

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Posicionamiento identitario en contextos de implementación de agendas educativas en Chile. El caso de los profesores de Historia y la reforma de la asignatura en el currículo escolar. Artículo de Luis Alberto Guzmán Palacios. Praxis educativa, Vol. 28, N° 1 enero-abril 2024. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-21. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280118>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Posicionamiento identitario en contextos de implementación de agendas educativas en Chile. El caso de los profesores de Historia y la reforma de la asignatura en el currículo escolar

Identity positioning in contexts of implementation of educational agendas in Chile. The case of History teachers and the reform of the subject in the school curriculum

Posicionamento identitário em contextos de implementação de agendas educativas no Chile. O caso dos professores de história e a reforma da disciplina no currículo escolar.

Luis Alberto Guzmán Palacios
Universidad de Playa Ancha, Chile
luis.guzman@upla.cl
<https://orcid.org/0000-0001-7239-457X>

Recibido: 2023-10-15 | **Revisado:** 2023-12-11 | **Aceptado:** 2023-12-20

Resumen

Antes que irrumpieran las movilizaciones sociales de Octubre/2019 se modificó el currículo chileno de educación secundaria. La reforma implicó transformaciones en la asignatura de Historia. La literatura sostiene que los cambios curriculares impactan las prácticas pedagógicas, a los profesores y a las identidades docentes. La investigación explora el posicionamiento identitario que asumen cuatro profesores de historia ante las transformaciones curriculares de su asignatura. Los resultados de la investigación cualitativa dan cuenta de la identidad docente declarada durante la aplicación inicial de la reforma curricular; perfila un discurso de posicionamiento que rechaza los supuestos ideológicos del cambio curricular y devela un posicionamiento identitario que (re)sitúa las dimensiones más relevantes de la identidad docente construida por los profesores. De paso evidencia la posición crítica ante una reforma curricular que imponen un nuevo orden al estatuto profesional docente, expresado en el debilitamiento del ejercicio de la autonomía de los profesores de la historia.

Palabras Claves: Reforma de la educación; identidad; docente de secundaria; investigación pedagógica; entrevista cualitativa

Abstract

Before the social mobilizations of October/2019 broke out, the Chilean secondary education curriculum was modified. The reform implied transformations in the subject of History. The literature argues that curricular changes impact pedagogical practices, teachers and teacher identities. This research explores the identity positioning assumed by four history teachers in the face of the curricular transformations of their subject. The results of the qualitative research show the teaching identity declared during the initial application of the curricular reform; it outlines a positioning discourse that rejects the ideological assumptions of the curricular change and reveals an identity positioning that (re)locates the most relevant dimensions of the teaching identity constructed by the teachers. In passing, it evidences the critical position in the face of a curricular reform that imposes a new order to the professional status of teachers, expressed in the weakening of the exercise of the autonomy of history teachers.

Keywords: education reform; identity; secondary school teacher; pedagogical research; qualitative interview.

Resumo

Antes da eclosão das mobilizações sociais de outubro/2019, o currículo do ensino secundário chileno foi modificado. A reforma envolveu transformações na disciplina de História. A literatura argumenta que as mudanças curriculares têm um impacto nas práticas pedagógicas, nos professores e nas identidades docentes. Esta investigação explora o posicionamento identitário assumido por quatro professores de História face às transformações curriculares da sua disciplina. Os resultados da investigação qualitativa dão conta da identidade docente declarada aquando da implementação inicial da reforma curricular; esboça um discurso de posicionamento que rejeita os pressupostos ideológicos da mudança curricular e revela um posicionamento identitário que (re)localiza as dimensões mais relevantes da identidade docente construída pelos professores. Aliás, revela também um posicionamento crítico face a uma reforma curricular que impõe uma nova ordem ao estatuto profissional dos professores, expressa na fragilização do exercício da autonomia dos professores de História.

Palavras-chave: Reforma educativa; identidade; professor do ensino secundário; investigação pedagógica; entrevista qualitativa

Introducción

Chile ha experimentado permanentes cambios en el currículo escolar del sistema educativo. Tres meses antes de la movilización social en contra del modelo capitalista de mercado y de las políticas neoliberales implantadas durante los últimos treinta años (18/octubre 2019), la administración gobernante decretó modificaciones al currículo nacional en el nivel de la formación general y, en particular, creó dos nuevos niveles para la enseñanza secundaria: la Formación Común Electiva y la Formación Diferenciada (CNED, 2019).

La reforma curricular implicó transformaciones en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Si tradicionalmente dicha asignatura formaba parte del currículo de Formación General, se la reemplazó por otra denominada Educación Ciudadana. Se la redujo de cuatro a dos horas lectivas semanales en los últimos niveles de enseñanza secundaria. En el nivel de Formación Común Electiva fue ofertada con carácter optativo. En el nivel de Formación Diferenciada se la desagregó en tres asignaturas de profundización (CNED, 2019).

El cambio curricular generó un conjunto de manifestaciones sociales y paralizaciones laborales en el sector educativo. Las declaraciones públicas de líderes, actores, instituciones y movimientos educacionales se hicieron sentir. Asociaciones y académicos de distintas universidades denunciaron el impacto de los cambios curriculares en la formación de los estudiantes de enseñanza secundaria, la incertidumbre en los profesores de las instituciones educativas y en los programas de formación pedagógica de profesores de Historia (Lavín, 2019; El Mostrador, 2019; Cordero-Fernández & Estefante, 2019).

Ciertamente, los cambios curriculares impactan en las prácticas pedagógicas de los profesores y en la propia identidad docente. Los profesores no son independientes de su entorno: el desarrollo de su identidad profesional está estrechamente vinculada a las posibilidades del entorno social, cultural y político (Ruohotie-Lyhty, 2018). La existencia de un conjunto de factores influye en la identidad docente de manera individual o colectiva. Estos factores representan expectativas culturales, sociales y políticas que se espera de los profesores y de la enseñanza que desarrollan. Así, es posible observar conflictos entre la identidad docente construida y la identidad docente propuesta cuando, en contextos emergentes, se implementan reformas curriculares a nivel local o nacional (Day & Chi-Kin Lee, 2011).

Diversos estudios vienen dando cuenta que de la forma en que los profesores enfrentan los cambios educativos se construye o se reconstruye la identidad docente. Los estudios de Hall & McGinity (2015), ejemplifican las implicancias que tuvieron las políticas educativas de corte neoliberal en las identidades docentes. Sus estudios constataron que las identidades profesionales se resignificaron hacia prácticas de mercado y gerencialismo escolar. Sus resultados demostraron la existencia de tensiones entre aquellos docentes que optaron por una aceptación explícita y los que no pudieron establecer una real resistencia y que, en definitiva, adoptaron los contenidos de las reformas neoliberales implantadas (Hall & McGinity, 2015). En contrario, las investigaciones de Silva (2016) dan cuenta de las actitudes de oposición que sostuvieron un conjunto de docentes ante una reforma educativa basadas en el modelo de enseñanza y aprendizaje por competencias. Las transformaciones propuestas negaban los saberes y experiencias construidas por los profesores en su ejercicio profesional docente, tensionando de paso sus identidades articuladas sobre una fuerte convicción social de la tarea docente.

Desde este marco es posible relevar la existencia de un *posicionamiento* docente cuando los profesores se enfrentan a determinadas demandas contextuales, culturales y políticas y, en particular, en coyunturas de implantación vertical de reformas educativas desde el poder de las elites decisionales (Arvaja, 2016). En efecto, Luttenberg, Imants, & Van Veen (2013) conceptualizaron el fenómeno del posicionamiento docente como el conjunto de significados que los profesores le asignan a las reformas educativas a partir de las referencias a sus prácticas y representaciones del campo de trabajo docente. Este posicionamiento docente materializa la interpretación y juicio de los profesores sobre el sentido de las reformas educativas.

