

Carolina Andrea Schick Carrillo
Escuela Diferencial Ana Aichele, Osorno, Chile

Alberto Galaz Ruiz
Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile

Daniela Urrutia García
Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile

Identidad profesional y factores de riesgo ocupacional de las profesoras

Resumen: Desde los estudios de la identidad profesional se propone utilizar el género como categoría de análisis a fin de conocer las principales demandas realizadas a las profesoras y de cómo estas inciden, influyen y/o condicionan su desempeño ocupacional como docentes. Concibiendo la identidad profesional docente como una construcción tanto individual como colectiva, el artículo describe las características que asumen estas demandas y analiza las tensiones que, en términos de factores de riesgo ocupacional para su salud y bienestar, tienen un origen en el diseño e implementación de la política de evaluación del desempeño de los y las docentes de Chile. Al respecto, se plantea que es urgente iniciar un análisis en profundidad de estas iniciativas a fin de direccionarlas hacia una visión que contemple aspectos subjetivos e inter-subjetivos de las mujeres.

Palabras claves: Género; identidad profesional; factores de riesgo ocupacional; evaluación docente; políticas públicas.



Esta obra tem licença
Creative Commons.

Introducción

En Chile se han implementado diversas políticas públicas destinadas a avanzar en equidad de género: desde programas de protección social, mejoramiento de condiciones laborales, hasta la creación de un ministerio de la mujer y equidad de género.¹ Sin embargo aún se mantienen diversas desigualdades en materias profesionales, sociales, culturales y laborales que son necesarias de analizar y para las cuales es necesario buscar prontas soluciones.²

¹ SERNAM-Servicio Nacional de la Mujer (2014).

² Narda HENRÍQUEZ, 2001.

Una de las principales desigualdades, a nuestro juicio, tiene relación con la naturaleza que asume el diseño de las políticas públicas. Construidas principalmente sobre principios técnicos del *accountability*, estas toman distancia de las subjetividades e intersubjetividades de los actores sociales. Un claro ejemplo de esta situación ha sido la implementación de la política de evaluación del desempeño de profesores y profesoras.

La evaluación del desempeño docente corresponde a un proceso destinado a todo/a docente de aula que se trabaja en establecimientos de tipo municipal o público. Posee como hitos el diseño de un Marco de Competencias para la Buena Enseñanza en el año 2003, y la posterior aprobación de un Reglamento de Evaluación de los Profesionales de la Educación en el año 2004. Sus objetivos originales apuntaban a mejorar la práctica y a generar información comparable que sustentara el diseño de políticas de desarrollo profesional.³

Actualmente han sido numerosos los cuestionamientos que se han realizado al sistema, así también las sugerencias de mejora,⁴ sin embargo ninguna de ellas se ha focalizado en el fuerte énfasis puesto en la rendición de cuentas, en los rankings o sus consecuencias subjetivas e inter-subjetivas.

A nuestro juicio, la implementación de esta política esconde complejas realidades asociadas, por una parte, al *hacer* de los profesores y profesoras (las tensiones experimentadas durante el proceso, la ausencia de reconocimiento de la complejidad cotidiana de la labor docente, la falta de tiempo, etc.); y, por otra, al *ser* y *sentir* la pedagogía en la condición de profesoras (subjetividades y biografías).

Sobre la base de estos antecedentes nos hemos preguntado ¿Cómo influye, incide y/o condiciona “ser” profesora en la construcción de la identidad profesional? ¿Cuáles son y de dónde provienen los principales factores que tensionan la salud y el bienestar de las profesoras? ¿Cuáles de estos factores pueden ser asociados al sistema de evaluación del desempeño? ¿Cómo estos factores influyen en su identidad profesional y en el desempeño ocupacional?

Para responder a estas preguntas se realizó un análisis crítico-interpretativo de la articulación de los aspectos objetivos de la política de evaluación y de los aspectos subjetivos de las profesoras, sobre la base de comprensión de que esta última alude a la existencia de dimensiones generales del “ser” profesora y de cómo constantemente las mujeres se (re)“convierten” en profesoras: una construcción personal y colectiva a la vez.

El objetivo ha sido contribuir al desarrollo de una mejor comprensión de la complejidad e incidencia de la

³ Ministerio de Educación (MINEDUC) y Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP); (2008).

