- Ball, S. & I. Goodson (1989). Understanding Teachers: Concepts and Contexts. *Teachers' Lives and Careers*. London and Philadelphia, The Falmer Press.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychology*, 28: 117-148.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84: 191-215.
- Barrett, A. (2008). Capturing the *différance*: Primary school teacher identity in Tanzania *International Journal of Educational Development*, 28: 496-507.
- Barber, M. & M. Mourshed (2007). *How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top. McKinsey Report*.
- Beijaard, D., P. C. Meijer & N. Verloop (2004). Reconsidering research on teacher professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2): 107-128.
- Beijaard, D., N. Verloop & J. D. Vermunt (2000). Teachers' perceptions of professional identity: and exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16: 749-764.
- Bellei, C. (2001). El talón de Aquiles de la reforma: Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. *Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina*. S. Martinic and M. Pardo. Santiago, CIDE & PREAL: 227-258.
- Bellei, C., S. Elgueta & C. Milessi (1997). Percepción y valoración de los profesores sobre el premio a la excelencia docente. Santiago, Ministerio de Educación, División de Educación General.
- Benbenishty, R. & R. Avi Astor (2005). *School Violence in Context. Culture, Neighbourhood, Family, School and Gender*. Oxford: Oxford University Press.
- Bennell, P. & K. Akyeampong (2007). *Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia*. Londres: Department for International Development UK (DFID).
- Bolívar, A. y M. J. Gallego, *et al.* (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: el caso de la educación secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 13 (45).
- Brain, K. e I. Reid *et al.* (2006). Teachers as mediators between educational policy and practice. *Educational Studies*, 32 (4): 411-423.

- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
- Castells, M. (1997). *The Power of Identity*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Cochrane-Smith, M. & S. L. Lytle (1999). Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education* 24: 249-306.
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24: 1160-1172.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37: 677-692.
- Day, C. & R. Leitch (2001). Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17 (4): 403-415.
- Day, C., J. Pacheco, M. A. Flores, M. Hadfield & J. Morgado (2003). The changing face of teaching in England and Portugal: A study of work experiences of secondary school teachers. *European Journal of Teacher Education* 26 (2).
- Day, C., P. Sammons, G. Stobart, A. Kington & Q. Gu (2007). *Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness*. Maidenhead, England, Open University Press.
- Dellinger, A. B., J. J. Bobbett, D. F. Oliver & Ch. D. Ellett (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24: 751-766.
- Dussell, I. (2006). Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. *El Oficio de Docente: Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI*. E. Tenti Fanfani. Buenos Aires, Argentina, Siglo Veintiuno Editores: 143-174.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*. Londres: Croom-Helm.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London, Falmer Press.
- Esteve, J. M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. *El Oficio de Docente. Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI*. E. T. Fanfani. Buenos Aires, Argentina. Siglo Veintiuno Editores: 19-69.
- EURYDICE (2004). El atractivo de la profesión docente en el siglo XX. La profesión docente en Europa. Perfil, tendencias y problemática. *Temas Claves de la Educación en Europa* (vol. 3). Bruselas: EURYDICE.
- Gentili, P. y D. Suárez *et al.* (2004). Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. *Educação e Sociedade* 25 (89).
- Goodson, I., S. Moore & A. Hargreaves (2006). Teacher nostalgia and the sustainability of reform: The generation and degeneration of teachers' missions, memory, and meaning. *Educational Administration Quarterly*, 42 (1): 42-61.
- Grossman, P. (1995). Teachers Knowledge. *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. L. W. Anderson. Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press.
- Guerra, P. (2008). Creencias epistemológicas y de eficacia docente de profesores que postulan al programa de acreditación de excelencia pedagógica y su relación con las prácticas de aula. Tesis de Magister, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Guerrero, P. (2005). Estudio de las resistencias de los profesores a una estrategia para el desarrollo de la creatividad en tres unidades educativas. *Psyche*, 14 (1): 31-45.
- Hargreaves, A. (1992). Time and teachers work: An analysis of the intensification thesis. *Teachers College Record*, 94 (1): 87-108.
- Hargreaves, A. (1999). Profesorado, Cultura y Postmodernidad: Cambian los Tiempos y Cambia el Profesorado.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103 (6): 1056-1080.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. Maidenhead, Berkshire & Philadelphia, Open University Press.
- Hargreaves, L., M. Cunningham, A. Hansen, D. McIntyre, C. Oliver & T. Peel (2007). *The Status of Teachers and the Teaching Profession in England: Views from Inside and Outside the Pro-*