Así, es posible distinguir, por una parte, los *discursos de posicionamiento* y, por otra, el *posicionamiento docente*. Respecto de los discursos de posicionamiento, Luttenberg, Imants, & Van Veen (2013) señalan que estos representan formas contextualizadas de hablar sobre un tema en particular y, en el caso de los profesores, sobre las reformas educativas. Los discursos de posicionamiento son construidos por los profesores y materializan sus percepciones y juicios sobre la importancia asignada al contexto y el contenido de la reforma educativa. El *posicionamiento docente* representa la determinación única y cambiante de aceptación o de rechazo de las posibilidades que dan los discursos de posicionamiento. En el caso de los profesores refiere a los puntos de vista sobre las reformas educativas en tanto cómo se caracteriza y se percibe la construcción, desarrollo y reconstrucción de la propia identidad docente (Luttenberg, Imants, & Van Veen, 2013).

Este posicionamiento docente desafía las concepciones de una identidad docente en relación con las reformas educativas, ello porque las identidades de los profesores no son estáticas, sino que se construyen y se reconstruyen a través de diversos contextos y momentos sociales, culturales y políticos (Bower, 2010).

La literatura especializada viene dando cuenta de la existencia de una variedad de estudios sobre la identidad docente en campos como el trabajo, la autonomía, las emociones, la autoeficacia y la agencia, entre otros (Karousiou, Hajisoteriou, & Angelides, 2019). Sin embargo, no existen suficientes evidencias que visibilicen los posicionamientos docentes identitarios en relación con la “*puesta en práctica*” de una determinada política curricular como hito temporal-sincrónico e histórico-político. Ello en el entendido que la “*puesta en práctica*” de una política educativa es la interpretación y traducción de la política educativa por parte de los sujetos implicados en la misma (Ball & Mainardes, 2011; Ball, 2015; Avelar, 2016).

En nuestro contexto los docentes de Historia, sin duda, desarrollaron un proceso de interpretación de las nuevas demandas curriculares de la reforma propuesta. Reflexionaron sobre lo que decía la política, lo que significa el cambio curricular, lo que se esperaba de ellos, lo que se quería que hicieran. Sutilmente habrán percibido lo que no debían pensar y hacer y de lo que no debían preocuparse ni involucrarse. Como sujetos implicados en prácticas discursivas y relaciones de poder, la identidad construida se veía cuestionada y demandada a modificarse por sí misma. Reconocemos, por consiguiente, la necesidad de desarrollar una comprensión sobre el *posicionamiento identitario* que los cambios curriculares demandaron a los profesores de Historia, en un momento de transformaciones curriculares, entendiendo que estas tendrían repercusiones en sus identidades docentes, en sus condiciones de trabajo pedagógico y en el ejercicio profesional en general.

En consideración a los antecedentes expuestos, la indagación que se reporta se propuso dar respuesta a la pregunta *¿Qué posicionamiento docente e identitario sostuvieron los profesores*

de Historia, Geografía y Ciencias Sociales frente la reforma de la asignatura en el currículo escolar?

Bajo el enfoque de la identidad docente como una construcción subjetiva de lo que se es en un contexto social e histórico de prácticas y discursos (Lanas & Kelchtermans, 2015; Lanas, 2017; Guzmán, 2018) y teniendo presente que la implementación de las políticas educativas cuestionan la identidad de los profesores (Hall & McGinity, 2015), la investigación en referencia se propuso indagar en un grupo de profesores de historia, el posicionamiento identitario que sostuvieron en un contexto de implantación de cambio curricular. A partir de este marco, el estudio se planteó, por una parte (a) identificar la identidad docente que declaran los profesores de Historia al tiempo de la implantación de un cambio curricular; (b) caracterizar el discurso de posicionamiento docente sobre reforma curricular de la asignatura de Historia y, finalmente, (c) develar el posicionamiento identitario que sostienen los profesores ante el contenido y los supuestos ideológicos de la reforma de la asignatura en el currículo escolar.

Revisión de la literatura

La importancia asignada a la comprensión de la identidad docente es ampliamente reconocida. Las investigaciones han establecido que las identidades dan forma a lo que piensan, enseñan y proyectan los formadores de docentes, los profesores noveles, expertos y los estudiantes de pedagogía (Virta et al., 2019).

La identidad representa “la forma en que nos entendemos a nosotros mismos y la imagen que presentamos a los demás” (Trent, 2018). Refiere a las “comprensiones de quiénes somos y de quiénes creemos que son las otras personas” (Trent, 2018b). De forma genérica, la identidad docente ha sido entendida como “la forma en que los profesores se perciben a sí mismos como docentes en función del significado que atribuyen a su interacción continua con su entorno de trabajo en un momento específico” (Karousiou et al., 2019).

Como entidad de naturaleza múltiple, discontinua y social, la identidad docente se manifiesta en diferentes dimensiones dependiendo de los contextos; inestable, cambiante y dinámica, la identidad es un proceso de construcción de carácter comunicativo y discursivo (Rodgers & Scott, 2008). Las normas, prácticas, creencias y discursos constituyen elementos intervinientes en la construcción de la identidad de los profesores (Hökkä et al., 2017).

La identidad docente se significa y se construye a través de prácticas y discursos. Una comprensión integral de la misma requiere la atención exhaustiva tanto a la “identidad en la práctica” como a la “identidad en el discurso” (Varghese et al., 2005). La primera refiere a la construcción de la identidad docente por medio de prácticas y tareas profesionales concretas.

La segunda representa los procesos de construcción, reconstrucción y negociación de la identidad a través del discurso. Desde esta última es posible destacar su influencia en tanto “marco para el pensamiento y la acción que los grupos de individuos utilizan para hablar e interactuar entre sí de manera significativa” (Trent, 2018b). Así, el poder constitutivo de cualquier discurso refleja la capacidad para proporcionar a los individuos --en este caso los docentes-- posiciones particulares desde las cuales se interpreta de manera activa el mundo y por los cuales se es gobernado (Trent, 2014 ; Trent, 2018a).

La identidad en el discurso supone que las identidades se constituyen discursivamente. La construcción de la identidad ocurre cuando los individuos se identifican con posiciones de

sujetos particulares dentro de los discursos. En esta visión, el lenguaje y la identidad son mutuamente constitutivos. Si bien el lenguaje presenta al individuo formas históricamente específicas de dar sentido a la realidad social, también es el lugar desde donde se construye el “sentido de nosotros mismos, nuestra subjetividad” (Trent & Lim, 2010).

Así, a medida que los discursos cambian en un contexto cultural y político particular, nuevas configuraciones identitarias serán construidas (Zembylas, 2005). No obstante, se reconoce la existencia de un espacio analítico-crítico entre la autoconciencia del docente y las condiciones discursivas en que el sujeto está posicionado. En la tarea de reivindicación de la identidad docente, los discursos respecto de quién es y en que se quiere que se convierta el profesor, serán confirmados, problematizados o negociados. La identidad docente será un lugar de tensión entre las narrativas de la propia subjetividad docente y las narrativas socio-políticas y culturales de una época (Reeves, 2009).