⁴ OCDE, 2013.

identidad profesional de las profesoras a fin de proponer, desde una perspectiva político-social, el diseño de políticas públicas que consideren las subjetividades, así como también reconocer y/o legitimar los aspectos históricos relacionados con el género y su influencia en la identidad profesional de las profesoras.^{5, 6}

⁵ Joan SCOTT, 2008.

⁶ Continuación de lo desarrollado por HENRÍQUEZ, 2001.

Influencia del género en la construcción de las elecciones ocupacionales

Ya desde la primera fase del feminismo, en el año 1792, autoras como Marie Wollstonecraft aludieron a la necesidad de comprender a la mujer más allá de los términos biológicos del sexo femenino, sino que también desde perspectivas sociales que reconocen la importancia de incluir al género femenino en las discusiones en materias de derechos humanos y en la promoción del derecho a una educación que propicie su emancipación. Las investigaciones que procedieron a las denominadas segunda y tercera ola del feminismo han documentado múltiples análisis respecto a la diversidad de características que ofrece comprender las diferencias tanto entre integrantes del mismo género femenino, como en su propia interacción con otro (u otros) género(s) y el medio del cual son parte, diferencias que desde un principio han evidenciado opresión y desigualdades que, hasta el día de hoy, se mantienen y se potencian con el rol institucional-social y cultural que se le impone principalmente a la mujer.⁷

⁷ Continuación de lo desarrollado por SCOTT, 2008.

En cuanto a lo ocurrido específicamente en Chile, los últimos avances en equidad de género han determinado que existan las condiciones necesarias para plantear a nivel político este tipo de temáticas y para diseñar también las estrategias que se requerirán.⁸

⁸ Continuación de lo desarrollado por HENRÍQUEZ, 2001.

El punto de partida ha sido considerar el género como una categoría amplia, que contempla el conjunto de características que son asignadas a un segmento de la población que, general e históricamente, provienen desde la dicotomía biológica femenino-masculina, a las cuales se le suman características que socialmente son atribuidas y habituadas según la experiencia y habituación de las personas que son parte de una cultura.⁹ Estas características, en la actualidad, conllevan a una elección ocupacional que se ve influida por lo que culturalmente se espera de cada persona.

⁹ Continuación de lo desarrollado por SCOTT, 2008.

En el caso de la mujer, históricamente se le ha atribuido el rol de madre y la responsabilidad del cuidado del hogar y crianza de las y los niños/as. En Chile los hogares con jefatura femenina se han incrementado en los últimos años, especialmente en aquellos formados por la sola madre y las/los hijos/as¹⁰, por lo tanto no es coincidente que al entrar

¹⁰ Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM), 2004.

en el mundo laboral la historia de vida y la vocación sean un constructo entre las elecciones personales y las experiencias influenciadas por el estímulo del medio cultural, el cual indica que las principales elecciones ocupacionales se debiesen vincular con la expansión de este rol histórico atribuido al género femenino.^{11, 12, 13}

De esta forma, las mujeres, en tanto profesoras, pasan de tener la responsabilidad de cuidar a sus hijos/as a cuidar los de otros/as en las escuelas.¹⁴ No resulta sorprendente entonces que en Chile, en el año 2010, de los 186.475 docentes trabajando en el sistema escolar chileno un poco más de 120 mil profesionales sean profesoras concentradas principalmente en la educación preescolar y básica.^{15, 16} Este alto porcentaje de representación ocupacional en las labores docentes también se replica al interior de las aulas de clases (73%), en las Unidades Técnico Pedagógicas (el 72 % son responsables de su conducción) aunque no así en cargos de dirección (55%).^{17, 18}

Influencia del género en la construcción de la Identidad Profesional

Existe una "construcción personal" de la identidad profesional de las profesoras en la que confluyen procesos de identización (lo propio y particular desde una síntesis biográfica) y de identificación (dimensión social en la cual convergen la historia de vida, las experiencias con maestras y maestros, y el sentido de pertenencia a una comunidad).¹⁹

