

INVESTIGACIONES

Identidad Profesional Docente: Práctica Pedagógica en Contexto Mapuche^{*, **}

Teacher Professional Identity: Pedagogical Practice in a Mapuche Context

Professor Identidade Profissional: Prática Pedagógica em Contexto Mapuche

Daniel Quilaqueo,^a Segundo Quintriqueo,^a Enrique Riquelme^{ab}

^aFacultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile

^cCorreo electrónico: eriquelme@uct.cl

RESUMEN

Este artículo explora la construcción de la identidad profesional de docentes formados en Pedagogía Básica Intercultural para trabajar en contexto mapuche. La construcción y reconstrucción de su identidad presenta desafíos que están asociados a los contextos de desempeño, así como a las características sociales, históricas y territoriales que dan al docente formas particulares de conceptualizarse, de conceptualizar la educación y su labor como profesional. Se implementó un diseño descriptivo y comparativo, utilizando la metodología educativa. Participaron docentes que respondieron una encuesta de identidad profesional. El análisis empleado consideró elementos cuantitativos y cualitativos. Los resultados identifican ejes sobre los cuales se organizan los procesos de identidad docente, entre los que destacan el contexto, la lengua y la identidad étnica. Asimismo, la construcción de la identidad docente intercultural implica un desafío permanente para superar el racismo latente, junto con el desprecio epistemológico hacia conocimiento mapuche.

Palabras clave: identidad docente, pedagogía intercultural, cultura mapuche.

ABSTRACT

This article explores the construction of professional identity of teachers trained in Basic Intercultural Pedagogy to work in a Mapuche context. The construction and re-construction of identity presents challenges that are associated with the contexts of performance, as well as social, historical and territorial characteristics that provide the teacher some particular ways of conceptualizing him/herself, conceptualizing the education and the work as professionals. A descriptive and comparative design was implemented using educational methodology. The involved teachers responded to a survey of professional identity. The analysis employed considered quantitative and qualitative factors. The results identify axes upon which the processes of teaching identity are organized; among these context, language and ethnicity highlight. Also, the construction of intercultural teaching identity implies a constant challenge to overcome the latent racism, as the disdain for Mapuche's epistemological knowledge.

Key words: teacher identity, intercultural pedagogy, Mapuche culture.

* Agradecemos al Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico FONDECYT por el financiamiento de los proyectos de investigación N° 1140562 "Construcción social del conocimiento educativo mapuche: doble racionalidad y desafíos para una escolarización intercultural", N° 1140490 "Conocimientos geográficos y territoriales mapuches: una base para la formulación de contenidos educativos interculturales pertinentes y contextualizados" y FONDECYT N° 11140311, "Socialización emocional en la educación familiar mapuche".

** Agradecemos al Núcleo Milenio CIECII y a cada docente de educación básica intercultural participante por su disposición a compartir sus conocimientos.

1. INTRODUCCIÓN

La identidad profesional docente es un componente central para el trabajo pedagógico que realizan docentes de Pedagogía en Educación Básica Intercultural (PEBI) en contexto mapuche, porque guía sus acciones, orienta sus principios valóricos y sus prácticas tanto dentro como fuera del aula, en tanto actor social implicado con la familia y la comunidad. Por lo tanto, su construcción es una dimensión que articula el plano individual con lo social y cultural en el contexto educativo (Sutherland, Howard y Markauskaite, 2009; Vågan, 2011; Walkington, 2005). Desde la investigación educativa, la identidad profesional es la forma en cómo los profesionales se definen y asumen las tareas que les son propias y cómo entienden sus relaciones con otras personas que cumplen las mismas tareas (Ávalos y Sotomayor, 2012).

Desde la sociología, la identidad profesional se define como la construcción de significados relativos a tareas asignadas y asumidas “sobre la base de algún atributo cultural o conjunto de atributos culturales a los que se les da prioridad por sobre otras fuentes de significación” (Castells, 1997: 6). En tanto, desde la perspectiva de la sociedad, la identidad de los docentes se asocia a la misión de educar y su definición se relaciona con los contextos educativos. Además, la identidad, desde la psicología, en su manifestación *práctica* en lo social y laboral, está profundamente ligada a una sensación estable de sí mismo que tiende a confirmarse y mantenerse aún en las fluctuaciones (Guidano, 1991).

Dubar (1991) aborda la noción de identidad desde una perspectiva sociológica, señalando que es “el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones” (Dubar, 1991: 111). Esta perspectiva permite explorar y definir categorías de análisis para las investigaciones empíricas, ya que reconoce elementos centrales de la identidad, donde se enfatiza una idea sujeta a la contingencia y variable histórica. De esta forma, lo profesional tiene un carácter provisorio y se atiene a determinismos históricos de cada época y momentos de la vida personal. Asimismo, tanto las identificaciones que formulan los otros (identidad por otro) como las que asume el propio sujeto (identidad para sí) participan de este juego entre dos atribuciones de identidad: una personal y una social (Dubar, Tripier y Boussard, 2011).

De este modo, la identidad profesional constituye una forma identitaria, producto tanto de la experiencia personal como del rol que al sujeto se le reconoce en una sociedad. Es decir, la identidad no puede ser entendida como una serie de características estables en el tiempo, al contrario, es un proceso en continua reconstrucción (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004). Esta reconstrucción mantiene elementos identitarios fundamentales, mientras desarrolla y potencia otros. De esta forma, en un marco de construcciones sociales, la identidad implica también integrar significados sociales mientras se reconstruye, esto significa evaluar creencias, valores, ideales, emociones, entre otros, y traducirlas en prácticas educativas (Van Den Berg, 2002).