La identidad docente representa también una entidad en continua negociación, integración y cambio entre las diferentes posiciones del yo docente y el contexto de trabajo. Ello implica tensiones dada la relación entre el sentido asignado por los docentes a su trabajo profesional y las diferentes perspectivas, expectativas y nuevos roles que ha de enfrentar (Arvaja, 2016). En particular, los cambios y reformas de los entornos educativos interpelan a los docentes a un nuevo posicionamiento. Algunas investigaciones señalan que se producen dos reacciones en torno a las reformas: acuerdo o resistencia. Luttenberg, Imants, & Van Veen (2013) sostiene que los docentes pueden asumir una función de intérprete tradicional, caracterizado por la obediencia o la función de intérprete crítico de las reformas. En la primera, los docentes se sitúan con un rol de dependencia de las reformas y, en el caso específico de implementación de alguna política educativa, como un factor de cambio externo. En la segunda, el rol independiente del profesor y la categoría de actor en el campo de las reformas, lo sitúa como un profesional con autonomía y voz, lo que le permite interpretar los cambios a partir de su propios marcos de referencia y su juicio crítico deviene del conocimiento experiencial de su ejercicio profesional (Luttenberg et al., 2013).

Así, los docentes se posicionan de manera diferente en relación con los cambios y reformas. Los valores e ideologías que sustentan, constituyen el tamiz que les permite discernir coincidencias o desajustes entre el sentido profesional de sí mismo --posicionamiento -- y las demandas de cambio que conllevan las reformas. En sus negociaciones de identidad, los docentes evalúen implícita y explícitamente si los cambios propuestos, en contenidos o prácticas relevantes, se alinea o desalinea con las identidades construidas o deseadas (Kira y Balkin, 2014 citado por Vähäsantanen & Eteläpelto, 2015).

En conclusión, las identidades profesionales de los profesores no son fijas y no están predefinidas, sino que están conectadas con sus discursos, prácticas y experiencias personales en contextos sociales, culturales y políticos y, evolucionan en continua negociación entre éstos y los diferentes posicionamientos identitarios de los docentes.

Metodología del estudio

La investigación en referencia ha optado por una perspectiva que asume la existencia de una relación entre la identidad docente y lo político. Ello porque la política y sus contextos de operación social, tienen implicancias sustantivas en la formación, construcción y

reconstrucción de la identidad docente. Desde este enfoque, se requiere prestar atención a la especificidad contextual entre fuerzas sociales más amplias y la subjetividad del docente y sus condiciones de trabajo, destacando que las formas en que la identidad docente se politiza en lugares específicos (Schutz et al., 2018).

Para indagar el posicionamiento identitario de los profesores de historia en el contexto de la reforma curricular, se implementó una investigación interpretativa (Ravitch & Mittenfelner, 2016). Siguiendo un enfoque cualitativo que permitiera explorar el objeto de estudio en sus diferentes perspectivas (Clark & Creswell, 2015), participaron cuatro (4) profesores de historia de educación secundaria que ejercían en establecimientos educacionales públicos. El muestreo teórico intencional contempló la presencia de dos (2) profesores noveles, con menos de cinco años de ejercicio profesional y dos (2) profesores expertos con más experiencia docente. A fin de considerar la paridad de género, se contempló la presencia de profesores de género femenino y masculino. Finalmente, se seleccionó a participantes que ejercieran profesionalmente en la ciudad capital y, el resto, en una provincia del país.

Se realizaron entrevistas abiertas para la recolección de datos, previo consentimiento informado de cada sujeto participante. Desarrolladas en los centros educativos de los profesores, las entrevistas fueron aplicadas con un protocolo en base a preguntas orientadoras para cada objetivo propuesto en el estudio (Clark & Creswell, 2015). Transcritas a formato textual, las entrevistas fueron incorporadas al software NVivo 10 y el análisis de los datos fue realizado por procesos de codificación “en vivo”. Para tal efecto, se procedió a asignar "códigos descriptivos e interpretativos" a los datos para establecer una lista refinada que identificara las ideas y perspectivas expresadas por los sujetos en estudio. Dicho procedimiento contempló las etapas de codificación abierta, axial y selectiva (Vanover et al., 2022). Finalmente, se identificaron los principales temas interpretativos los que convirtieron en los principales resultados del estudio (Clark & Creswell, 2015).

Resultados del estudio

Los resultados del estudio dan cuenta de dos componentes de la identidad docente declarada por los participantes del estudio al momento de la implementación del cambio curricular. Estos hacen referencia a la forma de verse a sí mismos como formadores de personas y alumnos reflexivos, indagativos y críticos y como docentes-agentes de cambio con una posición ideológica respecto de la enseñanza de la asignatura. Por otra parte, permiten configurar un discurso de posicionamiento docente sobre la reforma curricular de la asignatura que pone en evidencia un conjunto de contradicciones de implementación curricular, sus implicancias políticas y la acentuación de la formación del pensamiento acrítico de los estudiantes. Finalmente, las evidencias del estudio muestran un posicionamiento identitario de continuidad con la identidad docente declarada previo a la reforma curricular. Este posicionamiento releva la dimensión política de la identidad docente de los profesores de historia, establece el fortalecimiento de prácticas pedagógicas centradas en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes e impulsa un proceso de resignificación de las capacidades profesionales demandadas por el cambio curricular sin desperfilar la propia identidad profesional.

Identidad docente de los profesores de Historia al tiempo de la implantación del cambio curricular

Los profesores declaran que su identidad profesional como profesores que enseñan historia en las instituciones escolares se vincula a la tarea de formador de personas y formador de alumnos reflexivos, indagativos y críticos. Junto ello, se reconocen como agentes de cambio con una posición ideológica respecto de la enseñanza de la asignatura.

Un formador de personas y alumnos reflexivos, indagativos y críticos

Los profesores del estudio sostienen que la formación de personas representa una dimensión sustantiva de su identidad docente. La formación de la persona de los estudiantes encarna para los profesores una gran y relevante tarea. Ello porque lo más importante como profesor de historia es ver a los estudiantes como una persona en formación. Por ello se despliega el trabajo docente, tanto en el acompañamiento pedagógico, como en la formación en valores. Así lo expresaba una de los docentes del estudio cuando señalaba: “*Por sobre todo [el profesor de historia ha de formar] en los valores, el respeto, la comunicación, el derecho a opinar, el derecho a equivocarse (...)*”.

Para los docentes, la formación de personas surge de la imperativa necesidad de generar transformaciones, aspirando a lograr cambios significativos en la vida de los estudiantes. Esta perspectiva les confiere a los profesores una responsabilidad considerable. Esperan ser referentes para los alumnos, desempeñar un rol influyente en la configuración de las perspectivas y actitudes de los estudiantes. En este contexto, los profesores de Historia asumen múltiples roles y desempeñan diversas funciones en vista a la formación de los alumnos en las escuelas.

En el plano profesional, reconocen que su identidad docente se encuentra intrínsecamente ligada a la formación de estudiantes reflexivos, indagativos y críticos. Estos objetivos profesionales configuran un elemento identitario esencialmente relacionado con la disciplina que enseñan. Su juicio, expresado en el deseo de transformar y generar reflexión a través de procesos históricos, se considera necesario para construir un entendimiento de la historia: “*(...) querer transformar y querer generar reflexión a través de procesos que han pasado, que han sucedido a lo largo de los siglos es para que sean capaces de construir sentido, para generar entendimiento de la historia*”. En este sentido, fomentar el pensamiento crítico y la reflexión se erigen como componentes fundamentales de su identidad docente.

Efectivamente, los docentes de Historia y Geografía sostienen que el pensamiento crítico está estrechamente vinculado con la reflexión. Para ellos, la reflexión implica el primer paso en los procesos de comprensión del contenido que los alumnos están aprendiendo. Sin embargo, destacan que la reflexión va más allá de la comprensión superficial. Implica la capacidad de evaluar la validez de la información, identificar áreas de mejora y considerar las formas de abordar esos aspectos. En este contexto, el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos se presenta como un componente esencial en el proceso educativo: la reflexión y la evaluación activa son habilidades fundamentales que los profesores han de cultivar en sus estudiantes.