²⁰ De esta forma, la construcción de la identidad profesional se constituye, en primera instancia, como un proceso propio de las profesoras, debido a que existe una relación entre el ciclo de vida propio de las mujeres, el cómo pueden verse influenciadas por otros factores que tensionen esa identidad en relación con las demandas del entorno y el despliegue de estrategias propias del género, principalmente dentro del contexto educativo. Según, Cross y Madson,²¹ se puede y debe hablar de un ciclo de vida propio y distintivo de las mujeres debido a que las diferencias en cognición, motivación, emoción y relaciones sociales se explican por la existencia de una identidad de mujeres que difiere de aquella de los hombres. Por lo tanto, cuando se habla específicamente de la dimensión personal de la construcción en la identidad profesional, la constitución del "ser" profesora responderá tanto a la historia personal de cada docente como así también a la instauración de lazos familiares, nacionales, espirituales, culturales y/o profesionales que interactúan con la (re)definición constante del YO en el proceso de "becoming" (convertirse) de cada profesora.^{22, 23}

¹¹ Gary KIELHOFNER, 2011.

¹² Continuación de lo desarrollado por SCOTT, 2008

¹³ Simone DE BEAUVOIR, 2013.

¹⁴ Isabel CUADRADO, 2004.

¹⁵ Madrid, 2006.

¹⁶ Paulo SANTIAGO, Francisco BENAVIDES, Charlotte DANIELSON, Laura GOE & Deborah NUSCHE, 2013.

¹⁷ Bernardo LARA, Alejandra MIZALA y Andrea REPETTO, 2010.

¹⁸ Continuación de lo desarrollado por SANTIAGO, BENAVIDES, DANIELSON, GOE & NUSCHE, 2013.

¹⁹ Continuación de lo desarrollado por KIELHOFNER, 2011.

²⁰ Veronica LIZANA, 2009.

²¹ Cross y Madson citados en Antonio BOLÍVAR, 1999.

²² Ann WILCOK, 2006.

²³ Continuación de lo desarrollado por LIZANA, 2009.

²⁴ Continuación de lo desarrollado por LIZANA, 2009.

²⁵ Frank KRONENBERG & Elelwani RAMUGONDO, 2013.

²⁶ CUADRADO, 2004.

²⁷ KRONENBERG, Nick POLLARD, Salvador Simó ALGADO, 2007.

²⁸ OREAL, UNESCO, PROEDUCAGTZ, citados en LIZANA, 2004.

La dimensión colectiva o social es también un importante componente de la identidad profesional, porque la determina durante la interacción con otras mujeres que ejercen una labor similar, permitiéndole ser identificada dentro una profesión u ocupación colectiva.²⁴ Cabe destacar que en esta construcción convergen tanto las dimensiones “ordinarias” del ejercicio docente (aquellas funciones que se realizan todos los días), como aquellas de mayor complejidad o “extra-ordinarias”, tales como la experiencia colectiva y el impacto que pueden tener estas ocupaciones en la sociedad.²⁵ Por lo tanto, cada actividad política de la vida diaria, desde la sala de clases, la relación con las y los colegas, como inclusive la actividad gremial de la profesión docente, tendrán un auto-eco-impacto social relacionado con esta propia identidad en el caso de que el ejercicio sea dirigido, o al menos posea incidencia, de una o más profesoras que se verán determinadas por una propia identidad de género la cual les ofrece un estilo de liderazgo distintivo.^{26, 27}

La evaluación como demanda y mecanismo de explotación: impactos en la identidad profesional de las profesoras

En América Latina, al menos en la última década, se han implementado un conjunto de políticas educativas dirigidas a crear e implementar programas de mejoramiento de la calidad de la educación con equidad. Se amplió la jornada escolar, se crearon programas focalizados para la población con mayores índices de vulnerabilidad, se confeccionaron, y continúan perfeccionándose, instrumentos estandarizados de medición de la calidad de la enseñanza y se buscaron responsabilidades para los resultados de las y los estudiantes.²⁸ De hecho, la sofisticación ha llegado al punto de generar políticas estándar o recetas que permiten afrontar incertidumbres y alinear contextos internacionales y locales con el objetivo de mejorar los índices educativos.