La exploración del desarrollo de la identidad docente ha sido un foco de investigación relevante en el campo de la educación y las ciencias sociales, tanto en el contexto nacional como internacional (Ávalos y Sotomayor, 2012; Beijaard *et al.*, 2004; Cattonar, 2001; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Van Den Berg, 2002). Sin embargo, en el ámbito de

desempeño del docente de PEBI, las investigaciones son aún escasas, más aún cuando se pretende investigar el desarrollo de la identidad de quienes trabajan en contexto mapuche, donde la variable histórica y la institucionalidad de la escuela, en cierta forma definen al sujeto como persona y en su rol profesional.

En esa perspectiva, la formación de pregrado en contexto histórico-social y territorial del desempeño profesional en contexto mapuche, presenta características específicas que pueden estar asociadas al desarrollo de una identidad profesional docente. Sin embargo, en un currículum escolar establecido, monocultural y homogeneizante, la identidad docente particular se forja considerando solo algunos de los elementos contextuales y no puede estar alejada de la sensación e identidad personal. Además del currículum, es posible observar un contexto laboral también adverso, que se evidencia en la discriminación positiva o negativa hacia el estudiante, el docente de origen mapuche e incluso del docente no indígena que se implica en el desarrollo de la educación intercultural. En este artículo, exploramos el proceso de construcción de identidad de los docentes de PEBI que realizan su actividad profesional en contexto mapuche, describiendo las principales características con las que los mismos protagonistas definen su identidad profesional docente.

2. CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA Y CONSTRICCIÓN CONTEXTUAL

La literatura asociada a la construcción de identidad docente en Chile destaca elementos identitarios como la evaluación constante de su efectividad y vocación, entre otros. Por ejemplo, Ávalos y Sotomayor (2012) identifican cuatro elementos identitarios asociados con el ejercicio docente: 1) la vocación para la enseñanza: donde se incluyen todas aquellas expresiones que indican que se eligió la profesión por razones como la autorrealización, la valoración de la educación, en general, y del trabajo con gente joven, en particular, el deseo de comunicar conocimientos, el interés por la disciplina o la materia escolar elegida y el sentirse capaz para la enseñanza; 2) la contribución social, que está asociada a la elección profesional como medio para ayudar al progreso individual de los estudiantes; 3) las condiciones de trabajo, recogen los planteamientos de docentes en ejercicio que muestran su rechazo a las condiciones del ejercicio profesional, y 4) la influencia de modelos (familiares docentes) en su elección de la profesión docente.

La percepción de eficacia es un componente identitario que también destacan Ávalos y Sotomayor (2012); es sentirse preparado para realizar bien las tareas que definen su rol, lo que se traduce en un componente clave para la construcción de esa identidad profesional. Según las autoras, también existen elementos externos que marcan la identidad de los docentes, que no se perciben académicamente, sino más bien nacen de la opinión pública. En consecuencia, la configuración de la identidad profesional no solo se expresa en términos cognitivos, sino que las referencias a ella van acompañadas de elementos emocionales, articulados mediante juicios evaluativos de su percepción de eficacia. Por lo mismo, una evaluación positiva de su desempeño implica una valoración positiva de sí mismo y una confirmación de su identidad. Por el contrario, una evaluación negativa podría implicar una reevaluación cognitiva y emotiva de su hacer y, por lo mismo, de su identidad. En esta lógica, somos identitariamente como nos sentimos (Guidano, 1991).

Van Den Berg (2002) plantea que la construcción identitaria de los docentes puede verse enfrentada a presiones externas (políticas o de autoridades educacionales) con el fin de que

modifiquen sus prácticas. En este sentido, reconoce los siguientes focos: a) cuestionamiento a la calidad de su propio trabajo; b) dudas acerca de la legitimidad de las definiciones externas que afectan la valoración de su trabajo; c) percepción negativa personal, expresada en dudas, resistencia, desilusión y culpa; d) incertidumbre y desconcierto ante demandas externas difusas o poco claras; y e) estrés y burnout desencadenado por situaciones de conflicto entre roles y expectativas, limitaciones de la autonomía en el trabajo y presión por falta de tiempo para cumplir con lo exigido.

En consecuencia, sostenemos que, en el caso de los docentes de PEBI, los desafíos señalados por Van Den Berg (2002) no incluye dos elementos centrales de la identidad profesional docente: las dificultades de enseñar desde dos bases epistemológicas distintas del conocimiento y la dificultad de sostener una lógica de conocimiento que sistemáticamente se ha negado en el currículum escolar. El contexto de formación y desempeño no solo opera como un criterio de eficacia de la labor del docente, sino que, para los docentes de PEBI, también se articula en la confirmación o perturbación de una identidad más estable.

3. IDENTIDAD PROFESIONAL

El término *identidad profesional* se concibe bajo procesos dinámicos e interactivos de carácter tanto subjetivo como social (Beijaard, *et al.*, 2004; Cattonar, 2001; Gohier y Alin, 2000), donde la identidad profesional es un proceso de identificación vinculado a modelos de referencia determinados. Así, según Dubar (1992, 2002), la identidad refleja en los profesionales diferentes actitudes, competencias y valores, entre otros, que dan cuenta de un discurso propio identitario basado en las propias experiencias (Galaz, 2011). Asimismo, se plantea que un docente puede autodefinirse de variadas formas, esto según los ámbitos de socialización por los que ha pasado (Cattonar, 2001; Maroy, 2001).

También existen elementos que son definitorios y que configuran una identidad profesional, que está al margen del contexto o tiempo en donde se encuentra el docente; es lo que Woods y Jeffrey (2002) denominan *identidad sustancial*. En tanto, los elementos que configuran una identidad profesional propensa a ser modificada, según el contexto, se enmarcan en una identidad situacional (Galaz, 2011). De esta manera, el concepto de identidad profesional debe ser asumido “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” (Castells, 1997: 6). Esto llevará al docente a interpretar o reinterpretar sus experiencias para convertirlas en intervenciones significativas y definitorias de su quehacer profesional (Galaz, 2011).