Lo anterior, implica el desarrollo de una capacidad docente para impartir los contenidos programáticos de los planes de estudio a través de la experiencia personal, utilizando la propia vida como medio para llevar a los estudiantes a una reflexión más cercana. Este enfoque ha

permitido a los profesores experimentar un cambio identitario, evolucionando desde ser "*un profesor que simplemente explica*" a un profesor que asume un rol más reflexivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas experiencias de transformación de su práctica docente, alientan a los alumnos a participar activamente en la investigación y en la reflexión de los temas de estudio de la asignatura de historia de manera más profunda: "(...) *esas situaciones me han llevado a ser un profesor más reflexivo (...) de decirle a los chiquillos, vamos, investiguemos, cómo creen que es esto, hacer que los chiquillos reflexionen más*".

Así, el trabajo docente se traduce en acciones pedagógicas deliberadas para cultivar en los estudiantes una actitud indagativa, fomentando sus habilidades para investigar y descubrir. Esto destaca la necesidad de enseñar a los alumnos cómo llevar a cabo investigaciones, incluyendo la habilidad de plantear problemas, especificando qué van a investigar, por qué lo hacen y con qué propósito. Desde la propia identidad docente se demanda que los profesores de Historia deben estimular la curiosidad de los alumnos para investigar, incitándolos a cuestionar y explorar temas históricos de manera activa. Se resalta que ser un profesor de historia implica la tarea de despertar el interés por la investigación, privilegiando la curiosidad por sobre la mera experimentación.

Finalmente, reconocen que su propia identidad docente les exige "*fomentar el pensamiento crítico, [para que los alumnos] sean críticos de la misma realidad en la que están viviendo (...), generar pensamiento crítico frente a lo que están viviendo*". En consecuencia, argumentan que su tarea será que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico, encuentren su propia voz y sean capaces de decidir y tomar posturas frente a los demás y frente a la realidad. En este sentido, la formación del pensamiento crítico en los estudiantes se establece como un objetivo formativo constante que abarca toda la trayectoria de los alumnos en las instituciones escolares.

Este último propósito, trasciende los aprendizajes disciplinarios específicos de la asignatura. No se trata de imponer una ideología, sino más bien motivar a los estudiantes a cuestionar y analizar todo con un enfoque crítico, justificando y fundamentando sus razones.

Un agente de cambio con una posición ideológica respecto de la enseñanza de la asignatura

Ser agentes de cambio representa un elemento que caracteriza la identidad docente de los profesores del estudio. Ello deviene del reconocimiento de las exigencias que la sociedad impone a los profesores, como lo señala un participante: "*la sociedad nos demanda a nosotros no solo como profe de historia, como profe en general que seamos agentes de cambio*". Así, ser agentes de cambio para los docentes implica la utilización de disposiciones críticas para un agenciamiento transformador, entendido como la capacidad de analizar críticamente las circunstancias existentes y generar cambios con impacto positivo.

En el ámbito del ejercicio docente, ser un agente de cambio trasciende el espacio de la sala de clases. Para los docentes del estudio implica una presencia constante en la cotidianidad y en todas las etapas de las trayectorias escolares de los estudiantes. Del mismo modo, un agenciamiento transformador, según los sujetos participantes, demanda el fomento de procesos formativos que cultiven en los estudiantes disposiciones hacia la reflexión y el pensamiento crítico. Como lo manifestaban los profesores: "*ser agente de cambio tiene que ver con la lógica de poder generar un cambio sustancial en la dinámica de nuestros estudiantes*". Esta perspectiva no solo se centra en visualizar a los estudiantes como sujetos en formación, sino

también en garantizar que esa formación sea reflexiva y crítica. Ser agente de cambio implica, por ende, promover estrategias de aprendizaje y cultivar el pensamiento cognitivo superior para que los estudiantes puedan evaluar críticamente la realidad en la que están inmersos.

Desde la perspectiva de los participantes, los docentes de Historia y Geografía son profesionales que, sin lugar a duda, sostienen una posición ideológica definida. Sin embargo, en un país que experimenta momentos de transiciones democráticas pero que se encuentra ideológicamente polarizado, la identidad del profesor de historia se percibe con un sesgo ideológico: "*se asume que básicamente todos los profesores de Historia o son de izquierda o son de extrema izquierda y ninguno de derecha*"

A juicio de los participantes, este estigma se origina en las circunstancias históricas vividas en tiempos de la dictadura militar y, en la práctica de la enseñanza y el aprendizaje ejercida en momentos críticos del país. Ello ha llevado a que los profesores de Historia carguen con un sredo-etiquetamiento político. Los docentes del estudio sostienen que los profesores de historia tienen una posición ideológica, más esta alude al cómo enseñar y cómo aprender la disciplina.

En efecto, la posición ideológica de los profesores de historia representa una perspectiva distinta a como se enseñaba la disciplina en las escuelas: es una presentación de la historia menos conservadora, menos neutra y menos aséptica: "*la historia la enseñamos desde abajo, desde la perspectiva de los excluidos, desde los que no tienen el poder, presentamos la historia más allá de lo que ve el común de la gente.*"

Discurso de posicionamiento docente ante la reforma curricular de la asignatura de Historia

La investigación evidencia la presencia de un discurso de *posicionamiento docente* respecto al sentido del cambio curricular en la asignatura de Historia. Este discurso sostiene la existencia de contradicciones y complejidades de implantación curricular a la base de la reforma educativa, altas implicancias políticas y una evidente orientación a la formación del pensamiento acrítico en los estudiantes.

Contradicciones curriculares y complejidad de implementación de la reforma educativa

Las primeras visiones críticas expresadas por los profesores del estudio se centran en la identificación de algunas contradicciones y complejidades inherentes a la implementación de la reforma educativa. Estas, a juicio de los participantes, dan cuenta de la preocupación por la falta de obligatoriedad de la enseñanza de la Historia. Ello representa una limitación para comprender la identidad y la realidad histórica del país por parte de los estudiantes en las escuelas. Un docente refleja esta crítica al argumentar que "*la historia no debería ser voluntaria. Si estamos en un país, la historia debería ser obligatoria, para conocer (...) de dónde venimos, qué fuimos, qué somos, de qué resultados somos nosotros*". Por otra parte, se critica la naturaleza y el alcance de los objetivos formativos que presenta la propuesta curricular. Los participantes relevan la ausencia de propósitos formativos que fomenten las capacidades reflexivas de los estudiantes y la baja relevancia asignada a la histórica como parte de su desarrollo académico y personal.

Los profesores del estudio expresan también preocupaciones relacionadas con el modo de ejecución de la reforma curricular. Constatan que en su implantación dependerá de factores

tales como la discrecionalidad de las instituciones educativas para adoptar la electividad y la asignación de horas para el trabajo escolar. Esta perspectiva representa las visiones que los profesores sostienen en relación con los niveles de incertidumbre y la intervención de variables externas que pueden afectar la implementación efectiva de la reforma curricular.

Adicionalmente, los participantes identifican las dificultades relacionadas con la extensión y profundidad de los contenidos de aprendizaje propuestos por el cambio curricular. En este sentido, mencionan los desafíos que significa abordar la cantidad de contenidos propuestos hasta el segundo curso de enseñanza media en el tiempo asignado. Estas limitaciones temporales para lograr una cobertura exhaustiva de los objetivos curriculares lo expresaban señalando: *"nosotros tratamos de abarcar la mayoría de los contenidos hasta segundo medio, a veces es imposible porque es muy complejo poder abarcar casi cuatro unidades dentro de un año"*. Con ello, la necesidad de resumir algunos contenidos para priorizar otros considerados fundamentales, como la historia de Chile, subraya que la reforma educativa tiene una extensión excesiva de contenidos, que no podrán ser abordados en el trabajo pedagógico. Estas apreciaciones subrayan los desafíos prácticos y pedagógicos asociados con la implementación de la reforma educativa.