Quizás la paradoja central y el punto de conflicto fundamental ha sido que se aplican a personas con distintas historias de vida y en establecimientos educacionales situados en diversos contextos o realidades. Porque a nivel micro-local estas ambiciones se han traducido en homogenización y, más concretamente, en un aumento de la carga laboral objetiva (más tareas) e inter-subjetiva (demandas y expectativas sociales más complejas) de las y los docentes.

Pero si la identidad profesional responde a un constructo personal de factores racionales (cognitivos) y no racionales (emocionales y afectivos) que se articulan con la atribución de modelos identitarios de identificación (saberes o conocimientos específicos de la profesionalidad demanda-

dos social e institucionalmente), cabe preguntarse entonces por la forma en que estas políticas repercuten además en la identidad profesional de las profesoras.

²⁹ Continuación de lo desarrollado por DE BEAUVOIR, 2013.

En concordancia y en conocimiento de que el género opera en la actualidad como una categoría que se ha acompañado históricamente por otros tipos de subordinaciones y dispositivos de desigualdad,²⁹ se propone identificar la existencia de tres formas o tipos de explotación de las profesoras, formas que operan en conjunto e interactúan constantemente durante el ejercicio de “convertirse” día a día en profesoras, y que a su vez se constituyen en factores de riesgo ocupacional. Estas son: explotación a nivel familiar, explotación a nivel laboral y finalmente explotación a nivel institucional.

³⁰ Ingrid AMBROSY, 2012.

³¹ Manuel AGUIRRE, 1989.

La explotación familiar guarda relación con el hecho de concebir que las profesoras constituyen parte de la población a la que socialmente se les debe atribuir el rol (re)productivo de las mujeres. Ya desde finales de la edad media, con la consolidación de la propiedad privada, se han reproducido de forma sistemática las responsabilidades entorno a los cuidados heteronormativos del hogar, la pareja y a las y los hijos/as.^{30, 31} Sin embargo este rol puede ser visto desde una perspectiva crítica, reconociendo el carácter de esclavitud en el que puede incurrir en nombre de un “amor de esposa y de madre”. Con todo la mujer pasa a ser propiedad del marido, y en ella recaerá la responsabilidad de los cuidados que engloban la crianza, la mantención y la educación de las y los hijos/as.³² Por lo tanto, se confisca la fuerza de trabajo de la mujer para mantener la primera forma de empresa privada, la “familia”, donde la mujer debe ser el sustento a través del mito de la función reproductiva sintetizando lo biológico con lo económico, a fin de dar una explicación plausible a la explotación en el hogar.³³

³² Elizabeth VIDAL, 1990.

³³ Continuación de lo desarrollado por AGUIRRE, 1989.

Sumado a lo anterior y contextualizando específicamente en aquellas mujeres profesionales de la educación que, además del rol productivo del hogar entregan su fuerza de trabajo a un área productiva remunerada, es necesario señalar que ya desde la denominada segunda ola del feminismo se iniciaron avances en materias de derechos económicos, sociales y culturales para las trabajadoras en general. La elección ocupacional y la obtención de una remuneración son parte de los derechos laborales que ganaron las mujeres en su búsqueda de dejar a un lado su histórica posición marginal.³⁴ La realización de un trabajo remunerado, en este caso la labor docente, implica la obtención de mayores niveles de autonomía económica y acceso a otros círculos sociales que constantemente inciden en el proceso identitario.³⁵ Sin embargo, esto conllevará a la denominada “doble explotación laboral”, entendiéndose que existe un creciente desequilibrio ocupacional, producto del

³⁴ Ana MONTOYA, 2010.

³⁵ Julia FAWAS y Paula SOTO, 2012.

³⁶ Continuación de lo desarrollado por FAWAS y SOTO, 2012.

³⁷ Continuación de lo desarrollado por WILCOK, 2006.

³⁸ Continuación de lo desarrollado por VIDAL, 1990.

³⁹ Continuación de lo desarrollado por AGUIRRE, 1989.

doble estado del “ser” dueñas de casa y a la vez “ser” trabajadoras. Puesto que el trabajo constituye una actividad significativa que no reemplaza, sino que complementa el espacio familiar,^{36, 37} el rol social de profesoras requerirá de una demandante dedicación de horas diarias en desmedro de otras ocupaciones o funciones. Al respecto, Vidal³⁸ evidencia que aún existen deficiencias en las políticas públicas que asuman y garanticen condiciones adecuadas para la salud de las mujeres asumiendo el costo económico, físico y emocional que requiere el doble papel de ama de casa y trabajadora.