- fession*. Final Report of the Teacher Status Project. D. Publications. Nottingham, Department for Education and Skills, UK.
- Harris, A. (1997). The Deprofessionalization of Teachers. Educational Dilemmas: Debate and Diversity. En K. Watson, C. Modgil and S. Modgil (Eds.), *Teachers, Teacher Education and Training*, vol. 1: 57-65. Londres: Casell.
- Ingersoll, R. (2003). Is there really a teacher shortage? Washington, D.C.; Center for the Study of Teaching and Policy.
- IRC (2007). Teaching Well? Educational Reconstruction Efforts and Support to Teachers in Postwar Liberia. International Rescue Committee.
- Jacinto, C. & A. Freytes (2007). Coming and going: Educational policy and secondary school strategy in the context of poverty - Latin American case studies. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*: 859-870. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Kaufman, D., S. M. Johnson, S.M. Kardos, E. Liu, & H.G. Peske (2002). "Lost at Sea". New teachers' experiences with curriculum and assessment. *Teachers College Record*, 104 (2): 273-300.
- Lang, V. (2006). La construcción de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos. En E. Tenti Fanfani, *El Oficio de Docente: Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina. Siglo Veintiuno Editores: 71-118.
- 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 Nº 27. Santiago: PREAL.
- Liu, X. S. & J. Ramsey (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-up Survey in the United States for 2000-200. *Teaching and Teacher Education*, 24 (5): 1115-1400.
- Lomnitz, L. A. y A. Melnick (1991). *Neoliberalismo y Clase Media. El Caso de los Profesores de Chile*. Santiago: DIBAM.
- López de Maturana, S., C. M. Calvo, L. A. Espinoza y A. Doña (2007). La construcción socio-cultural de la profesionalidad docente: Compromiso social, político y pedagógico. Proyecto Fondecyt Nº 1050621.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el Bienestar de los Docentes. Competencias, Emociones y Valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- McKenzie, P., J. Kos et al. (2008). *Staff in Australia's Schools*. Canberra: Australian Government, Department of Education, Employment and Workplace Relations.
- Messina, G. (1999). ¿Cómo se forman los maestros en América Latina. Forum Internacional de Formación Docente. Miradas desde su Práctica Formativa. En N. Escobar, W. Küpfer and T. Valiente (Eds.): 211-241. Lima: Ministerio de Educación y GTZ.
- Microdatos (2005). Encuesta Longitudinal de docentes. Informe Final. Santiago: Universidad de Chile.
- Moura, C. D. y G. Ioschpe (2007). La remuneración de los maestros en América Latina: ¿Es baja? ¿Afecta la calidad de la enseñanza?. Documento de Trabajo PREAL Nº 37.
- Murray, F. B., Ed. (1996). *Building a Knowledge Base for the Preparation of Teachers. The Teacher Educator's Handbook*. San Francisco: Jossey Bass.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19: 317-328.
- Nicholl, B. & R. McLellan (2008). 'We're all in the game whether we like it or not to get a number of As to Cs'. Design and technology teachers' struggles to implement creativity and performativity policies. *British Educational Research Journal*, 5 (5): 585-600.
- Nieto, S., Ed. (2005). *Why We Teach*. N. York: Teachers College Press.
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Pensamiento Educativo*, 41 (2): 149-164.

