

Incidencia del tipo de establecimiento en la construcción de la identidad laboral docente

Impact of the Type of Educational Establishment on the Construction of Teacher Professional Identity

Recepción: 30 de marzo de 2026 / Aceptación: 23 de abril de 2026

Carlos Díaz Cánepa¹
Damián G. Grunder²
Antonella Castro³
Martina Caballero⁴
Rocío Pérez⁵
Matías Barahona⁶

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol15.num30.6>
Licencia CC BY 4.0.

1 Doctor en Psicología. Licenciado y máster en Psicología por la Universidad de París VIII. D.E.A. en Psicología por la Universidad de París V. Académico del Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Afiliación: Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Correspondencia: Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago de Chile, Chile. Código postal: 7800284, Chile.

Correo electrónico: carldiaz@uchile.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1017-287X>

2 Estudiante de Psicología. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Correo electrónico: damian.gajardo@ug.uchile.cl. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8302-1992>

3 Estudiante de Psicología. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Correo electrónico: antonella.castro@ug.uchile.cl. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6388-5050>

4 Estudiante de Psicología. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Correo electrónico: martina.caballero@ug.uchile.cl. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4286-340X>

5 Estudiante de Psicología. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Correo electrónico: rocio.perez.m@ug.uchile.cl. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1053-360X>

6 Estudiante de Psicología. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Correo electrónico: matias.barahona@ug.uchile.cl. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2892-1835>

Resumen

Las y los docentes en Chile enfrentan condiciones, demandas y oportunidades diferenciadas según el tipo de establecimiento en que se desempeñan: municipal, particular subvencionado o particular pagado. El objetivo de esta investigación es analizar la incidencia del tipo de establecimiento en la construcción de la identidad laboral docente. Se empleó un enfoque cualitativo basado en el análisis de narrativas, mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas a una muestra por conveniencia de 15 docentes de enseñanza media de la Región Metropolitana. Los resultados indican que, si bien la identidad docente presenta aspectos comunes independientemente del contexto institucional en que se desempeñan, los contenidos identitarios específicos del rol docente, tales como la percepción de atributos del rol, la relación entre atributos personales y atributos del rol, el sentimiento de pertenencia grupal, la valorización de su labor y sus expectativas de desarrollo en el rol o de abandono de este, varían de manera importante en función del tipo de establecimiento al que pertenecen los docentes.

Palabras clave: identidad docente; colegios municipales;
colegios particulares subvencionados; colegios particulares pagados

Abstract

Teachers in Chile face different conditions, demands, and opportunities depending on the type of school in which they work: municipal, subsidized private, or fee-paying private. The objective of this research is to analyze the impact of school type on the construction of teachers' professional identity. A qualitative approach based on narrative analysis was used, employing semi-structured interviews with a convenience sample of 15 secondary school teachers from the Metropolitan Region. The results indicate that, while teacher identity presents common aspects regardless of the institutional context in which teachers work, specific identity elements related to the teaching role—such as the perception of role attributes, the relationship between personal and role attributes, the sense of group belonging, the value placed on their work, and expectations regarding professional development or leaving the profession—vary substantially depending on the type of school in which teachers work.

Keywords: teacher identity; municipal schools; subsidized private schools;
fee-paying private schools

Antecedentes

La educación escolar en Chile presenta diferencias estructurales que responden a su tipo de propiedad y financiamiento. En este contexto, la prestación de los servicios de educación escolar es brindada tanto por instituciones públicas como privadas. Las instituciones públicas de educación dependen de los Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM), o, más recientemente, de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) o de corporaciones delegadas, y el profesorado que se desempeña en ellas se encuentra regido por el Estatuto Docente.