Ambos tipos de explotación, tanto a nivel de demandas familiares como laborales, al ser vistos y analizados en su propio contexto, dan paso al tercer tipo: la explotación institucionalizada. Esta se entiende en el marco de incremento y complejización de las demandas institucionales, resultantes a su vez de una estructura social en la cual el valor diferenciado del trabajo docente conlleva a una remuneración que no reconoce la existencia de otras actividades productivas.³⁹

En el caso de los y las profesoras, se agrega a lo anterior el diseño e implementación de cada vez más sofisticados sistemas de medición y evaluación del desempeño como parte de una estrategia global que aplica el Estado para vigilar el cumplimiento de los procesos normativos y hegemónicos del sistema educativo, y también para castigar socialmente a quienes no contribuyen a su reproducción.

En el caso del sistema de evaluación del desempeño de las profesoras chilenas, este castigo social se traduce en las consecuencias de ser categorizado como “básico” o “insatisfactorio” (suspensión de la labor de enseñanza, obligación de participación en perfeccionamientos e inclusive el despido), pero también puede concebirse como el no apego al modelo o perfil profesional ideal subyacente a la evaluación que promueve la institucionalidad. Esta situación puede repercutir en la identidad profesional, ya que se asignan categorías de reconocimiento social negativas de identificación (o estigmas) por parte de agentes externos a la profesora que determinan, institucionalmente, cómo “es” su desempeño profesional sin considerar aspectos históricos y culturales en este perfil determinado desde la institucionalidad.

Repercusiones de la evaluación sobre la salud integral de las profesoras

Resulta necesario señalar que la implementación de la evaluación del desempeño docente poseerá un evidente componente estresor debido a su actual orientación punitiva, y por tal, puede estar incidiendo negativamente en el estado de salud. Pero se trata de un componente que se suma a

otros, por ejemplo, la demandante carga de tiempo que las profesoras deben otorgar a su evaluación en desmedro del autocuidado, ocio y tiempo libre. Se trata de un verdadero apartheid ocupacional que se proyecta además en la imposibilidad institucionalizada de acceder a otro tipo de ocupaciones significativas como actividades políticas-gremiales, actividades de esparcimiento, acceso a especializaciones, entre otras.^{40, 41}

⁴⁰ Continuación de lo desarrollado por WILCOCK, 2006.

⁴¹ Continuación de lo desarrollado por KRONENBERG, POLLARD y ALGADO, 2007.

⁴² Continuación de lo desarrollado por WILCOCK, 2006.

Otro factor de riesgo ocupacional señalado por Ann Wilcock⁴² corresponde a la "alienación ocupacional" que comprende la sensación de distanciamiento o falta de familiaridad o comodidad ante algún pensamiento, lugar, persona o situación. Esta sintomatología se relaciona con los actuales estudios que han documentado la existencia de una relación directa entre un tipo de estrés laboral denominado "Síndrome de Burnout" y la sintomatología depresiva en profesores y profesoras asociados a las condiciones de trabajo y el constante incremento de exigencias del medio que enfrentan las y los profesionales de la educación. Este síndrome constituye una condición psicológica específica en la cual se sufre de agotamiento emocional, sensación de pérdida de la realización personal y tendencia a la despersonalización en el trato con otras personas.⁴³ En Chile la tasa de docentes que han presentado episodios de "depresión mayor" alcanza el 32% comparado con el rango 9-11% de la población general. Los porcentajes de trastornos ansiosos de los profesores también duplican a la media nacional⁴⁴. Sumado a lo anterior y en concordancia con los factores de riesgo ocupacionales para la salud ya mencionados, Darrigrande y Duran⁴⁵ señalan que las mujeres profesoras experimentan un mayor y más intenso cansancio emocional que lo experimentado y señalado por sus pares hombres.

⁴³ José Luis DARRIGRANDE y Karina DURÁN, 2012.

⁴⁴ Rodrigo CORNEJO, 2008.

⁴⁵ Continuación de lo desarrollado por DARRIGRANDE y DURÁN, 2012.