- Obura, A. (2003). *Never again: Educational Reconstruction in Rwanda*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Olsen, B. and L. Kirtman (2002). Teacher as mediator of school reform: An examination of teacher practice in 36 California Restructuring Schools. *Teachers College Record*, 104 (2): 301-324.
- Perrenoud, Ph. (1998). La transposition didactique à partir des pratiques: des savoirs aux compétences. *Révue des Sciences de l'Éducation* (Montreal), XXIV (3): 487-514.
- Poppleton, P. & J. Williamson (2004). *New Realities of Secondary Teachers' Work Lives*. Oxford: Symposium Books.
- Robalino, M. y A. Körner (2005). Condiciones de Trabajo y Salud Docente. *Condiciones de Trabajo y Salud Docente. Estudios de Casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago: UNESCO.
- Samuel, M. (2005). Accountability to whom? For what? Teacher Identity and the force field model of teacher development. Trabajo presentado al 50th International Council on Education for Teaching World Assembly: Teachers as Change Agents: Identity, Autonomy and Accountability. Pretoria: S. Africa.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Towards a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, Ca., Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (2004). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. En L. S. Shulman, *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Siraj-Blatchford, I. (1993). Educational research and reform: Some implications for the professional identity of early years teachers. *British Journal of Educational Studies*, 41 (4): 393-408.
- Talavera, M. L. (1999). *Otras Voces. Otros Maestros. Aproximaciones a los Procesos de Innovación y Resistencia. Tres Escuelas del Programa de Reforma Educativa*, Ciudad de La Paz. La Paz, Programa de Investigación Estratégica en Bolivia.
- Tamir, P. (1991). Professional and personal knowledge of teachers and teacher educators. *Teacher and Teaching Education*, 7 (3): 263-268.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La Condición Docente. Análisis Comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires, Argentina. Siglo Veintiuno Editores.
- Tenti Fanfani, E. (2006). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. Tenti Fanfani, *El Oficio de Docente: Vocación. Trabajo y Profesión en el Siglo XXI*. E. T. Fanfani. Buenos Aires, Argentina. Siglo Veintiuno Editores: 119-142.
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educación y Sociedad*, 28 (99): 335-353.
- Torrego, J. C. y J. M. Moreno (2003). *Convivencia y Disciplina en la Escuela*. Madrid, Alianza Editorial.
- Troman, G. (2008). Primary teacher identity, commitment and career in performative school cultures. *British Educational Research Journal*, 34 (5), 619-633.
- Tyack, D. & L. Cuban (1995). *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Vaillant, D. (2004). Construcción de la Profesión Docente en América Latina. Tendencias, temas y debates, GTD-PREAL Documento de Trabajo 31.
- Vaillant, D. y C. Rossel (2006). *Maestros de Escuelas Básicas en América Latina. Hacia una Radiografía de la Profesión*. Santiago: PREAL.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72 (4): 577-625.
- Van den Berg, R. (1999). The permanent importance of the subjective reality of teachers during educational innovation: A concerns-based approach. *American Educational Research Journal*, 36 (4): 879-906.

- Vandeyar, S. (2005). "Conflicting demands: Assessment practices in three South African primary schools undergoing desegregation". *Curriculum Inquiry*, 35 (4): 461-481.
- Vries, I. & D. Beijaard (1999). Teachers' conceptions of education: A practical knowledge perspective on 'good' teaching. *Interchange* 30 (4).
- Yinger, R. J. (2005). A public politics for a public profession. *Journal of Teacher Education*, 56 (3): 285-290.
- Weber, E. (2007). Globalization, "Glocal" Development, and Teachers' Work: A Research Agenda. *Review of Educational Research*, 77 (3): 279-309.
- Weir, D. (1997). Professions under Change. Educational Dilemmas: Debate and Diversity. En K. Watson, C. Modgil & S. Modgil, vol. 1. *Teachers, Teacher Education and Training*. Londres: Cassell.
- Zemblyas, M. (2003). Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9: 213-238.

ANEXO

Tabla

Investigaciones recientes incluidas en la Revisión

Autor	Título	Foco temático	País o Región	Métodos
Avalos, Carlson & Aylwin (2004)	La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo... ¿Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas	Profesores con tres o menos años de servicio, su percepción de las demandas docentes y de la preparación para enfrentarlas	Chile	Metodología mixta: estudio de encuesta de 230 profesores de todos los niveles y dependencias en dos regiones de Chile, y estudio cualitativo de entrevistas, observación y grupos focales de 15 profesores
Barrett (2008)	Capturing the <i>différance</i> : Primary school teacher identity in Tanzania		Tanzania	
Bennell & Akyeampong (2007)	Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia	Causas del bajo nivel de motivación de docentes, con miras a las metas de Educación para Todos	Ghana, Kenya, Lesotho, Malawi, Nigeria, Sierra Leone, Tanzania y Zambia en África. Bangladesh, India, Nepal y Pakistán en Asia	Estudios de caso en cada uno de los países: entrevistas a personas con responsabilidades educativas, análisis de documentación y datos estadísticos referidos a motivación e incentivos. Estudio de encuesta en 10-15 escuelas primarias de seis de los países estudiados
Bolívar, Gallego <i>et al.</i> (2005)	Políticas educativas de reforma e identidades profesionales. El caso de la Educación Secundaria en España	Efecto de la política de educación secundaria obligatoria y de cambios en los requerimientos para ejercer la docencia a nivel secundario sobre la identidad de los profesores	España	Entrevistas biográfico-narrativas a cinco profesores y cinco profesoras y ocho focus group según un protocolo
Brain, Reid & Comerford Boyes (2006)	Teachers as mediators between educational policy and practice	Mediación docente de políticas y reformas gubernamentales	Inglaterra	Estudios de casos de los autores sobre mediaciones de los docentes en reforma
Darby, A. (2008)	Teachers emotions in the reconstruction of professional self-understanding	Proceso de cambio en las auto-percepciones de profesores en una escuela declarada como en "necesidad de mejoramiento" por el Estado	Sudeste de Estados Unidos	Datos cualitativos recogidos durante dos años en un establecimiento educacional, con observaciones y entrevistas a profesores sobre incidentes críticos