Entre las instituciones privadas de educación se encuentran los establecimientos particulares pagados y particulares subvencionados. Ambos tipos de establecimientos, al igual que las instituciones educacionales públicas, son regidos por las normativas generales fijadas por el Estado y deben ceñirse tanto a la supervisión de la Superintendencia de Educación como al cumplimiento de las bases curriculares aprobadas por el Consejo Nacional de Educación, las que fijan exigencias de cumplimiento de contenidos mínimos, sin delimitar el desarrollo de los propios proyectos educativos definidos por cada establecimiento, atendiendo al principio de libertad de educación. No obstante estar supervisadas y regidas por estos marcos regulatorios generales del Estado, estas instituciones son administradas por sostenedores privados y su cuerpo docente se rige por el Código del Trabajo. Sin desmedro de estas características comunes, estos dos tipos de instituciones educacionales privadas presentan distintas realidades, las que son principalmente producto de las obligaciones que deben cumplir por recibir o no aportes del Estado (Guerra, 2018).

A lo largo del tiempo, el Ministerio de Educación (MINEDUC) reporta una disminución relativa del número de docentes que trabajan en establecimientos públicos en relación con quienes lo hacen en establecimientos privados subvencionados y pagados. En la actualidad, según los datos del MINEDUC (2024), la distribución del profesorado es heterogénea entre los distintos tipos de establecimientos educacionales, siendo el sector subvencionado el que reúne la mayor proporción de docentes, representando un 44.30% de un total de 265,966 docentes, mientras que el sector público (municipales y SLEP) representa el 37.64%, los particulares pagados el 9.86% y las corporaciones de administración delegada el 2.92%.

Según se ha documentado, la figura del profesorado se construiría y modificaría a partir de las políticas que definen su trabajo, particularmente determinadas por su pertenencia a uno u otro tipo de establecimiento, impactando tanto en sus prácticas como en sus relaciones sociales (Assaél, 2010, como se citó en Biscarra et al., 2015). También se ha documentado la existencia de diferencias en la composición socioeconómica de las familias de los estudiantes que acuden a establecimientos públicos, subvencionados y pagados, y su relación con los resultados que estos obtienen en las pruebas estandarizadas, caracterizando escenarios pedagógicos (Olivares, 2016). Estas distintas condiciones irían definiendo contextos de ejercicio del rol docente que implicarían modalidades distintivas de entenderlo y ejercerlo.

Desde esta perspectiva, se ha reportado que existirían diferencias en la conformación identitaria de los docentes en función de si trabajan en una escuela privada o pública (Escamilla, 2023). Sin embargo, a pesar de estas diferencias señaladas, que derivarían de las condiciones estructurales de propiedad y de los contextos socioeconómicos que se encuentran habitualmente asociados a ellas, existiría escasa referencia en la literatura especializada respecto de estas eventuales diferencias identitarias entre docentes que laboran en esos distintos tipos de establecimientos, así como sobre su incidencia en los modos de ejercer la docencia y de relacionarse con la institución de pertenencia, colegas y estudiantes.

Desde este marco, resulta relevante indagar si las diferencias estructurales que caracterizan los distintos tipos de establecimientos inciden en el desarrollo y los contenidos identitarios de los docentes, así como en el modo de relacionarse y formar a sus estudiantes.

Consistentemente, el propósito de esta investigación es aportar evidencia, desde los contenidos de las narrativas, percepciones, juicios y vivencias de docentes que laboran en establecimientos que responden a distintas modalidades de propiedad y financiamiento, sobre sus respectivas identidades de rol. Tales antecedentes fundamentan, así, la necesidad de explorar los contenidos de las narrativas de docentes de enseñanza media que ejercen en establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados en Santiago, buscando dar cuenta de los aspectos comunes y diferenciales que presentan sus identidades laborales.

La presente investigación busca aportar a la comprensión de las eventuales incidencias de las características del contexto institucional sobre la construcción identitaria del profesorado. En lo específico, se explora la posible influencia de la modalidad de propiedad y financiamiento a la que tributan distintos tipos de establecimientos sobre las subjetividades que subyacen a la construcción de la identidad docente, y cómo dichas subjetividades modularían formas de ejercicio del rol docente.