Un cambio curricular con altas implicancias políticas

Los profesores plantean que el cambio curricular conlleva implicancias políticas: perciben que las decisiones de política educativa provienen de instancias superiores. En particular, observan que las intencionalidades parecen orientarse a evitar la enseñanza de contenidos asociados al periodo histórico de la dictadura militar: *"la política no quiere que reflexionemos sobre ese tema (...) no quieren que sigamos hablando de la dictadura cívico-militar, que eso ya pasó, para qué seguir hablando del tema (...) esa es la intencionalidad, que se olvide"*. A juicio de los participantes, esta perspectiva sugiere una orientación política que busca relegar ciertos aspectos históricos, posiblemente para influir en la narrativa social y en la percepción de la historia reciente.

Asimismo, destacan las implicancias políticas que tiene, en la reforma curricular, la eliminación de temas asociados a los procesos de reivindicación y lucha social por parte de los trabajadores en la historia de Chile. Los profesores sostenían: *"la reforma tiene una implicancia política (...) En tercer medio se veía siglo XX y en el siglo XX las autoridades, lamentablemente, no se portaron muy bien con la sociedad, con los trabajadores, sobre todo. Muchas masacres."* Y agregaba: *"(...) eso hay que borrarlo de una pincelada, hace que perdamos nuestra identidad, de a dónde venimos, de nuestros orígenes y lo más seguro es que si esto pasa, en un tiempo más vamos a cometer los mismos errores, y va a pasar lo mismo que pasó antes"*. Este señalamiento destaca la preocupación de los profesores sobre el riesgo de omitir eventos históricos significativos que podrían influir en la percepción de la identidad y en la comprensión de la historia social y laboral del país.

Un cambio curricular orientado a la formación del pensamiento acrítico en los estudiantes

La implementación del cambio curricular busca configurar un determinado tipo de pensamiento. Esta es la percepción de los profesores: *"quieren llegar a eso: usted profesor, pase el currículum, lo que dice acá, hágalo, y que los chiquillos piensen esto"*. Esta perspectiva sugiere la

intención de establecer un enfoque de pensamiento específico a través de las directrices curriculares, con el objetivo de influir en la forma en que los estudiantes abordan y reflexionan sobre determinados temas.

Destacan, a su vez, que el cambio curricular no provee las herramientas adecuadas para que los estudiantes puedan ejercer sus derechos. Ello refleja la preocupación respecto a que la reforma no está orientada a empoderar a los estudiantes en términos de conocimiento y habilidades que les permitan participar activamente en la sociedad. Según la perspectiva de los profesores, la implementación de la reforma educativa contribuye a generar ciudadanos parcialmente informados y limitados en la capacidad de cuestionar y participar activamente en asuntos políticos y sociales. Ello indica que la ideología detrás de la reforma sugiere que el Estado es el principal regulador y continuará controlando las actividades políticas en materia de educación y las actitudes sociales de los actores educacionales.

Posicionamiento Identitario de *continuidad* con la identidad docente construida

Las evidencias del estudio nos muestran un *posicionamiento identitario* de los profesores de historia que da cuenta de un estado de *continuidad* con la identidad docente construida. Este reposicionamiento de la identidad contrasta con lo que ordinariamente acaece: un proceso de transformación de la identidad docente a partir de posiciones docentes asumidas frente a una reforma curricular.

En efecto, las posiciones identitarias de los sujetos vienen a consolidar tres aspectos sustantivos de su identidad profesional fuertemente conectados con la trayectoria profesional y con los contextos de trabajo de los profesores. Por una parte, se releva el carácter de agentes de cambio como parte de la identidad docente de los profesores de historia; por otra, se consolida el talante reflexivo y crítico del ejercicio docente como dimensión identitaria de los docentes de esta asignatura y, se establece un punto de inflexión respecto de algunas capacidades profesionales demandadas por el cambio curricular sin desperfilar la propia identidad profesional.

Relevamiento del rol de agentes de cambio como parte de la identidad docente

El relevamiento del rol de agentes de cambio como parte de la identidad docente de los profesores de historia representa una primera dimensión del posicionamiento identitario de los sujetos del estudio. Ciertamente, los profesores constatan que a pesar que la reforma curricular procura la neutralización del discurso político e ideológico del profesor de historia, ello favorece un posicionamiento identitario de la naturaleza política del ejercicio de los profesores de historia: “(...) *si bien la intención [de la reforma curricular] es disminuir y neutralizar el discurso político e ideológico del profesor de historia, va a generar lo contrario*”.

Paradójicamente se produce un efecto contrario, a saber, los profesores refuerzan su rol de agentes de cambio y se sitúan como promotores activos de una práctica de enseñanza que incentiva a los estudiantes a comprender y participar activamente en el ámbito político y en la sociedad. Así, lo destacaban cuando sostenía que (...) [el sentido de la reforma] *nos ayudará a los profesores a reforzar el ser agentes de cambio (...) intentando que los alumnos entiendan la historia desde la política (...) de cómo ellos pueden ser parte de la sociedad en la que están viviendo y ser ellos mismos capaces de modificar las cosas que están mal (...)*”. Así, la reforma es vista como una oportunidad volver a hacer explícito el compromiso docente de fomentar la

participación de los estudiantes en asuntos sociales y políticos y con ello, volver a reposicionar la dimensión política que representa el rol de agentes de cambio en su propia identidad docente

Los profesores sostienen que la esencia de ser docente de historia implica una participación activa y consciente en los procesos sociales: “(...) *ser profesor de historia es sentirse parte de lo que está pasando socialmente, actuar, comprometerse socialmente y hacerse parte de los cambios sociales del país (...)*”. De manera concomitante, su tarea docente no implica simplemente transmitir información, antes bien, la responsabilidad es ayudar a los estudiantes a reflexionar y comprender el contexto político y social en el que viven: “(...) *nuestra identidad docente ayer y hoy tiene que ver con la lógica de un profesor que muestra lo que está pasando, que forma a los adolescentes para que reflexionen y logren entender lo que está ocurriendo en lo social, cultural y político (...)* necesitamos generar pensamiento político en nuestros alumnos y es lo que esta reforma no está haciendo”.

En definitiva, el proceso de neutralización del discurso político e ideológico de los profesores de historia es visto como una oportunidad para fortalecer el rol de agente de cambio y con ello, reposicionar la identidad docente de los profesores de esta especialidad pedagógica.

Fortalecimiento del ejercicio pedagógico centrado en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes

El posicionamiento identitario de los profesores implica un nuevo fortalecimiento de las prácticas docentes centradas en el desarrollo del pensamiento crítico y la participación de los estudiantes. Ciertamente, para los profesores la reforma curricular viene a alterar una de las dimensiones de la identidad profesional de los profesores de historia: el ejercicio pedagógico orientado al desarrollo del pensamiento crítico y la participación de los estudiantes. En tal sentido, los profesores argumentan que esta reforma limita el conocimiento histórico al que deben acceder los alumnos y no potencia las herramientas necesarias para el desarrollo de su pensamiento crítico: “(...) *quieren tener alumnos con menos conocimientos, con menos herramientas, que no tengan tantos conocimientos para tener un pueblo más maleable (...)* quieren llegar a eso: usted profesor, pase el currículum, lo que dice acá, hágalo, y que los chiquillos piensen esto (...)”