En el marco de la formación del profesor, en los currículos de pregrado, se refuerza el perfil de mediador e investigador. Según Galaz (2011), la condición de docente-investigador implica las siguientes características: 1) la necesidad de trascendencia de su identidad profesional disciplinaria (que le otorga la carrera que cursó), que suele provocarle una parálisis paradigmática; 2) la exigencia de construir una doble identidad profesional: como docente e investigador; 3) su escasa y, en ocasiones, nula preparación como docente-investigador; 4) el disenso que se deriva de la inexperiencia del novel maestro y la práctica experimentada de los maestros de mayor antigüedad; 5) la carencia de programas institucionales encaminados a la formación docente-investigador; y 6) la carencia de un perfil profesional claramente definido para el docente-investigador.

3.1. IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE EN CONTEXTOS INTERCULTURALES

Como hemos venido señalando, la construcción y reconstrucción de una identidad docente no solo implica la labor propiamente tal, sino que se articula con una identidad profesional y sustancial en el marco de un contexto histórico, social y territorial que constriñe, pero no determina quiénes son o cuál es su identidad. Así, en contextos de alta complejidad cultural, los procesos de construcción de identidad personal y profesional requieren del desarrollo de competencias especiales. Nunes (1999) señala que nos encontramos en presencia no solo de diversidades individuales, sino de diversidades sistemáticas, emergentes de las sociedades pluralistas en las que nos toca vivir. Para este autor, la asignatura pendiente es la de aprender a apreciar al otro como un interlocutor en el proceso de comunicación y un colaborador en los procesos de negociación y convivencia. Según Montero (2000), todos debemos estar continuamente formándonos como docentes, capaces de enfrentarnos con la diversidad cultural, con las múltiples caras del concepto de diversidad, que es el eje transversal por excelencia.

El énfasis de la formación profesional es desarrollar, entre los docentes, una sensibilidad cultural y prepararlos para enfrentarse a la enseñanza con una actitud transcultural. La meta es favorecer la presencia de las cuestiones relacionadas con la diversidad cultural en el currículum de la formación y preparar al docente, de manera tal, que sea capaz de incorporar en su enseñanza los recursos culturales de sus estudiantes. Desde este enfoque, la visión de la sociedad es la de un mosaico cultural en la que los diferentes grupos sociales mantienen aspectos significativos de su identidad cultural, al tiempo que construyen una cultura compartida e identidad común (Montero, 2000). De esta forma, la identidad profesional de los docentes de PEBI puede ser entendida como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, que se construye en función del contexto histórico, social, cultural y la racionalidad monocultural de la escuela y la educación, donde interactúan con otros profesionales de la educación que no tienen la especialización intercultural. Estas características identifican y distinguen a un docente de PEBI de otros grupos profesionales, en las interacciones tanto técnicas como académicas de su ejercicio profesional.

4. METODOLOGÍA

Se implementó un diseño descriptivo y comparativo, donde la metodología utilizada fue la investigación educativa, cuyo propósito es construir conocimientos como una base para comprender y mejorar la formación inicial de docentes que se desempeñarán en contextos indígenas e interculturales (Rodríguez, Gil y García, 1996; Bisquerra, 2004). El diseño se basa en el enfoque multimétodo, que apoyado en una triangulación metodológica se propone el desafío de relacionar los aspectos objetivos, subjetivos e intersubjetivos en la construcción de nuevos conocimientos asociados a la identidad profesional docente en contextos interculturales, como una aproximación más integral para lograr una comprensión de la realidad educativa, desde un pluralismo epistemológico (Ruiz, 2008; Rodríguez *et al.*, 1996). En este proceso se utilizan dos o más procedimientos para la indagación sobre un mismo objeto de estudio, en los diferentes momentos del proceso de investigación (Tashakkori y Teddie, 2003; Ruiz, 2008). Su utilización se justifica en el interés de la presente investigación: comprender la construcción de la identidad profesional docente de profesores de PEIB que se desempeñan en contextos indígenas e interculturales.

Participantes

Participaron 34 docentes, todos profesionales egresados de la carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural en contexto mapuche. Las edades de los participantes fluctúan entre los 24 y los 48 años de edad ($M=33$; $DS=7,1$). De estos, 11 (32,4%) fueron hombres y 23 (67,6%), mujeres. Las fechas de egreso de la carrera oscilaron entre los años 1995 y 2012. Del total de participantes, 58,8% (20 docentes) son de origen mapuche, el 38,2% (13 docentes) no mapuches y 3% (1 docente) omitió esta respuesta. Todos accedieron voluntariamente a participar en el estudio.

Instrumentos

Se utilizó una encuesta de identidad docente desarrollada específicamente para explorar esta dimensión en egresados de la carrera de PEBI en contexto mapuche, en el marco de los lineamientos teóricos de Dubar (1991; Dubar *et al.*, 2011). Dada la dificultad para acceder a sus lugares de trabajo, la encuesta fue enviada vía e-mail, previa prueba del instrumento y pilotaje de la misma en personas que cumplieron los mismos criterios de ingreso que los participantes. La estructura de la encuesta incluyó alternativas de respuesta en escala Likert con cuatro puntos: (4) muy de acuerdo, (3) de acuerdo, (2) en desacuerdo y (1) muy en desacuerdo. Las tablas incluyen este rango de respuestas; sin embargo, para facilitar el análisis estadístico, se han agrupado en: de acuerdo (muy de acuerdo y de acuerdo) y en desacuerdo (muy en desacuerdo y en desacuerdo).