Marco teórico

La identidad se puede entender como un conjunto de significados que define quiénes somos (Moreno et al., 2018). Según estos autores, la identidad personal estaría vinculada a elementos de la autopercepción de sí mismo como ente único y diferente a las demás personas, y estaría sustentada en una memoria biográfica que daría sentido de unicidad a su historia. Por su parte, la identidad social podría entenderse como la manera en que un individuo se define, con un significado emocional y un valor personal, como perteneciente a un grupo, y se asocia a las identidades de rol, en la medida en que los roles se ven definidos por las normas que estructuran las instituciones y organizaciones en la sociedad, influyendo en la autopercepción de sí mismo. De este modo, las personas construirían su identidad en relación con contextos que les brindan coordenadas sobre quiénes son en cada situación, atendiendo al rol que desempeñan y al significado que le atribuyen.

Desde esta perspectiva, el ámbito laboral se presentaría como un campo relevante para la construcción de la identidad social, en tanto que la identidad laboral está “asociada a la manera como un individuo se percibe a sí mismo como agente trabajador en la ejecución de una serie de funciones en una posición laboral determinada y (...) al ejercicio de roles en contextos de trabajo” (Moreno et al., 2018, pp. 60-61). De este modo, los roles ocupacionales tendrían un eje central en la configuración identitaria de las personas, siendo el rol docente un referente social que, sin duda, posee una fuerza identitaria de alta relevancia.

Según Vaillant (2008), la identidad docente se constituiría como una construcción dinámica y continua, la cual comenzaría a partir de la formación inicial y se desarrollaría a lo largo del ejercicio profesional, siendo la formación inicial una etapa fundamental y crítica para la construcción y el

establecimiento de la identidad docente, en tanto etapa en la que emergen las crisis identitarias y vocacionales, y donde la reflexión entre pares en torno a la práctica pedagógica permitiría dirigir la identidad de las y los futuros docentes.

En la revisión realizada por Orozco-Gómez (2023) relativa a la noción de identidad docente, se señala la existencia de diversas perspectivas teóricas. Un primer enfoque enfatiza la autoimagen profesional, es decir, la imagen que el propio docente construye acerca de sí mismo. Un segundo enfoque pone el acento en el rol social del docente, haciendo referencia a las atribuciones que la sociedad asigna a la profesión, las expectativas sobre lo que deben saber y hacer, y las influencias ejercidas a través de interacciones dinámicas. Un tercer enfoque vincula la identidad docente con la narrativa biográfica, donde las experiencias personales, los rasgos individuales y los aspectos de la vida profesional puestos en juego en el ejercicio del rol constituyen los elementos centrales de su configuración identitaria.

Así, por ejemplo, se ha señalado que la identidad docente se construiría a partir de procesos biográficos y relacionales, donde tanto la historia de cada docente, a través de sus vivencias, como las interacciones situadas en contextos sociohistóricos, darían paso de forma activa a la construcción individual y colectiva de la identidad de profesoras y profesores (Vaillant, 2008).

Se ha documentado igualmente que los docentes generarían percepciones de autoeficacia, motivación, compromiso y satisfacción sobre la base del trabajo que realizan (Fuentes et al., 2020). En esta misma línea, según Ávalos y Sotomayor (2012), el desarrollo de la identidad docente resultaría de un proceso de construcción y reconstrucción de la identidad producto de las experiencias vividas en el aula y de las interacciones con estudiantes, apoderadas, apoderados, colegas, autoridades y con la sociedad en general. Así, la identidad docente sería tributaria de un proceso dinámico e interactivo, situado contextualmente, donde tanto la formación como la práctica estarían marcadas y diferenciadas socioculturalmente según el medio laboral en el que se desempeñen.

Desde hace largo tiempo, se ha señalado que la labor docente se situaría y operaría en contextos socioculturales demandantes, donde no solo se presentarían exigencias y presiones externas desde la política o las autoridades, sino también desde la sociedad, la cual adjudicaría al rol docente

importantes responsabilidades sobre el futuro de la población (Ávalos y Sotomayor, 2012; Castilla-Gutiérrez et al., 2021; Olave, 2020). Por su parte, van den Berg (2002) identifica algunos focos de conflicto que estas expectativas generarían en la identidad docente, tales como dudas sobre el rendimiento y la calidad de la propia docencia; percepción personal negativa; incertidumbre ante las demandas externas; estrés y burnout; limitaciones a la autonomía en el trabajo; y presiones por falta de tiempo para cumplir con lo que se les exige. A su vez, Ávalos y Sotomayor (2012) señalan que el sentido de vocación, motivación, percepción de eficacia, formación y experiencia serían algunos de los elementos identitarios clave que las y los docentes verían expuestos por las tensiones experimentadas debido a las presiones externas.