Se exterioriza por consiguiente una gran preocupación por la posibilidad de que los estudiantes reciban una educación diseñada para que los estudiantes no cuestionan el *statu quo*: “(...) *no darles herramientas para que no puedan ejercer sus derechos (...)* como generar ciudadanos a medias y generar alguien que esté mal informado, para que no genere mucho ruido porque básicamente el que manda y el que regula es el Estado”.

Para los profesores, la reforma parece estar impregnada de una ideología que posiciona al estado como regulador principal de las actividades políticas y sociales, generando inquietudes sobre la verdadera intención detrás de la educación histórica impartida: “[la reforma] *tiene una ideología muy marcada en el sentido de que el Estado es el que regula y que va a seguir regulando las actividades políticas y las actitudes sociales*”.

En este contexto, los docentes enfatizan la importancia de fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes, como un medio para que ellos analicen críticamente la realidad en la que viven y comprendan el pasado para formular juicios racionales y críticos sobre su presente y futuro: “(...) *fomentar el pensamiento crítico, [para que los estudiantes] sean críticos de la misma*

realidad en la que están viviendo (...) lo importante, es poder lograr que alguien genere un pensamiento racional, genere un pensamiento crítico a través del conocimiento del pasado (...)”.

Para lograr este objetivo se ha de enfatizar en el desarrollo de las disposiciones cognitivas de la reflexión y la crítica sobre la historia. La meta es que los alumnos desarrollen su propia voz y sean capaces de actuar basados en su pensamiento crítico. Ello implica transformar las prácticas de la enseñanza histórica tradicional hacia una práctica pedagógica orientada al pensamiento crítico. Los alumnos tendrán que ser alentados a poner en ejercicio sus disposiciones de pensamiento crítico de manera más profunda, como describe un profesor al relatar su transición de un enfoque expositivo a uno más reflexivo e investigativo en su práctica docente: “[hemos de pasar de ser] (...) un profesor que simplemente explica a un profesor que favorecen más la crítica (...) de decirle a los chiquillos, vamos, que creen Uds., que hay detrás de esto...están de acuerdo...que visión distinta podemos tener sobre esta parte de la historia (...)

Resignificación de las capacidades profesionales demandadas por el cambio curricular

La reforma curricular representa un punto de inflexión para los docentes, obligándolos a reconceptualizar su aprendizaje profesional. Este proceso implica una resignificación de las capacidades profesionales construidas antes de la reforma curricular.

Los docentes enfrentan la necesidad de emprender un proceso de reestructuración interna que puede incluir la adquisición de nuevas especializaciones o la modificación de visiones y racionalidades previamente internalizadas: “(...) vamos a tener que generaron un proceso de reestructuración interna entendido como investigar si es necesario tomar alguna especialización o modificar algunas visiones o racionalidades que teníamos muy interiorizada y empezar a modificarla”. Esta transformación viene acompañada de un desafío adicional: la búsqueda de nuevas formas de especialización profesional que probablemente no serán respaldadas económicamente por entidades gubernamentales, lo que supone una inversión personal tanto en términos económicos como de tiempo

En este contexto, los docentes expresan incertidumbre respecto a la alineación de sus capacidades actuales con las demandas del cambio curricular. Se cuestiona la supuesta competencia de los profesores de historia para enseñar asignaturas fuera de su área de especialización, como la economía, planteando preocupaciones sobre la adecuación de sus habilidades y conocimientos actuales para los nuevos requerimientos: “ (...) la autoridad dice que el profesor de historia es el que está capacitado, pero no sé si todos tenemos la, la misma idea, porque si a mí me gusta la historia, ¿qué voy a enseñar economía? porque yo economía, soy sincero, no le pego. Además, se plantea una preocupación respecto a si los colegios tendrán la infraestructura necesaria para soportar estos cambios.

La reforma también impone un desafío en términos de desarrollo profesional. Los docentes reconocen la necesidad de adaptarse a través de la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos.

Sin embargo, esta adaptación no solo se ve obstaculizada por la falta de apoyo gubernamental, sino también por la estructura de la reforma en sí misma, que impone un conjunto diverso y posiblemente inconexo de talleres y contenidos que los docentes deben impartir. Esto, genera dudas sobre si los profesores están adecuadamente capacitados para manejar esta diversidad de contenidos y talleres, especialmente en contextos donde los alumnos tienen la

libertad de elegir entre una oferta variada y no secuencial: (...) *el problema es que, por lo que uno escucha de las autoridades, es que el profesor, dice “no va a perder sus horas”, porque va a hacer esos talleres o va a desarrollar esos talleres, pero una diversidad de talleres, que no se si el profesor de historia tenga la capacidad, tenga la capacitación de realizar todos esos talleres, que son un montón de talleres donde el alumno va eligiendo y no son consecutivos”*

En resumen, la reforma curricular plantea desafíos significativos para los profesores en términos de desarrollo profesional y adaptación a nuevas realidades educativas. Se ve una necesidad imperante de reevaluar y potencialmente expandir las capacidades docentes, en un contexto marcado por la incertidumbre y la falta de apoyo institucional.

Discusión de los resultados

En el marco de la reforma curricular de la asignatura de Historia y teniendo en cuenta que las políticas educativas tienen repercusiones en la identidad de los profesores, en sus prácticas pedagógicas y en el ejercicio profesional, el estudio exploró el *posicionamiento identitario* de los profesores del estudio frente a la nueva modalidad de la asignatura en el currículo escolar.

En general, los resultados corroboran la emergencia de un posicionamiento identitario en situaciones en que los profesores se ven confrontados con nuevas políticas educativas que no solo les atañen y de las cuales no han tomado parte en su deliberación y construcción conjunta. No obstante, la investigación ha permitido una comprensión particular del discurso de posicionamiento y del posicionamiento identitario de un grupo de profesores de historia frente al nuevo status de optatividad curricular de la asignatura en historia en los centros de educación media.

Los resultados evidencian un *discurso de posicionamiento* docente que da cuenta de algunos supuestos ideológicos implícitos en la reforma educativa y un *posicionamiento identitario* de carácter contestatario a las demandas de la reforma curricular que impone un nuevo orden en el ejercicio de la autonomía docente.

El discurso de posicionamiento de los docentes de la asignatura de historia

El discurso *de posicionamiento* docente refleja la convicción que en la reforma curricular existe la intención de despolitizar los saberes históricos, así como regular y controlar la asignatura en el currículo de formación en el ámbito escolar.

Despolitización de los saberes históricos del curriculum escolar

El posicionamiento docente evidencia que el cambio curricular busca despolitizar la labor del profesor. La reforma curricular pretende eliminar las posturas ideológicas que los profesores de historia puedan tener, neutralizando las diversas alternativas políticas que estos presentan a sus alumnos. Este intento de despolitización se evidencia, según los participantes, en la omisión de eventos significativos de la historia reciente del país con la consiguiente exclusión de este conocimiento en la formación de los estudiantes. La reforma curricular en este sentido busca invisibilizar contenidos de aprendizaje que podrían seguir generando divisiones y discusión en la sociedad, incluso después de años transcurridos.

Sutilmente se despolitiza la asignatura de historia, alterando su enfoque y presencia en el currículo escolar y al mismo tiempo se desvalorizan los saberes disciplinares. Los profesores avizoran consecuencias negativas puesto que se generará una percepción de la historia como un contenido cultural poco significativo para la formación de niños y jóvenes. El cambio del carácter obligatorio de la asignatura por uno de naturaleza *optativa* o *electiva* suscitará desinterés y hará de este saber escolar algo innecesario, prescindible y no esencial.