Ante todo esto cabe cuestionarse si existe o no intención por parte de quienes investigan y desarrollan políticas públicas por comprender otras dimensiones que afectan a las personas que trabajan en el sistema educativo, más allá de los índices de resultados que se alcanzan con las y los estudiantes.

A nuestro juicio, las condiciones laborales que experimentan profesoras y profesores deben visualizarse desde un enfoque de salud y bienestar integral, porque contribuirá a complementar un adecuado desempeño laboral, involucrando valores humanos tanto en la enseñanza, en el trabajo en equipo, como en el compromiso de cada profesor o profesora para la educación que entregan tanto para las y los estudiantes, como para la contribución al desarrollo de la propia comunidad en la que se encuentran insertos/as. La salud puede ser vista, desde la prevención de la enfermedad

con la disminución de la carga laboral y el aumento de horas no lectivas para ser utilizadas, por ejemplo, para la evaluación del desempeño docente, pero además resulta necesario indagar e implementar la promoción de la salud a través de estrategias de autocuidado tanto a nivel personal-familiar como a nivel comunitario.

La comprensión de estos factores de riesgo y la búsqueda de estrategias para aumentar la promoción y prevención en salud y el bienestar deberán visualizar las condiciones específicas que día a día vivencian las profesoras en todas sus áreas de participación ocupacional, por lo tanto no pueden nacer desde una lógica unidireccional (sólo del Estado) y sin la participación social de quienes experimentan directamente distintos tipos de opresiones asociadas a sus condiciones de vida laboral.

Conclusiones

Ante el constante incremento de factores de riesgo para la salud de las profesoras, resultantes de las complejas y exigentes demandas socio-políticas, surge la necesidad de interiorizar, cuestionar y replantear las visiones y principios subyacentes en sus aspectos integrales y bajo perspectivas transdisciplinarias acerca de la salud y el bienestar de las mujeres más allá de un carácter biológico-reproductivo, sino que contemplando aspectos subjetivos e inter-subjetivos que influyen en su identidad y desempeño ocupacional de profesoras. Desde una perspectiva de género estimamos que también debe ser objeto de análisis crítico la articulación existente entre la identidad individual y colectiva y su relación con las políticas educativas nacionales, tales como la evaluación del desempeño docente, a fin de establecer sus efectos e incidencias en la calidad de vida que actualmente experimentan en Chile más de 120 mil profesoras.

Estas demandas tienen sustento en las propuestas desarrolladas por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la oficina Internacional del Trabajo (OIT), organismos que han descrito la existencia de brechas de equidad en el mercado laboral de las mujeres, especificando que la buena calidad del trabajo puede contrarrestar las condiciones precarias de los empleos bajo cuatro lineamientos generales:

1. Las competencias técnicas y productivas.
2. Un nivel adecuado de retribución del trabajo, que permita equilibrar las necesidades tanto personales como familiares.
3. La protección social contra las enfermedades, la vejez, los despidos y los accidentes laborales.
4. La disponibilidad de tiempo libre que cada traba-

jador o trabajadora pueda destinar a lo que él o ella estimen prioritario.

Las exigencias que poseen las profesoras en tanto mujeres (a nivel familiar, como laboral e institucional), las múltiples demandas institucionales y la apreciación que sobre su trabajo desarrollan agentes externos repercuten constantemente en su identidad. En el caso específico de la evaluación docente, estas repercusiones se vivencian como una confrontación entre lo que percibe cada una como su propio desempeño (subjetividad-inter-subjetividades) y lo que institucionalmente le señalan qué es lo que se debería ser y hacer como profesional (atribución social de modelos profesionales de identificación).

Estas dinámicas contrapuestas de identificación-identificación ya han sido definidas desde distintas disciplinas y organismos, aunque no así a nivel del diseño de políticas. Al respecto, identificados los potenciales factores de riesgo ocupacional para la salud asociados a la evaluación del desempeño de las profesoras, se puede afirmar que los cuatro lineamientos generales declarados se ven en mayor y menor medida, tanto individual como colectivamente, vulnerados, y por lo tanto constituyen parte central de la discusión que se deberá desarrollar en torno a las modificaciones o mejoras que deberá introducirse al sistema.