En Chile, la actividad del profesorado se encuentra enmarcada por un sistema de rendición de cuentas que apunta a la estandarización y tecnificación del trabajo docente, condición que intensificaría la tensión entre las expectativas del rol y lo que efectivamente se encuentran en condiciones de hacer, atendiendo a las condiciones en las que deben desempeñarse, eventualmente condicionando, restringiendo y delimitando su quehacer profesional, y poniendo en tensión sus entendimientos e identidad de rol (Carrasco et al., 2019).

Por otro lado, el estudio realizado por la Red Docente Feminista y la Comisión de Educación de la Cámara de Diputadas y Diputados de Chile (2021) señaló la existencia de sobrecarga laboral entre las personas que ejercen la docencia. Esto, en buena medida, sería producto de que sus labores interferirían con los tiempos y responsabilidades de sus vidas privadas, generando en ellas una gran sensación de culpa por el abandono de las tareas de cuidado y por el descuido de las tareas domésticas. Estos antecedentes coinciden con la investigación previamente desarrollada por Miño (2016), donde los y las docentes catalogaron su carga de trabajo como “bastante”, implicando una gran falta de tiempo para la vida personal, estrés y agobio. De modo que estas problemáticas tendrían múltiples consecuencias en la calidad de vida de las y los docentes (Castilla-Gutiérrez et al., 2021).

El tipo de establecimiento en el que se desempeñan las y los docentes constituiría escenarios diferenciales para su desempeño y para la carga laboral resultante. Así, por ejemplo, en la investigación desarrollada por Cáceres et al. (2015), profesoras y profesores de establecimientos

particulares presentaban niveles medios de riesgo psicológico derivado de las exigencias psicológicas del trabajo, y mostraban índices preocupantes en cuanto a la claridad de rol y la calidad de la relación con sus compañeros de trabajo. Mientras tanto, las y los docentes de establecimientos municipales presentaban niveles altos de riesgo psicológico derivado de las exigencias psicológicas del trabajo, así como elevados índices de estrés y burnout, asociados a una mayor proporción de licencias médicas en relación con el profesorado de establecimientos privados. Por su parte, si bien las profesoras y profesores de colegios subvencionados presentaban niveles medios de riesgo psicológico, al igual que los docentes de establecimientos privados, también presentaban índices significativos de estrés y licencias médicas, al igual que las y los docentes de colegios municipales. De manera que, como lo apunta igualmente Cardozo (2017), las diferencias socioeconómicas, académicas y/o profesionales incidirían en las dinámicas laborales que operan entre establecimientos que responden a distintas condiciones de propiedad y modalidad de financiamiento.

Del mismo modo, como lo documenta la investigación de Mizala y Torche (2012), el contexto socioeconómico de los distintos tipos de establecimientos se encuentra significativamente determinado por el origen social de las y los estudiantes que reciben, situación que marcaría diferencias sustantivas en el capital social y cultural que aportarían a los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ellos se desarrollarían. Consistentemente, la investigación desarrollada por Neut-Aguayo et al. (2025) evidencia que los propios estudiantes de los distintos tipos de establecimiento percibirían diferencias importantes entre ellos, las que interpretarían como desigualdades. Las y los estudiantes de sectores de bajos ingresos identificarían dichas desigualdades con las precarias condiciones materiales que enfrentan, el diverso grado de exigencias curriculares y la movilización diferenciada del capital social que poseerían quienes pertenecen a distintos tipos de establecimientos. Así, mientras las y los estudiantes de clase media, que principalmente accederían a establecimientos subvencionados, asumirían que la calidad de la educación que reciben dependería de la capacidad de pago de sus familias. Finalmente, las y los estudiantes de clase alta predominantemente reconocerían una posición de privilegio. Para las y los estudiantes de nivel socioeconómico bajo, estas percepciones se verían además reforzadas por un sentimiento de agravio moral debido a la existencia de un imaginario social que les asignaría una menor “capacidad”.