El proceso de despolitización busca deliberadamente excluir el carácter político de los saberes históricos del currículo escolar. El cierre, la negación y la eliminación selectiva de ciertas contingencias históricas en los planes del nuevo currículo escolar es innegable. Representa una estrategia de poder destinada a presentar un tema específico como no político, como ha señalado Wood (2016). El discurso de posicionamiento docente indica que la despolitización de los contenidos implica también el proceso de invisibilización, tanto de la comprensión genuina y veraz de los saberes históricos relacionados con los movimientos y las luchas sociales, como de la formación de la conciencia histórica que permita entender las complejas relaciones entre los intereses políticos y el poder de los grupos de decisión.

Este fenómeno de despolitización de los saberes históricos en el currículo escolar se vincula con lo planteado por Apple (2001), citado por Sykes et al. (2009). En efecto, Apple sostenía que las reformas educativas neoliberales y conservadoras buscan despolitizar la educación con el propósito de socavar el empoderamiento docente, debilitando así el potencial transformador de la escolarización en términos críticos, emancipadores y liberadores (Sykes et al., 2009). Esta despolitización de la educación en los actuales contextos neoliberales conlleva la anulación de la imaginación radical y la esperanza de construir un mundo más justo, equitativo y democrático (Giroux, 2020).

Regulación y control del currículo escolar de la asignatura de historia

El posicionamiento docente también refiere a la regulación y el control del currículo de la asignatura de historia. La regulación y el control son concebidos como una intervención destinada a establecer un orden específico en el currículo escolar y, al parecer de los docentes, un estado de desvalorización y un vaciamiento de sus contenidos disciplinares.

La regulación y control del currículo de la asignatura de historia se vinculan con lo establecido por Berkovich (2018) quien sostiene que la regulación implica la acción deliberada de una autoridad para controlar actividades de importancia social en los sistemas educativos. La regulación no solo abarca aspectos de gobernanza educativa, sino también elementos fundamentales del núcleo pedagógico como lo sería, entre otros, el currículo escolar. La regulación del currículo implica una acción de control sobre la enseñanza, interviniendo directamente en sus niveles programáticos y en los procesos de escolarización (Berkovich, 2018).

Desde esta lógica regulatoria y controladora, el currículo opera mediante un conjunto de instrumentos de intervención que imponen determinadas pautas, valores, normas y conductas consideradas fundamentales para el mantenimiento de un cierto orden. Incluye además mecanismos punitivos y sanciones de diversa índole para aquellos individuos que no se ajustan a estas normas (Olivera, 2015). Así, el discurso de posicionamiento docente refleja las preocupaciones acerca de la imposición de ciertas perspectivas, la restricción de contenidos y la dirección específica que se pretende imprimir a la enseñanza de este contenido escolar.

En este contexto, los docentes identifican un claro control del currículo manifiesto en el favorecimiento de un tipo de pensamiento y una práctica pedagógica particular. En su discurso de posicionamiento se reconoce que la reforma curricular promueve un pensamiento homogéneo y acrítico que suprime la curiosidad y la capacidad de cuestionamiento de los estudiantes. Constatan la existencia de objetivos educativos que reducen el pensamiento a niveles de baja complejidad cognitiva, especialmente la crítica como capacidad cognitiva superior. Esto reflejaría la implantación de un enfoque tecnocrático que otorga primacía a los conocimientos y habilidades instrumentales en detrimento del pensamiento crítico. Así, no se estaría favoreciendo las disposiciones cognitivas críticas de los estudiantes, negándoles de paso la posibilidad para asumir un rol de agentes críticos y ejercer la práctica de la libertad en su vida cotidiana y social (Giroux, 2020).

El posicionamiento identitario de los profesores de historia ante la reforma curricular

Los resultados del estudio revelan la existencia de un *posicionamiento identitario* concomitante con el discurso de posicionamiento de los profesores. A partir del juicio de rechazo al sentido y al contenido de la propuesta de cambio curricular, el posicionamiento identitario se funda en la convicción que la reforma curricular impondrá a los profesores de Historia un ejercicio limitado del estatuto profesional docente.

En efecto, un estatuto profesional representa la institucionalización de una actuación exclusiva, informada por saberes especializados que permiten, por una parte, tomar decisiones a quien ejerce una profesión y, por otra, actuar con una relativa libertad de supervisión y control directo del ejercicio profesional (Prieto, 2004). En el caso de la profesión docente, el estatuto profesional comporta además prácticas especializadas, principios de actuación ética y trabajo colegiado, junto al ejercicio de la autonomía docente (Scotland, 2014).

En este marco, el posicionamiento identitario representa la postura crítica de los docentes a las demandas de la reforma curricular que imponen un nuevo orden al estatuto profesional docente, produciendo un debilitamiento del ejercicio de la autonomía de los profesores.

Debilitamiento de la práctica de la autonomía docente individual y colectiva

La autonomía docente representa la voluntad, capacidad y libertad del profesor para asumir el control de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el propio desarrollo profesional y la libertad frente al control de otros (Teng, 2019). Colectivamente da cuenta de la capacidad de los docentes para hacer juicios informados y tomar decisiones que afectan al trabajo y funciones docentes dentro de los marcos de regulaciones y políticas gestionadas por el Estado (Lennert da Silva, 2021).

Los profesores investigados sostienen que el cambio curricular conlleva un debilitamiento de la práctica de la autonomía docente individual y colectiva. En efecto, desde una perspectiva individual, la reforma curricular parece limitar severamente la autonomía profesional, particularmente en lo relativo a la capacidad y la libertad profesional para seleccionar y presentar los contenidos disciplinares. Esta restricción de la autonomía se percibe como una neutralización que impone la reforma a la enseñanza de la historia, la disminución de la calidad de la formación de los alumnos y la reducción de la capacidad docente para tomar decisiones sobre sus propias prácticas de enseñanza y aprendizaje. En definitiva, la reforma curricular produce un debilitamiento de la capacidad para gestionar los contenidos curriculares, los marcos y controles

de la práctica docente que le son propias de los profesores de acuerdo a su campo de incumbencia profesional en las instituciones escolares (Lennert da Silva, 2021).

En este contexto, la autonomía docente se percibe debilitada por lógicas que buscan neutralizar las prácticas pedagógicas de los docentes de historia. Esta neutralización llevará a algunos profesores a adoptar una actitud de resignación frente a los cambios impuestos; a otros abstenerse de replicar sus actuales prácticas de enseñanza; algunos a adaptarse a lo nuevo modificando las metodologías de enseñanza, e incluso, estando en desacuerdo con los cambios de la reforma, obligarse a seguir el nuevo plan curricular.

El posicionamiento identitario puesto de relieve representa por tanto una respuesta crítica ante las evidentes restricciones y cambios en el ejercicio de la autonomía profesional impuesta por el cambio curricular. Por ello las visiones contestatarias de los docentes que reiteran sus roles de agentes de cambio, sus opciones por el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y la resignificación de las capacidades profesionales sin perder su propia identidad docente.

Ante la encrucijada en que se encuentra la autonomía docente, el posicionamiento identitario de los docentes del estudio es un acto de resistencia a la lógica tradicional de negociar sus identidades (Clarke et al., 2023). Antes bien, retornan a sus posicionamientos identitarios previos que reflejan sus trayectoria y experiencias docentes, sus propios contextos profesionales, culturales y políticos más amplios (Li, 2023)

Conclusiones

El estudio ha permitido conocer el discurso de posicionamiento y el posicionamiento identitario de algunos docentes que enseñan historia en centros secundarios ad portas de la implementación de un cambio curricular en las modalidades de enseñanza y en los programas de estudio.