La encuesta incluyó cinco dimensiones: a) identidad docente intercultural, que contiene afirmaciones tales como: “*considero que mi identidad como docente de PEBI está estrechamente ligada con mi identidad cultural*”; b) identidad en la formación institucional, que incluye afirmaciones como: “*los egresados de la carrera y la institución académica donde estudié tenemos un perfil identificable*”; c) identidad en el desempeño profesional, que incluye preguntas como: “*cuáles crees que son las características identitarias en los docentes de PEBI que son reconocibles por los directivos de los establecimientos en los que has trabajado*”; d) lengua e identidad, que incluye afirmaciones como: “*considero que el mapunzugun [lengua mapuche] es un elemento central de la identidad del docente intercultural en contexto mapuche*”; e) mantención y cambio de identidad docente, que incluye preguntas como: “*en retrospectiva, ¿cuáles considera que han sido los momentos históricos (vivencias, situaciones) de su formación académica que han fortalecido su identidad como docente de pedagogía básica intercultural?*”.

Además, se aplicó una entrevista semiestructurada a una muestra de 10 docentes de Pedagogía en Educación Básica Intercultural, en tanto casos representativos (Stake, 1999) respecto a los elementos más significativos en su proceso de construcción de la identidad profesional experimentado en las escuelas situadas en contexto mapuche. Se tuvo en cuenta la saturación de contenidos (Pourtois y Desmet, 1998; Valles, 1998), considerando la idea testimonial expresada por los docentes.

Técnicas y procedimientos de análisis

Desde la perspectiva cuantitativa, el análisis de datos consideró la distribución de frecuencias con el propósito de obtener el nivel de recurrencia en la valoración de los profesionales acerca de las afirmaciones presentes en la encuesta (McMillan y Schumacher, 2005). Así, los datos fueron ingresados a una matriz en el software de análisis SPSS 17.0. Desde el enfoque cualitativo, se utilizó el análisis de contenido para identificar núcleos de saberes centrales de orden abstracto, dotados de sentido y significado, desde la perspectiva de los productores del discurso, a partir de contenidos latentes y concretos expresados en

el texto (Pérez, 2002). En este procedimiento se implementó el método clásico de análisis temático de contenido (Krippendorf, 1990).

5. RESULTADOS

Los resultados se presentan en función de las dimensiones en las que se ha organizado la encuesta, que integra un análisis desde el enfoque multimétodo.

5.1. IDENTIDAD DOCENTE INTERCULTURAL

En esta primera dimensión, se buscó explorar la apreciación que los docentes tienen de su identidad étnica y su quehacer profesional, así como de su rol en la educación básica intercultural. La distribución de porcentajes de respuesta se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1. Identidad docente intercultural

	Desacuerdo		Acuerdo	
	1	2	3	4
Mi identidad como docente está ligada a mi identidad cultural.	3,0	21,2	30,3	45,5
Mi contexto cultural requiere de docentes que puedan hacer cambios en la educación.		6,1	12,1	81,8
Como docente, genero iniciativas para dar participación a la familia y comunidad en la educación escolar.		2,9	29,4	67,7
Como docente, incorporo conocimientos y saberes mapuches para contextualizar la enseñanza.		3,0	36,4	60,6
Me considero un agente activo en el cambio social y mejoramiento de los aprendizajes de mis estudiantes.			32,4	67,6
Me considero un agente activo en la formación ciudadana intercultural de todos mis estudiantes.		2,9	41,2	55,9

Al consultar si existe una relación entre la identidad como docente de PEBI y la identidad cultural propia, el 75,8% responde afirmativamente. Del total que responde a la afirmación, el 76% es de origen mapuche y el 24% no lo es, por lo que supondría efectivamente la existencia de una estrecha relación entre la identidad cultural de los estudiantes de origen mapuche y su identidad como docentes.

Se observa que uno de los elementos de la identidad que genera un completo acuerdo es el describirse como agentes activos para el cambio social y mejoramiento de los aprendizajes de sus estudiantes. De la misma forma, un 97,1% se considera como un agente activo en la formación ciudadana intercultural de todos sus estudiantes. Esto es

coherente con la idea compartida por el 93,9% de que el contexto cultural requiere de docentes de pedagogía básica intercultural que puedan hacer cambios en la educación. Este porcentaje se complementa con afirmaciones de los docentes tales como: *“El rol es generar cambios educativos y sociales, a partir del reconocimiento a la diversidad social y cultural”* [Docente-3].

Asimismo, se observa que un alto porcentaje está de acuerdo (97,1%) al señalar que, como docente de PEBI, genera iniciativas para dar más participación a la familia y comunidad en la educación escolar. De manera coherente con lo anterior, efectivamente, el docente de PEBI, incorpora conocimientos y saberes mapuches para contextualizar la enseñanza. Esto se complementa con respuestas tales como: *“Es un profesional intercultural y no monocultural; es lo que permite entender y comprender la relación entre escuela y comunidad, ya que la participación es un elemento distintivo de nuestro quehacer profesional”* [Docente 6].

En coherencia con lo anterior, lo que los docentes participantes reconocen es que los factores familiares han fortalecido su identidad como docentes de PEBI y destacan lo siguiente: 1) la identidad sociocultural y los valores educativos; 2) la práctica de tradiciones y costumbres de la familia; 3) el *kimün* (conocimiento) mapuche entregado por la familia; 4) el vínculo familiar con el *lof* (comunidad); 5) que ambos padres se comunicaban en *mapunzugun*, haber aprendido el *mapunzugun* en forma natural como lengua materna, permanecer vinculado al lugar de base familiar, participando en eventos sociales, culturales, religiosos y políticos de la comunidad.

En resumen, es posible observar, en esta primera dimensión, una tendencia del docente a asociar su identidad étnica con su rol como docente, especialmente, entre los docentes de origen mapuche. En paralelo, tanto en docentes de ascendencia mapuche como no mapuche, se destaca una visión marcadamente social, donde reconocen una necesidad de cambio social y asumen un rol activo como agentes de cambio, así como del mejoramiento de los aprendizajes de sus estudiantes. En consecuencia, es posible establecer un vínculo entre este rol identitario y la incorporación de la familia y sus conocimientos culturales en la formación de los estudiantes. De esta manera, la identidad profesional de los docentes de PEBI parece recoger el legado del cambio social vinculado a su propia formación familiar y al reconocimiento cultural como el elemento central.