Autor	Título	Foco temático	País o Región	Métodos
Day, Pacheco, Flores, Hadfield & Morgado (2003)	The Changing Face of Teaching in England and Portugal: a study of work experiences of secondary school teachers	Estudio sobre la percepción de los docentes secundarios sobre las reformas educacionales	Inglaterra, Gales y Portugal	Encuesta aplicada en los tres países
de Moura Castro & Ioschpe (2007)	La remuneración de los maestros en América Latina: ¿es baja? ¿afecta la calidad de la enseñanza?	Determinar si el salario de los docentes es bajo y si determina la calidad de la enseñanza	América Latina	Análisis secundario de datos estadísticos
de Vries & Beijgaard (1999)	Teachers' Conceptions of Education: a Practical Knowledge Perspective on 'Good' Teaching	Conocimiento práctico de docentes referidos a sus concepciones sobre la educación (objetivos, contenidos del currículo, rol de la enseñanza y aprendizaje)	Holanda	Datos cualitativos recogidos de una muestra de ocho profesores de dos escuelas secundarias vocacionales y dos secundarias generales. Entrevistas semiestructuradas, observación participante, análisis de documentos y diario de campo del investigador
Dellinger, Bobbett, Olivier, Ellett (2008)	Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS- Self	Distinción entre el concepto de eficacia docente y de creencias sobre autoeficacia y medición de esta última a través de un test específico	Louisiana y Florida, Estados Unidos	Datos cuantitativos obtenidos a través del test TEBS-Self, que mide creencias de autoeficacia en los docentes. Se presentan los datos de tres estudios independientes en una muestra total de 2.373 profesores de sexto grado
EURYDICE (2004)	Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI	Estudio comparado sobre cómo es posible entrenar y mantener motivados a un número suficiente de profesores a lo largo de sus carreras	Europa (30 países)	Análisis secundario de encuestas disponibles
Guerra (2008)	Creencias epistemológicas (aprendizaje y conocimiento) y de eficacia docente (eficacia general y personal) de profesores que postulan al programa de Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) y su relación con las prácticas de aula	Creencias docentes	Chile	Datos cuantitativos en una muestra de 1.634 profesores. Uso de cuestionarios y codificación de videos. Se realizan análisis descriptivos, comparativos y de regresión
Guerrero (2005)	Estudio de las resistencias de los profesores a una estrategia para el desarrollo de la creatividad en tres unidades educativas	Reacción de profesores frente a propuesta de implementación de nueva estrategia	Chile	Investigación-Acción en tres Liceos. Los sujetos fueron elegidos usando el sistema de "muestreo teórico" (Glaser y Strauss)