Los discursos de posicionamiento docente ponen en evidencia la lectura ideológica que realizan los docentes de la reforma del curriculum a partir de sus experiencias en el campo de incumbencia profesional. Sus voces denotan la falta de coincidencia entre el sentido profesional de ser profesor de historia [identidad docente] y el sentido de las nuevas demandas curriculares contenidas en la política educativa.

Por su parte, las evidencias recolectadas permiten identificar un posicionamiento identitario que (re)sitúa las dimensiones más relevantes de la identidad docente construida por los profesores en su ejercicio y desarrollo profesional docente. Con ello se constata la ausencia de adecuaciones, concesiones o reconstrucciones de la identidad que comúnmente muestran un estado de subordinación a las demandas de la reforma educativa. Para los profesores no hay adaptación, negociación, ni nuevo posicionamiento identitario ante un cambio curricular, antes bien, una respuesta contestataria y crítica que representa un estado de estabilización de sus propias identidades docentes construida de manera previa a la implantación de la reforma en comento.

Los resultados muestran la existencia de un posicionamiento identitario compartido por los docentes. Este contiene perspectivas y comprensiones conjuntas del yo profesional, configurado y moldeado a través de la interacción del trabajo docente con las condiciones sociales, culturales y políticas. Sin embargo, la reforma curricular en cuestión no se alinea con las mismas, antes bien, se transforma en una amenaza a las identidades docentes, desfigurando de paso el genuino ejercicio de la profesión docente.

El estudio nos permite inferir que el conocimiento y la comprensión de los posicionamientos identitarios de los profesores es un requerimiento de vital importancia para los diseñadores de las políticas educativas. A través de ello podrán estimar y evaluar el impacto que tendrán los procesos de cambios curriculares en los diferentes contextos educativos a los cuales se dirige las políticas, en los sujetos docentes implicados y, de manera especial, en los estudiantes sobre todo cuando se trata de favorecer la formación y el aprendizaje de los más desfavorecidos socialmente.

Al cierre de esta comunicación parafraseamos algunas expresiones de algunas autoridades y académicos de centros que forman profesores de historia. Ellos sostienen que los diseños de las políticas públicas en el campo educacional en nuestro contexto dan cuenta de la gran distancia que existe entre las autoridades educacionales y los profesores y profesoras, las comunidades educativas y los académicos de las universidades. Con un evidente distanciamiento y un escaso espacio para el legítimo protagonismo de los y las docentes en las políticas educativas, se hace difícil construir colectivamente el presente y el futuro de la educación en el país. El posicionamiento identitario de los profesores, en el caso de la reforma curricular de la asignatura de historia presentado en este reporte, es un “*botón de muestra*”.



ST, aguafuerte, aguatinta. **Cristina Prado**

Referencias Bibliográficas

- Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 392–402. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.024>
- Berkovich, I. (2018). Process implementation perspective on neoliberal regulation: a comparative analysis of national curricula and standards-based reforms in the USA and Australia. *Globalisation, Societies and Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1559042>
- Clarke, M., Atwal, J., Raftery, D., Liddy, M., Ferris, R., Sloan, S., Kitanova, M., & Regan, E. (2023). Female teacher identity and educational reform: perspectives from India. *Teacher Development*, 27(4), 415–430. <https://doi.org/10.1080/13664530.2023.2219645>
- CNED. (2019). *Resolución Exenta N° 159/ 2019* (No. 159). Consejo Nacional de Educación. https://www.cned.cl/sites/default/files/acuerdo_057_2019_res_159_2019_plan.pdf
- Giroux, H. (2020). *On Critical Pedagogy* (2nd Editio). Bloomsbury Publishing Inc.
- Guzmán, L. (2018). La construcción de la identidad profesional docente: estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado [Universitat de Girona]. In *TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)*. <http://www.tesisenred.net/handle/10803/482110>
- Hall, D., & McGinity, R. (2015). Conceptualizing Teacher Professional Identity in Neoliberal times: Resistance, Compliance and Reform. *Education Policy Analysis Archives*, 23(88), 1–176. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2092>
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., & Mahlakaarto, S. (2017). Teacher educators' collective professional agency and identity – Transforming marginality to strength. *Teaching and Teacher Education*, 63, 36–46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.001>
- Karousiou, C., Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2019). Teachers' professional identity in super-diverse school settings: teachers as agents of intercultural education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(2), 240–258. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1544121>
- Lanas, M. (2017). Giving up the lottery ticket: Finnish beginning teacher turnover as a question of discursive boundaries. *Teaching and Teacher Education*, 68, 68–76. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.011>
- Lanas, M., & Kelchtermans, G. (2015). “This has more to do with who I am than with my skills” – Student teacher subjectification in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 47, 22–29. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.002>
- Lennert da Silva, A. L. (2021). Comparing teacher autonomy in different models of educational governance. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 8(2), 103–118. <https://doi.org/10.1080/20020317.2021.1965372>
- Li, X. (2023). A theoretical review on the interplay among EFL teachers' professional identity, agency, and positioning. In *Heliyon* (Vol. 9, Issue 4). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15510>
- Luttenberg, J., Imants, J., & Van Veen, K. (2013). Reform as ongoing positioning process: The positioning of a teacher in the context of reform. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 293–310. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754161>
- Olivera, M. G. V. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 60(1), 93–124. <https://doi.org/10.1016/j.larev.2014.10.001>

- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29–49.
- Reeves, J. (2009). Teacher investment in learner identity. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 34–41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.06.003>
- Rodgers, C., & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In K. D. M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. McIntyre (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 732–755). Routledge.
- Scotland, J. (2014). Operating in global educational contact zones: How pedagogical adaptation to local contexts may result in the renegotiation of the professional identities of English language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 37, 33–43. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.09.002>
- Sykes, G., Schneider, B., Plank, D., & Ford, T. (2009). Handbook of Educational Research and Policy. In D. N. P. with T. G. F. Gary Sykes, Barbara Schneider (Ed.), *American Educational Research Association*. Taylor & Francis e-Library.
- Trent, J. (2014). Innovation as identity construction in language teaching and learning: case studies from Hong Kong. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(1), 56–78. <https://doi.org/10.1080/17501229.2012.750664>
- Trent, J. (2018a). ‘Fitting in’ or ‘being different’? Integration, separation, and identity construction during a teaching practicum in Hong Kong. *Teacher Development*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1466722>
- Trent, J. (2018b). Why some graduating teachers choose not to teach: teacher attrition and the discourse-practice gap in becoming a teacher. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1555791>
- Trent, J., & Lim, J. (2010). Teacher identity construction in school–university partnerships: Discourse and practice. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1609–1618. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.012>
- Vähäsantanen, K., & Eteläpelto, A. (2015). Professional Agency, Identity, and Emotions While Leaving One’s Work Organization. *Professions and Professionalism*, 5(3), 1–16. <https://doi.org/10.7577/pp.1394>
- Vanover, C., Mihas, P., & Saldaña, J. (2022). Analyzing and interpreting qualitative research: after the interview. In J. S. Charles Vanover, Paul Mihas (Ed.), *Managing*. SAGE Publications Inc.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. (2005). Theorizing Language Teacher Identity: Three Perspectives and Beyond. *Journal of Language, Identity & Education*, 4(1), 21–44. https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0401_2
- Virta, J., Hökkä, P., Eteläpelto, A., & Rasku-Puttonen, H. (2019). Professional identity among student teachers of physical education: the role of physicality. *European Journal of Teacher Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576628>
- Wood, M. (2016). Politicisation, Depoliticisation and Anti-Politics: Towards a Multilevel Research Agenda. *Political Studies Review*, 14(4), 521–533. <https://doi.org/10.1111/1478-9302.12074>
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21, 935–948. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.005>