5.2. IDENTIDAD DOCENTE EN LA FORMACIÓN INSTITUCIONAL

En esta dimensión, se buscó explorar la apreciación que los participantes tienen de su identidad en su formación profesional como docentes de PEBI. La distribución de los porcentajes de respuesta se puede observar en la Tabla 2.

En esta dimensión es posible observar que reconocen en ellos características identificables (82,1%), que los hacen diferentes del resto de los docentes (85,2%). Se observa que la respuesta que mejor integra los argumentos señalados por los entrevistados en relación con estas diferencias es la siguiente:

Estamos más conscientes de la diversidad sociocultural que compone la realidad de nuestro escenario de trabajo, porque consideramos la necesidad de incorporar el conocimiento mapuche desde una perspectiva de contextualización de los conocimientos (escolares). Somos más conscientes a la hora de planificar las clases, ya que no solo hacemos una organización

Tabla 2. Identidad docente intercultural en la formación profesional

	Desacuerdo		Acuerdo	
	1	2	3	4
Tenemos un perfil identificable.		17,9	46,4	35,7
Los docentes de PEBI nos diferenciamos del resto de los docentes.	3,7	11,1	44,4	40,8
Nos resulta favorable la comparación, en términos profesionales, con los egresados de otras instituciones académicas.	11,1	14,8	44,4	29,7
Considero que la Universidad me preparó críticamente para comprender mi rol profesional.		21,4	53,6	25,0
La universidad fue propositiva en la generación de estrategias para el desempeño profesional.	3,6	32,1	46,4	17,9
La formación recibida respondió a las necesidades y demandas educativas de mis estudiantes.	4,2	12,5	62,5	20,8

cronológica de los contenidos del currículum, sino que hay una reflexión en el proceso, para favorecer la contextualización. Además, somos capaces de sistematizar conocimientos de la comunidad, lo que implica una gestión curricular que considera una articulación más activa entre la familia-escuela-comunidad [Docente 6].

Por otra parte, el porcentaje de acuerdo de los entrevistados sobre los elementos distintivos disminuye (74,1%), por lo que debemos explorar su percepción en relación con su formación de pregrado. En esta dimensión, los docentes se muestran críticos, particularmente, donde debieron señalar si la universidad fue propositiva en la generación de estrategias para el desempeño profesional (64,3% de acuerdo).

Este porcentaje se ve reflejado en la respuesta sobre la formación de pregrado como debilidad y fortaleza: *“Debilidad: pésima formación disciplinaria; fortaleza: dominio de contenidos culturales mapuche” [Docente 2].*

Sin embargo, el porcentaje que está de acuerdo aumenta al consultárseles si la universidad les preparó críticamente para comprender su rol profesional (78,6%). Aquí, se observa un mayor acuerdo en señalar que, en pregrado, se ha enseñado más una forma de pensar que una estrategia para enseñar. Este porcentaje se refleja en la siguiente respuesta: *“Nos diferenciamos en la visión y misión que contenemos los docentes de PEBI; nuestra fortaleza es que hacemos que la comunidad participe en forma activa en el quehacer académico” [Docente 7].*

El porcentaje que está de acuerdo aumenta al 83% cuando se señala que la formación recibida respondió a las necesidades y demandas educativas de sus estudiantes. De acuerdo con esto, es posible señalar que, si bien los egresados son críticos respecto de las estrategias de enseñanza, parece haber un mayor acuerdo en la forma de pensar la educación y de aproximarse conceptualmente al contexto educativo, lo que se puede ver reflejado en la siguiente respuesta:

No sé si todo, pero en lo personal sí me siento diferente en tener una actitud crítica frente a los hechos; un rol protagónico frente a la temática mapuche; una actitud de reflexión antes de actuar o llevar a la práctica ciertos elementos y por sobre todo el respeto frente a las cosas en contexto mapuche [Docente 5].

En resumen, es posible observar que la identidad docente vinculada a la formación de pregrado es coherente con un rol crítico, particularmente, en lo referente a elementos prácticos de desempeño profesional. Esta visión crítica contrasta con un mayor porcentaje de profesionales que señalan que la formación recibida ha contribuido para dar respuesta a las demandas educativas de los estudiantes.

5.3. IDENTIDAD DOCENTE EN LA DIMENSIÓN PROFESIONAL

En la tercera dimensión, se buscó explorar la apreciación que tienen los docentes frente a la definición de una identidad en el ámbito profesional. Para el objetivo del análisis, se han incluido las preguntas asociadas a la lengua y la identidad (ver Tabla 3).

Tabla 3. Identidad docente intercultural en el desempeño profesional

	Desacuerdo		Acuerdo	
	1	2	3	4
Los directivos reconocen características identitarias en los docentes.	4,5	13,7	40,9	40,9
Mis estudiantes reconocen características especiales en mí, en relación al resto de los docentes.	4,8		61,9	33,3
Las familias de mis estudiantes reconocen características identitarias en mí.	4,5	9,1	45,5	40,9
Como docente, me siento legitimado en mi desempeño profesional.		18,2	50,0	31,8
En mi desempeño profesional, genero un diálogo entre saberes escolares y mapuches.			47,8	52,2
Mi desempeño profesional ha aportado a la formación de una identidad cultural en mis estudiantes.	4,3		39,1	56,6
Las instituciones en las que he trabajado aceptan el conocimiento cultural mapuche como contenido educativo escolar.	4,5	31,8	54,5	9,2
Las instituciones en las que he trabajado incorporan la lengua mapuche y prácticas culturales mapuches.	13,6	22,7	45,5	18,2
He hecho esfuerzos por incorporar la educación intercultural, aun en contextos educativos que los niegan.			66,7	33,3
El <i>mapunzugun</i> es un elemento central de la identidad del docente intercultural en contexto mapuche.		8,7	17,4	73,9
Hago esfuerzos por incorporar los contenidos culturales mapuches a mis prácticas pedagógicas.			44,5	56,5

En esta dimensión, es posible observar tres ejes fundamentales: 1) el contexto, 2) su rol identitario en relación con los estudiantes y 3) saberes culturales y familiares.