Sin embargo también resulta necesario cuestionarse el cómo deberá reformularse la evaluación del desempeño docente, de modo que logre no sólo promover el logro estándares de aprendizaje internacionales, sino que también sirvan para retomar y re-asegurar su principio formativo original a fin de proyectarlo hacia el reconocimiento del aporte de profesoras y profesores a la educación del país, así también para identificar e implementar medidas para potenciar la equidad de género y mejorar la calidad de vida de las profesoras sin caer en una sobre-victimización de la mujer, sino que visibilizando las opresiones que aún se siguen viviendo y reproduciendo a través no sólo de la cultura, sino que también de la institucionalidad.

Por lo tanto, este artículo espera propiciar la discusión en torno a la necesidad de revisión de aspectos subjetivos en políticas públicas; la falta de instancias de retroalimentación entre el Estado y la percepción subjetiva de la calidad de vida de las propias mujeres; y sobre todo a dar a conocer uno de los múltiples síntomas que presenta la crisis del actual sistema educativo chileno el cual, citando a Redondo ⁴⁶, va mucho más allá del malestar subjetivo del profesor(a), sino que tiene directa relación con las inequidades profundas y estructurales de este sistema educativo sustentadas en el marco legal y la institucionalidad del sistema escolar chileno.

⁴⁶ Jesús M. REDONDO, 2009.

Referencias

- AGUIRRE, Manuel. "La doble Explotación de la Mujer en el Capitalismo". *Nueva Sociedad* n. 56-57, p.93-104. 1989.
- AMBROSY, Ingrid. "Teoría Queer: ¿Cambio de paradigma, nuevas metodologías para la investigación social o promoción de niveles de vida más dignos?". *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXVIII, n. 2, p.277-285, 2012.
- BOLIVAR, Antonio. "La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional". *Revista Estudios Sobre Educación*, n. 12, p.3-30, 2007.
- CORNEJO, Rodrigo. "Entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos: Salud laboral docente y condiciones de trabajo". *Revista Docencia*, XVI (35), p.77-85, 2008.
- CUADRADO, Isabel. "Valores y Rasgos Estereotípicos de género de mujeres líderes". *Revista Psicothema*, vol. 16, n.2, p.270-275, 2004.
- DARRIGRANDE, José Luis y DURAN, Karina. "Síndrome de Burnout y Sintomatología Depresiva en profesores: Relación entre tipo de docencia y género en establecimientos educacionales subvencionados de Santiago de Chile". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 10, n.3, p.72-87, 2012.
- DE BEAUVOIR, Simone. "El Segundo Sexo". Buenos Aires, Argentina: Editorial Contemporánea, 2013.
- FAWAS, Julia Y SOTO, Paula. "Mujer, Trabajo, y familia. Tensiones, rupturas y continuidades en sectores rurales de Chile Central". *Revista de Estudios de Género. La ventana*, vol. IV, n. 35, p.218-254, 2012.
- GALAZ, Alberto. "FONDECYT n° 11110177: Impactos y Contra-impactos Identitarios en la Evaluación del Desempeño de Profesores de Educación Matemáticas y Lenguaje y Comunicación". 2011. Universidad Austral de Chile. Valdivia. Chile.
- HENRÍQUEZ, Narda. "La equidad de género como tema de debate y de políticas públicas". SERNAM. Chile. Extraído el 16/05/2014 desde http://www.sernam.cl/pmg/archivos_2007/pdf/Narda%20Henriquez.pdf, 2001.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (INE) y Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM), 2004. "Mujeres Chilenas. Tendencias en la última década (Censos 1992-2002)". Santiago. Chile. Extraído el día 10/05/2014 desde http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/estadisticas_sociales_culturales/mujeres/pdf/mujchilenasvol1.pdf.
- KIELHOFNER, Gary. "Modelo de Ocupación Humana: Teoría y Aplicación". Buenos Aires, Argentina: Editorial Médica Panamericana, 2011.
- KRONENBERG, Frank. & RAMUGONDO, Elelwani. "Explaining Collective Occupations from a Human Relations Pers-