Tales condiciones fijarían un contexto de referencia al interior del cual las y los docentes darían significado y valor a su rol, marcando escenarios particulares al interior de los cuales se desarrollarían y confirmarían sus identidades docentes.

Marco metodológico

La presente investigación es de índole cualitativa y se enfoca en las narrativas de las experiencias y vivencias del profesorado, con el propósito de dilucidar elementos de su identidad docente atendiendo al tipo de establecimiento en el que se desempeñan (municipales, particulares subvencionados y particulares pagados). Para estos efectos, con base en la literatura revisada, se elaboró una pauta de entrevista semiestructurada construida en torno a nueve dimensiones temáticas derivadas del marco teórico sobre identidad y rol laboral docente: (a) características sociodemográficas; (b) historia de vida y trayectoria hacia el rol docente; (c) percepción de los atributos del rol; (d) adhesión a la imagen del rol; (e) relación entre atributos personales y laborales; (f) pertenencia e integración grupal con pares; (g) valoración de la organización de pertenencia; (h) relación entre vida laboral y vida personal; e (i) proyecciones y expectativas de desarrollo o abandono del rol. La siguiente tabla (Tabla 1) indica sintéticamente los contenidos considerados en las categorías temáticas abordadas con base en la pauta de entrevista semiestructurada.

Tabla 1*Dimensiones guía categoriales de contenidos de las narrativas*

Dimensiones temáticas	Contenido
Características sociodemográficas	Edad, género, antigüedad en el rol, disciplina enseñada
Historia de vida y trayectoria hacia el rol docente	Referencias familiares, hitos vitales, motivaciones y expectativas respecto al rol
Percepción de los atributos del rol	Contenidos, características, imagen social, virtudes y dificultades del rol
Adhesión a la imagen del rol	Grado de adhesión a la imagen social del rol percibida por actores relevantes
Relación entre atributos personales y laborales	Congruencia percibida entre características personales y características del rol
Pertenencia e integración grupal con pares	Sentimientos de ser parte de un colectivo y grado de apoyo de pares percibido
Relación entre vida laboral y vida personal	Grado de equilibrio percibido entre vida laboral y vida personal
Valoración de la organización de pertenencia	Percepción de apoyo y consideración por parte del establecimiento en que laboran
Proyecciones y expectativas de desarrollo o abandono del rol	Potenciales desarrollos de carrera o cambio de rol profesional

La selección de estas dimensiones responde a los componentes centrales identificados en la literatura para el estudio de la identidad y el rol laboral docente, buscando cubrir tanto los aspectos individuales y biográficos como los relacionales e institucionales que la configuran. La pauta fue utilizada como guía de referencia, buscando promover la expresión abierta y libre de las personas entrevistadas (Carrasco et al., 2019; Castilla-Gutiérrez et al., 2021; Gaínza, 2006), permitiendo a quienes entrevistaban reformular las preguntas y profundizar en las respuestas según el curso de cada conversación, en concordancia con el carácter semiestructurado del instrumento.

La muestra se conformó por conveniencia, considerando a quince docentes de enseñanza media, cinco por cada tipo de establecimiento (municipal, particular subvencionado y particular pagado). Los criterios de inclusión fueron tener un título en pedagogía, encontrarse ejerciendo su labor en alguna institución vigente y pertenecer a la Región Metropolitana. La edad de quienes conformaron la muestra se situó entre los 29 y los 52 años, y la distribución de género fue de nueve mujeres y seis hombres, los que se

distribuyeron de la siguiente manera: tres hombres y dos mujeres de colegios municipales; tres mujeres y dos hombres de colegios subvencionados; y cuatro mujeres y un hombre de colegios particulares. Las asignaturas impartidas por las personas entrevistadas se distribuyeron entre Lenguaje, Historia, Matemáticas y Química.

Se transcribió cada entrevista y posteriormente se realizó un análisis de contenido. Los criterios de categorización se derivaron tanto de los conceptos del marco teórico empleado respecto de la construcción y el desarrollo del rol y la identidad organizacional, como del análisis de contenido de las narrativas de las personas entrevistadas.