En primer lugar, con respecto al contexto es posible observar un bajo porcentaje de acuerdo (63,7%) en relación a que las instituciones en las que trabajan aceptan el conocimiento cultural mapuche como contenido educativo. En este sentido, los docentes señalan que las instituciones en las que han trabajado incorporan la lengua mapuche y prácticas culturales en los protocolos de actividades formales de la escuela, aunque se trabaje desde una lógica monocultural occidental. Lo anterior puede verse reflejado en la siguiente respuesta: *“No sé, para ellos la interculturalidad no es tema. Depende del docente intercultural. Los directivos los utilizan como show folclórico”* [Docente 4].

En el contexto descrito, los docentes señalan que han debido hacer esfuerzos por incorporar la educación intercultural. Probablemente, esto ha llevado a que un 81,8% de los encuestados señale que los directivos de los establecimientos en los que han trabajado reconozcan en ellos características identitarias particulares y que el mismo porcentaje llegue a sentirse legitimado en su desempeño profesional como docente de PEBI. Entre las características que señalan como identitarias, se reitera la siguiente idea expresada por un entrevistado donde señala que el docente intercultural *“plantea ideas innovadoras acordes con las necesidades de la familia y la comunidad; plantea una metodología de trabajo diferente donde incluye tres ejes formadores: familia, escuela y comunidad haciéndolos partícipes en el quehacer pedagógico”* [Docente 6]. Naturalmente, este contexto educativo adverso nos puede dar una idea de los ejes en los que se han centrado los docentes en su labor académica: los estudiantes, la familia y la comunidad.

En segundo lugar, el eje de los estudiantes, el 95% de los docentes señala que su desempeño profesional ha sido un aporte para la formación de la identidad cultural de sus estudiantes: *“Mi desempeño profesional hace que los jóvenes mejoren su conocimiento con respecto a contenidos educativos mapuches y revaloricen su propia identidad”* [Docente 7], lo que es coherente con un acuerdo completo (100%), que señala que hacen esfuerzos por incorporar los contenidos culturales mapuches a sus prácticas pedagógicas. La respuesta sobre el rol del docente PEBI confirma lo anterior, señalando que estos esfuerzos ayudan al *“fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes y el establecimiento educacional”*. También se señala que *“agregan contenido a una identificación social, sentido de mayor pertenencia a una sociedad diferente y una valoración personal”* [Docente 2].

En este eje, el 95% señala que sus estudiantes reconocen en ellos características especiales como docentes de PEBI (un porcentaje mayor al compararlo con la identificación que hacen los directores), cuyas características hemos organizado en tres bloques. El primero constituye la identificación y validación del conocimiento cultural, donde se señala que tienen *“la capacidad de escuchar sus ideas, de trabajar en la comunidad, de estar dispuestos a enseñar saberes mapuches, generar una relación basada en el diálogo y no imponer conocimientos”* [Docente 5]. El segundo es el dominio de la lengua, donde se indica *“docente mapuche me dicen mis estudiantes, juega con nosotros, nos habla mapunzugun”* y *“que soy hablante de mapunzugun, que oriento, guío y desarrollo actividades con características interculturales”* [Docente 4]. El tercero es la integración de la familia y la comunidad, donde se señala que los niños desarrollan *“una mayor vinculación con sus familias, la valoración del conocimiento propio mapuche, de las comunidades a las que estos pertenecen y del trabajo, para la superación de los prejuicios y estereotipos sobre lo mapuche”* [Docente 4].

Finalmente, en el eje de saberes culturales y familiares, el porcentaje de acuerdo es completo (100%) al señalar que en su desempeño profesional generan un diálogo entre saberes escolares y mapuches. Un porcentaje menor de acuerdo (86%) se observa al plantear que las familias de sus estudiantes reconocen en ellos características identitarias como docentes de PEBI, por ejemplo, cuando se señala que hay *“cercanía con las familias y la comunidad, ellos participan en mis clases, se les considera, se toma en cuenta el saber local y se sienten comprometidos en la educación de sus hijos”* [Docente 7]. Asimismo, se señala que es importante *“la mayor participación y relación con la familia, la vinculación con las familias, más allá de las actividades escolares, como por ejemplo, en los velorios, y el interés por el conocimiento local”* [Docente 4].

En todos los puntos anteriores, un elemento estable es la interacción en *mapunzugun*, tanto con los estudiantes como con la familia y comunidad. Al respecto, un docente señala: *“El diálogo con la familia en mapunzugun ha sido clave para generar confianza”* [Docente 7]. Esto es coherente con el alto porcentaje de encuestados que se muestra de acuerdo (91,3%) en señalar que el *mapunzugun* es un elemento central de la identidad del docente de PEBI en contexto mapuche, lo que, ante la pregunta sobre sus características identitarias, señalan que tienen *“conocimiento de la cultura mapuche y el mapunzugun como lengua”* [Docente 5], que valoran la *“identidad mapuche definida, el uso del mapudungun, la vinculación adecuada con padres y madres, el trabajo en equipo, el desarrollo de material pedagógico”* [Docente 2]. Finalmente, señalan que las características identitarias son aquellas que tienen relación con el conocimiento cultural y la lengua mapuche.