- pective: Bridging the Individual-Collective Dichotomy". *Journal of Occupational Science*, p.1-14, 2013.
- KRONENBERG, Frank; ALGADO, Salvador Simó; POLLARD, Nick; "Terapia Ocupacional sin Fronteras". Madrid, España: Editorial Panamericana, 2007.
- LARA, Bernardo; MIZALA, Alejandra y REPETTO, Andrea. "Una Mirada a la Efectividad de los profesores en Chile". Centro de Estudios Públicos, 2010.
- LIZANA, Verónica. "Una Relación Invisibilizada en los Contextos de Formación Docente Inicial: La identidad Profesional desde una Perspectiva de Género". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vo.7, n° 3, p.69-81. España. Extraído el día 29/09/2012 desde <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfred.jsp?ICve=55114063006> . 2009.
- MADRID, Sebastián. "Profesorado, Política Educativa y Genero en Chile: Balances y Propuestas". Colección Ideas, año 8 n° 76. Extraído el día 18/12/2012 desde <http://w3app.mineduc.cl/mineduc/genero/documentos/Profesorado,%20politica%20educativa%20y%20genero%20en%20Chile%20balance%20y%20propuestas.pdf>. 2006.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (MINEDUC). "Marco para la Buena Enseñanza". 7° Edición. Santiago. Chile. Extraído el día 10/12/2013 desde <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>. 2008.
- MONTOYA, Ana. "Mujeres y Trabajo ¿Derecho u ocupación? Reflexiones sobre las implicancias económicas y jurídicas del trabajo femenino en Colombia. *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, vol. 40, n.113, 225-272. Extraído el día 02/05/2014 desde <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r26858.pdf>. 2010.
- PIEDRA, Nancy. "Relaciones de poder: leyendo a Foucault desde una perspectiva de género". *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, Universidad de Costa Rica, Costa Rica, vol. IV, n. 06, p.123-141, 2004.
- REDONDO, J. "La educación chilena en una encrucijada histórica". *Revista Diversia. Educación y Sociedad*, n°1; pp. 13-39. Extraído el día 30/06/2013 desde <http://www.cidpa.cl/diversia/Numero1/art02.pdf>. 2009.
- SANTIAGO, Paulo et al. (2013). "Teacher Evaluation in Chile 2013". OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. OECD Publishing.
- SCOTT, Joan. "Género e Historia". México D. F. México. Fondo de Cultura Económica: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2008.
- SELAMÉ, Teresita. "Mujeres, Brechas de Equidad y Mercado de Trabajo". Proyecto Género, Pobreza y Empleo. Programa de las Naciones Unidas (PNUD) y Oficina Internacional del Trabajo (OIT). 1° Edición. Santiago. Chile. Extraído el día

- 10/05/2014 desde <http://www.pnud.cl/publicaciones/mujeres-oit.pdf>, 2004.
- SERVICIO NACIONAL DE LA MUJER (SERNAM). "Se aprobó idea de legislar proyecto de creación del Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género". Extraído el 21/05/2014 desde <http://portal.sernam.cl/?m=sp&i=4641>, 2014.
- VIDAL, Elizabeth. "Costos psicosociales del doble papel de la mujer, como asalariada y como ama de casa". *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 22, n°1, pp.161-167, Colombia, 1990.
- WILCOCK, Ann. "An Occupational Perspective of Health". Thorofare, USA: Slack Incorporated, 2006.
- WOLLSTONECRAFT, Mary. "Vindicación de los derechos de las mujeres". Colección Fundamentos n°225, Serie Clásicos del pensamiento polifónico. Madrid, España: Ediciones Istmo, 2005.

[Recebido em 7 de julho de 2014,
e aceito para publicação em 24 de abril de 2015]

Professional Identity and Woman Teachers' Occupational Risk Factors

Abstract: *From studies of professional identity we propose to use gender as a category of analysis to know the main demands made to the teachers and how they affect, influence or determine their occupational performance as teachers. Conceiving the teaching professional identity as a construction at the same time individual and collective, the article describes the features that take these demands and analyzes tensions that, in terms of factors of occupational risk for health and well-being, have their origin in the design and implementation of the policy of evaluation of the performance of the teachers in Chile. In this regard, we consider that it is urgent to start an in-depth analysis of these policies in order to direct them towards a vision that includes inter-subjective and subjective aspects of women.*

Key Words: *Gender; professional identity; occupational risk factors; teacher evaluation; public policy.*