Autor	Título	Foco temático	País o Región	Métodos
Gentili, P., D. Suárez, F. Stubrin, & J. Gindín, (2004)	Reforma educativa y luchas docentes en América Latina	Análisis de factores referidos a la conflictividad docente en la acción sindical entre 1998 y 2003 y discusión conceptual	18 países de América Latina	Análisis conceptual y de datos obtenidos de un estudio anterior sobre acciones sindicales docentes
Goodson, I., S. Moore & A. Hargreaves (2006)	Teacher nostalgia and the sustainability of reform: The generation and degeneration of teachers' missions, memory, and meaning	La sustentabilidad de las reformas desde la perspectiva de los recuerdos de los docentes	Estado de Nueva York (EU) y provincia de Ontario (Canadá)	Historias de vida de escuelas y profesores cubriendo entre 30 y 40 años
Hargreaves, L., Cunningham <i>et al.</i> (2007)	The Status of Teachers and the Teaching Profession in England: Views from Inside and Outside the Profession	Percepciones de docentes y otros actores claves sobre aspectos diversos de la profesión docente	Inglaterra	Cuestionario respondido por 7.710 profesores de una muestra estratificada, encuestas a grupos asociados con la enseñanza, a futuros profesores, estudios de casos en escuelas, revisión de las noticias sobre profesores en los medios
Ingersoll (2003)	Is there really a teacher shortage?	Causas de la falta de profesores en el sistema educacional	Estados Unidos	Análisis de datos en cuatro encuestas nacionales de profesores, se focaliza en factores referidos a la insatisfacción con el trabajo, más que a la falta de nuevos profesores
IRC (2007)	Teaching Well? Educational Reconstruction Efforts and Support to Teachers in Postwar Liberia	El contexto de trabajo y el concepto de "well-being" (bienestar) de profesores a tres años de una situación de guerra civil	Liberia	Estudio cuantitativo/cualitativo de 709 profesores en distintos lugares y tipos de escuelas, durante ocho meses (encuestas semiestructuradas y entrevistas). Datos demográficos, de formación, experiencia en los campos de refugiados
Jacinto & Freitas Frey (2007)	Coming and going: Educational policy and schooling strategy in the context of poverty	Modo en que se reciben políticas dirigidas a mejorar la inclusión en establecimientos de educación secundaria y estrategias para mejorar retención y aprendizaje	Argentina, Chile y Uruguay	Estudios cualitativos de casos en diez establecimientos
Kaufman, Moore, Kardos, Liu & Peske (2002)	"Lost at Sea": New teachers' experiences with curriculum and assessment	El efecto de un currículum poco estructurado sobre las experiencias docentes de profesores principiantes	Massachusetts, Estados Unidos	Entrevistas a 50 docentes en su primer y segundo año de docencia en escuelas públicas tradicionales y charter, urbanas y suburbanas, y de todos los niveles. Análisis mediante un sistema de codificación de estadios múltiples

Autor	Título	Foco temático	País o Región	Métodos
Liu & Ramsey (2008)	Teachers' job satisfaction: Analysis of the Teacher Follow-up Survey in the United States for 2000-2001	Grado de satisfacción de los profesores con aspectos diversos de su trabajo docente	Estados Unidos	Modelamiento jerárquico lineal usando datos de dos encuestas nacionales a profesores, centrado en obtener el puntaje verdadero referido a la satisfacción de cada profesor con un aspecto de su trabajo
McKenzie, Kos <i>et al.</i> (2008)	Staff in Australia's Schools	La profesión docente y sus características y experiencias de trabajo	Australia	Datos cuantitativos de encuesta representativa on line respondida por 5.209 profesores primarios, 5.394 profesores secundarios y 2.509 directores. Recoge datos demográficos, de formación docente, razones por las cuales entró a la profesión, y características diversas del ejercicio profesional
Microdatos (2005)	Encuesta Longitudinal de Docentes	Datos demográficos y de inserción profesional de docentes	Chile	Encuesta a profesores (6.116) que se desempeñaban en 1995 y años siguientes hasta 2003; datos demográficos, formación, salud, historia, situación y satisfacción laboral, participación en programas ministeriales
Nicholl & McClellan (2008)	"We are all in the game whether we like it or not to get a number of As to Cs." Design and Technology teachers' Struggles to implement creativity and performativity policies	Las contradicciones sentidas por profesores entre un currículum con énfasis en creatividad y el clima de "performatividad" (valor del trabajo escolar juzgado principalmente por los resultados en evaluaciones)	Inglaterra	Entrevistas a profesores de diseño y tecnologías y alumnos en seis establecimientos educacionales secundarios y una encuesta a 69 profesores. Encuesta e-mail a profesores que realizaron su práctica docente en esos lugares
Olsen and Kirtman (2002)	Teacher as mediator of school reform: An examination of teacher practice in 36 California restructuring schools	La mediación que realizan los profesores al interior de sus escuelas de las reformas educativas	California, Estados Unidos	Datos cualitativos y cuantitativos recogidos en estudio de tres años en 36 escuelas de niveles primario, secundario inferior y secundario superior seleccionados según muestreo aleatorio estratificado