En resumen, en esta tercera dimensión, es posible observar que los docentes tienen una mirada crítica de su desempeño en el contexto institucional, donde prima la visión de una realidad educativa (especialmente desde la institución) que excluye los contenidos familiares y culturales que ellos deben transmitir (que se reconoce como parte de su identidad profesional). En este escenario, los docentes se han centrado en la comunidad y el estudiante, señalando que han sido un aporte para el desarrollo de la identidad cultural de los niños, donde han establecido vínculos entre la familia y la escuela. Finalmente, el dominio de la lengua es un elemento central en la definición de su identidad profesional, tienen la posibilidad de interactuar en la misma lengua, tanto con estudiantes como con la familia y la comunidad, por lo tanto, la reconocen como un factor común que los vincula con el proceso de enseñanza.

5.4. DESARROLLO Y CAMBIO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

En esta cuarta dimensión, se describen los resultados asociados a los procesos de desarrollo y cambio de la identidad profesional de los docentes, se integran los elementos centrales de las dimensiones anteriores así como la descripción cualitativa de las experiencias registradas.

En los resultados de las dimensiones anteriores hemos observado la emergencia de una identidad del docente de PEBI que está fuertemente ligada a las experiencias personales, en la familia y la comunidad, y que se mantiene relativamente estable en un contexto educacional institucional. Este contexto se visualiza como adverso y ante el cual tienen un rol identitario que puede ser definido, en sus propias palabras, como *“el rol de generar cambios educativos y sociales, a partir del reconocimiento a la diversidad social y cultural”* [Docente 2]. La visión crítica de los procesos educativos y el énfasis en la incorporación

de la lengua mapuche en la interacción de la familia y la comunidad son elementos que constituyen pilares desde donde se construye una identidad como docente intercultural.

La construcción de estos elementos identitarios puede ser vista como un proceso progresivo entre los que se destacan momentos históricos o experiencias clave que los docentes han señalado, desde su formación de pregrado hasta su desempeño profesional. Entre las experiencias de formación en pregrado, destacan aquellas asociadas a los aspectos prácticos que les vincularon con la familia y el conocimiento cultural mapuche. Por ejemplo, cuando se señala lo siguiente: *“La familia siempre es un elemento fundamental, la formación recibida de la Universidad, los espacios en estos últimos años han permitido generar un clima favorable y más propicio en fortalecer mi proceso identitario”* [Docente 4]. También se señala que son importantes *“las vivencias y experiencias así como el trabajo con docentes y comunidades mapuches aun sin ser mapuche”*, *“la participación en ceremonias y aprendizaje del patrimonio cultural mapuche”* [Docente 2]. En esta misma línea también otro testimonio indica:

En la universidad, todos los ramos relacionados con mi cultura, asistir a coloquios, seminarios, congresos relacionados con el tema, leer libros relacionados con el tema. Y creo que lo más importante fueron las prácticas pedagógicas y progresivas, donde practicamos en escuelas situadas en contexto intercultural en la realización de proyecto de escuela y aula relacionadas con temas mapuches [Docente 7].

Entre las experiencias de su desempeño profesional, destacan las siguientes: en primer lugar, la interacción con la familia y la comunidad, particularmente, cuando se pone de relieve el conocimiento cultural mapuche, donde resaltan aspectos como: *“reconocimiento por parte (de la) comunidad mapuche, reuniones con la comunidad educativa y mapuche, celebraciones donde he ejercido un rol protagónico”* y *“llevar alrededor de 11 años trabajando con los Educadores Tradicionales Mapuche, propuestos por sus comunidades, incorporándose en la asignatura de lengua indígena”* [Docente 4]. En segundo lugar, la incorporación del conocimiento cultural mapuche a un sistema educativo monocultural, por ejemplo, se señala que es importante *“cuando veo que se reconoce la cultura mapuche en la escuela, pero no como folclor [sino más bien] generar conciencia sobre la importancia y relevancia de los docentes interculturales en el medio escolar”* [Docente 2].

En tercer lugar, se destaca la poca identificación de los estudiantes con el conocimiento mapuche en la escuela. Aquí, se observan pocas experiencias relacionadas directamente con el estudiante, lo que podría asociarse con una forma de ver la educación como un proceso integral y no como uno centrado en el individuo, pero también podría explicarse como la necesidad de poner énfasis en el conocimiento desde la familia y la comunidad en la formación del estudiante. Entre las respuestas que representan este eje resaltan aspectos como: *“hablar la lengua mapunzugun a los niños”* y *“poder enseñar otra cultura a los niños, algo que ellos no conocen y que no saben que existe”* [Docente 7].

En resumen, se observa una línea de desarrollo de identidad profesional que es coherente desde la formación de pregrado hasta el desempeño profesional. Los eventos contextuales que, en retrospectiva, han marcado hitos en la confirmación de su identidad como docente de PEBI están organizados en relación con el contacto, la construcción de conocimiento desde la comunidad, la familia y el estudiante, con el objeto de incorporar el conocimiento cultural mapuche a la comunidad educativa.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Esta investigación buscó explorar los elementos asociados a la construcción de identidad profesional en docentes de PEBI en contexto mapuche, se destaca una identidad con una visión marcadamente social, así como el reconocimiento de la necesidad de cambio social, mientras asumen un rol activo como agentes de este cambio. Sin embargo, se observa, en el docente de PEBI de origen mapuche, una tendencia de asociar su identidad mapuche con la identidad profesional docente. Además, en el desempeño e identidad profesional incorpora explícitamente el rol de la familia y sus conocimientos culturales en la formación de sus estudiantes. Esto permite plantear la hipótesis respecto a que el reconocimiento cultural, como elemento central, se asocia a lo descrito por los docentes de PEBI como gestores de cambio social, en coherencia con su propia formación familiar y académica; lo que puede estar describiendo la estabilidad de una identidad profesional sustancial.

Por otra parte, siguiendo lo postulado por Dubar (1991, 2002; Dubar *et al.*, 2011), no podemos entender el desarrollo de la identidad profesional si desconocemos el contexto social en que esta identidad se construye y reconstruye. La formación de la identidad profesional de los docentes de PEBI en contexto mapuche explícitamente reconoce un escenario educativo complejo, en distintos ámbitos de su quehacer, y donde se evidencian al menos tres grandes desafíos.