Se entregó un consentimiento informado en el que se daba contexto a la investigación, señalando el carácter anónimo y voluntario de la participación, el cual fue firmado por cada participante, permitiendo la respectiva entrevista. Para preservar la confidencialidad, las y los participantes fueron codificados con la inicial según el tipo de financiamiento del establecimiento en el cual se desempeñan (p. ej., M para docentes de establecimientos municipales, S para subvencionados y P para particulares), seguido de la inicial según el género con el cual se identifican (p. ej., M(F) para docente de establecimiento municipal de género femenino), y finalizando con la asignatura que imparten (p. ej., M(M), Matemáticas, para docente de Matemáticas, de establecimiento municipal y género masculino).

Resultados

De un modo general, los contenidos fueron ordenados con base en la distinción entre aspectos transversales, independientemente del tipo de establecimiento en que se desempeñaban las y los docentes, y aspectos diferenciales producto de la pertenencia a alguno de los tipos particulares de establecimientos considerados. La categorización de los contenidos de las entrevistas que se presenta a continuación, si bien se inspiró inicialmente en la pauta construida con base en la literatura revisada, fue parcialmente ajustada atendiendo a los contenidos efectivamente recabados.

Aspectos transversales de la identidad docente

Vocación y trayectoria de ingreso al rol

Entre los aspectos más personales que destacan como motivos para ejercer como docentes están el gusto por la materia impartida, la vocación por enseñar, las ganas de ser un apoyo y el interés por el trabajo intergeneracional, destacando la paciencia y la empatía como características personales que facilitaron el proceso.

El conjunto de personas entrevistadas señala igualmente que su interés por ocupar el rol docente se originó en experiencias cruciales, particularmente reconociendo a docentes como figuras significativas o cercanas en su paso por el colegio, y/o por haber tenido familiares docentes, quienes les inspiraron para querer ejercer la docencia.

Principalmente que la profesión está también presente en la familia. Mi papá es profesor, mi abuela fue profesora también, entonces la vocación parte un poco del contacto que tenía a través de ellos. (S(M), Lenguaje)

Las modalidades habituales en que las y los docentes accedieron a sus actuales empleos fueron mediante la postulación directa en el establecimiento, a través de la presentación de sus currículos, por medio de páginas web o por información provista por amistades.

Yo estaba sin pega a inicios de año, entonces fui personalmente, me presenté en el colegio y me dejaron de inmediato. Necesitaban un profe que partiera ya. (M(M), Historia)

Contenidos de las tareas y carga de trabajo

Transversalmente, plantean quejas respecto de las labores administrativas y la alta carga que estas implican. Perciben que estas labores les quitan tiempo de trabajo en aula, no dejándoles tiempo para realizar adecuadamente las tareas que esta labor requiere.

En particular en este colegio se realiza excesivo trabajo administrativo, rellenar formularios, asistir a reuniones. Se utiliza mucho

tiempo, yo diría la mayoría del tiempo de planificación en asuntos más burocráticos. (S(M), Lenguaje)

Además, mencionan que el trabajo docente se caracterizaría por ser multitarea, incluyendo labores administrativas, pedagógicas y de vinculación con apoderadas, apoderados y estudiantes.

Respecto de su percepción del rol, destacan la ausencia de monotonía en el trabajo, siendo estimulante tener que tomar decisiones acordes con la contingencia. También destacan la humanidad que caracterizaría el ejercicio de la docencia, en particular por el contacto con las y los estudiantes que este rol implica, el poder educar a generaciones futuras, la tendencia actualizante de la labor, el rol social de esta y el sentido de vida que otorga. En este sentido, se pudo apreciar la necesidad transversal de poder seguir perfeccionando sus conocimientos para un mejor manejo del arte del aprendizaje y la enseñanza. Igualmente, perciben que, para ejercer su labor, se necesita tener gusto por ella, querer motivar a las y los estudiantes, ser empáticos, enseñar desde el ejemplo, tener resiliencia, ser responsables y tener estabilidad emocional.