Autor	Título	Foco temático	País o Región	Métodos
Poppleton & Williamson (2004)	New Realities of Secondary Teachers Work Lives	Efecto de reformas sobre las condiciones laborales de los docentes	Australia, Canadá, Inglaterra, Hungría, Israel, Holanda, República Popular China y Sudáfrica	Estudio comparativo con una metodología común mixta, entrevistas y cuestionario. Análisis cualitativo y de regresión múltiple
Robalino & Körner (2005)	Condiciones de Trabajo y Salud Docente	Descripción de las condiciones de trabajo y salud de los docentes	Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay	Estudios de caso. Encuesta autoaplicada a docentes, entrevistas a directivos, observación de escuelas
Sammons, Day et al. (2007)	Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness	Las relaciones entre las fases de la vida profesional de los docentes, la identidad profesional, la efectividad en los resultados de sus alumnos y la resiliencia y compromiso	Reino Unido	Datos cualitativos y cuantitativos recogidos en un estudio de tres años, en una muestra representativa de 300 profesores primarios y secundarios, 100 escuelas y 10 distritos locales. (Local Authorities). Entrevistas, cuestionarios y mediciones a alumnos en lenguaje y matemática
Talavera (1999)	Otras Voces. Otros Maestros. Aproximaciones a los Procesos de Innovación y Resistencia	Actitud y recepción por parte de profesores de programas nacionales de reforma	Bolivia	Estudio etnográfico en tres escuelas de La Paz durante cuatro meses cada, usando observación y entrevistas
Tenti Fafiani (2005)	La Condición Docente	Estudio comparado acerca de la condición docente	Argentina, Brasil, Perú y Uruguay	Estudios nacionales mediante cuestionario a muestras representativas de docentes de nivel primario y secundario
Troman (2008)	Primary teacher identity y, commitment and career in performative school cultures	La identidad, compromiso y carrera vista desde la perspectiva de profesores primarios	Inglaterra	Estudio etnográfico en seis escuelas de distinto tamaño y nivel socioeconómico, historias de vida mediante entrevistas para examinar trayectoria profesional
Vaillant & Rossel (2006)	Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión	Estudio comparado sobre la visión de los docentes acerca de su profesión y trabajo	Argentina, Colombia, El Salvador, Honduras, Nicaragua, República Dominicana, Uruguay	Estudios de casos nacionales mediante cuestionario sobre características personales y socioeconómicas, formación, trayectorias profesionales, contextos laborales, visión sobre su profesión de los docentes

Autor	Título	Foco temático	País o Región	Métodos
Van den Berg (2002)	Teachers' Meanings Regarding Educational Practice	Identificación de los atributos existenciales de los profesores, sentimientos y emociones frente a las reformas y la intensificación del trabajo docente. Base en la fenomenología existencial e interaccionismo simbólico	Europa y Estados Unidos	Estudio analítico de bases teóricas para el estudio de los docentes, y revisión de investigaciones empíricas recientes
Vandeyar (2005)	Conflicting demands: Assessment practices in three South African primary schools undergoing desegregation	Efecto de las nuevas políticas curriculares post-Apartheid sobre la actitud profesional de los docentes. Uso del enfoque "emancipatorio" para distinguir tres actitudes profesionales: confianza, interpretación y conciencia	Sudáfrica	Estudio de caso en tres escuelas, con profesores de cuarto grado. Se utilizan observaciones de clase, entrevistas en profundidad y análisis de documentación clave (trabajo de alumnos, esquemas de evaluación, instrumentos de diagnóstico, etc.)
Weir (1997)	Professions Under Change	Análisis de tendencias políticas que contribuyen al cambio de la profesión docente	Inglaterra	Revisión de la literatura
Weber, E. (2007)	Globalization, "Glocal" Development and Teachers' Work: A Research Agenda	Análisis de los focos de atención en la literatura sobre desarrollo y cambio educacional en contextos nacionales e internacionales desde la Segunda Guerra Mundial. Se centra principalmente en literatura sobre el trabajo docente	Internacional, pero con foco en Sudáfrica y países pobres	Amplia revisión de la literatura en países desarrollados y menos desarrollados, referidos a educación y desarrollo, globalización y trabajo docente