El currículum escolar es el primer desafío; frente a él los docentes han asumido una perspectiva comprensiva y dialógica, como una apuesta a la necesidad de interrogarlo y comprenderlo desde su contexto (Quintriqueo *et al.*, 2014). En este marco de acción, los docentes enfrentan una tensión epistemológica constante entre el conocimiento construido y establecido frente a los procesos de cambios que han escogido y necesitan enseñar (Quintriqueo y Muñoz, 2012), cuyo desafío es integrar el conocimiento cultural mapuche mediante la participación de la familia y la comunidad. Sin embargo, los conocimientos educativos y métodos educativos mapuches, aún no están institucionalizados en la escuela y el currículum escolar, con lo cual son objeto de desprecio epistemológico al ser ignorados como saberes educativos para la formación de estudiantes mapuches y no mapuches, en la educación escolar ofrecida en contexto mapuche. Así, el sentido de la educación se define en el marco del currículum escolar, en el cual los docentes han vivido su recorrido de formación, desarrollan la escolarización de sus estudiantes y se implican con la racionalidad monocultural *euro-céntrica* de la escuela, donde se consolida una identidad docente profesional intercultural en el marco de una tensión epistemológica permanente.

El segundo desafío consiste en la necesidad de diálogo y reflexión como elementos fundamentales en la identidad del docente de PEBI. En este proceso, la necesidad de investigación y comprensión es reconocida como un elemento clave para la construcción de la identidad, lo que puede ser observado ya desde la formación de pregrado. La identidad, como un proceso de regulaciones continuas en una diversidad de contextos, tiene en el caso de los docentes de PEBI un proceso de reafirmación que es coherente con una visión crítica y reflexiva en la búsqueda de la superación del desprecio epistémico del conocimiento educativo mapuche en la educación escolar.

Por último, respecto del planteamiento de Van Den Berg (2002), la construcción de identidad de los docentes de PEBI está marcada por todos los focos de conflicto señalados en su modelo, es decir, cada uno de ellos debe ser resuelto según lo que necesitan. Es necesario, no obstante, agregar otro foco de conflicto: la urgencia de integrar el *mapunzugun*

en el aula con la participación de la familia y la comunidad. Aquí, se observa que el dominio de la lengua es un elemento central en la definición de la identidad profesional, lo que se contrapone a su desprecio implícito en el marco del currículum escolar, que en la práctica minimiza o suprime su uso formal y educativo.

Para concluir, podemos deducir que una visión individualista de la construcción de la identidad deja de lado los procesos fundamentales de construcción de significados que no solo emergen de la reflexión y el aprendizaje de los individuos en contextos sociales, sino que también de personas formadas en estos contextos. Las trayectorias de aprendizaje son entonces procesos fundamentalmente sociales y la construcción de identidad no puede prescindir de ellos en su construcción y mantenimiento. Así, los procesos sociales e históricos que enmarcan la construcción de identidad de los docentes de PEBI se sostienen en una dinámica que exige la convicción no solo de la enseñanza de los contenidos establecidos (como fin último de la docencia), sino también sobre la necesidad de mantener e incorporar el conocimiento educativo mapuche, que ha sido negado en la educación escolar. Este conocimiento puede ser considerado un núcleo identitario sobre el que se articulan las demás características de la identidad profesional del docente de PEBI en contexto mapuche.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávalos, B., & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educativa*, 51(1), 77-95.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Castells, M. (1997). *The Power of Identity*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Cattonar, B. (2001). *Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse*. Louvain-la-Neuve.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Collin.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33(4), 505-529.
- Dubar, C. (2002). *Crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ediciones Bellaterra S.L.
- Dubar, C., Tripier, P., & Boussard, V. (2011). *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*, 37, 89-107.
- Gohier, C., & Alin, C. (2000). *Enseignant-Formateur. La construction de l'Identité professionnelle. Recherche et Formation*. Paris: L'Harmattan.
- Guidano, V. F. (1991). *The self in process*. New York: Guilford University Press.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Maroy, C. (2001). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 12, 2-26.
- Mcmillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Editorial Pearson Educación.

- Montero, M. L. (2000). *La formación del profesorado ante los retos de la multiculturalidad*. Documento de trabajo.
- Nunes, A. (1999). *Educação intercultural. Utopia ou realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves)*. Porto: Profedições.
- Pérez, G. (2002). *Investigación cualitativa. II Técnica de análisis de datos*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Pourtois J. P., & Desmet, H. (1998). *Epistemologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège, Belgique: Pierre Mardaga editeur.
- Quintriqueo, S., & Muñoz, G. (2012). Conocimiento mapuche y su relación con el conocimiento escolar. *Actas del 1er Congreso Nacional de Ciencias Sociales y Educación*. Publicación Autoeditada en Santiago, Diciembre, 2012.
- Quintriqueo, S., Riquelme, E., Quilaqueo, D., Morales, S., & Gutierrez, M. (en prensa). Conocimiento educativo en el contexto escolar y en la educación familiar mapuche: principales tensiones epistemológicas. *Revista Brasileira de Educação*.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz, C. (2008). El Enfoque Multimétodo en la Investigación Social y Educativa: Una Mirada desde el Paradigma de la Complejidad. *Revista de Filosofía y Sociopolítica de la Educación*, 8, 13-28.
- Stake, R. (1999). Investigación con estudio de Casos. Madrid: Morata.
- Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. (2009). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 455-465.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Vågan, A. (2011). Towards a Sociocultural Perspective on Identity Formation in Education. *Mind, Culture and Activity*, 18, 43-57.
- Valles, M. (1998). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Van Den Berg, R. (2002). Teacher's meaning regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72, 577-625.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53-64.
- Woods, P., & Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 89-106.