La cantidad de humanidad que tiene esta pega. No sé si es que se pueda comparar con otras pegas. (...) Toda la experiencia que uno está teniendo con el ambiente laboral es pura humanidad, puro contacto con la gente. (M(M), Química)

Imagen percibida del rol

Refiriéndonos a la imagen del rol, perciben que existiría una doble y paradójica cara en cómo se aprecia su labor. Por una parte, las y los docentes tienden a sentirse muy cuestionados, eventualmente ninguneados, percibiendo que se les ve como si no hicieran nada, menoscabando el impacto social de la docencia. A su vez, tienden a pensar que las personas adultas aconsejarían a sus hijos e hijas que no sean profesores, porque este sería un trabajo mal pagado y sacrificado. En contraste, perciben que se les atribuyen características maternas y de sacrificio, y que ser docente sería una labor heroica, un apostolado, confundiendo el enfrentamiento de condiciones adversas con vocación.

No se puede obviar tampoco que somos un apostolado y que tenemos que entregar nuestra vida, y no tener vida como cualquier otra persona. (S(F), Lenguaje)

No obstante, la totalidad de las y los docentes manifiesta que su labor es valorada por apoderadas y apoderados.

Ahí lo que se percibe de gratitud, yo puedo percibir gratitud de parte de los apoderados (...) la gratitud es uno de los elementos que uno más percibe de parte de los apoderados. (M(M), Historia)

Finalmente, tienden a percibir que las familias se desligan de sus responsabilidades educativas, dejando toda la responsabilidad de educar a la escuela.

Relación entre atributos personales y atributos del rol

Sobre la relación entre atributos personales y atributos del rol, todas y todos los docentes de los distintos establecimientos mencionan que han adquirido o potenciado atributos personales gracias a su labor, siendo además estos útiles en sus vidas privadas de variadas formas.

Yo creo que la capacidad como organizativa, algo que se ha potenciado con ser profe. Como que logro proyectar cosas, y por lo tanto puedo articular actividades, planificaciones, eso se ha potenciado no sólo con la docencia, sino con estar en el estudio todo el rato. (P(F), Lenguaje)

Sentimientos de pertenencia colectiva

En cuanto a la pertenencia grupal, manifestaron que los tiempos y horarios de las y los docentes dificultan estos procesos de encuentro. Asimismo, se menciona la realización de juntas extralaborales en contextos más amistosos, así como el interés por mantener una relación más bien cordial y profesional con otros docentes con quienes no les interesa compartir más allá de lo laboral. Señalan que crear lazos de amistad más allá del ámbito laboral depende de las características personales de cada individuo y de su interés, más que de razones ambientales propias de la institución, implicando

esfuerzos del propio profesorado para crear instancias informales no propiciadas por la institución escolar.

Mira, más que darse, yo creo que nosotros nos hemos visto obligados a buscarlas, queda muy poco tiempo libre para el esparcimiento. (...) acá lo hemos tenido. (S(M), Lenguaje)

En cuanto al apoyo que reciben en el ejercicio docente, señalan sentirse bastante apoyados por sus colegas, especialmente en la creación de clases, el trato con estudiantes y la realización de labores administrativas, convirtiendo la experiencia y valoración del otro en un soporte significativo.

Sí... son muy solidarios. Además, cuando uno tiene un mal día, también son muy contenedores. Por ejemplo, yo tuve una licencia médica cerrando el primer semestre, y mis compañeros terminaron todo el trabajo pendiente. Entonces fue algo que yo encuentro maravilloso. (S(M), Matemática)

Equilibrio entre vida laboral y personal

Respecto de la relación entre la vida laboral y la vida personal, las personas entrevistadas manifiestan que existen elementos de su trabajo que traspasan a su vida privada. Tal traspaso no solo consistiría en tareas y trabajos prácticos de su labor en la institución, sino, en algunos casos, también en carga emocional asociada a su implicación con sus estudiantes. Además, mencionan que la docencia, en comparación con otras profesiones, sería una profesión caracterizada por transgredir la vida personal y, aunque no sería tan frecuente llevarse trabajo o tareas a sus casas, de igual manera les sería difícil separar los tiempos laborales de la vida personal, habilidad que progresivamente habrían desarrollado por necesidad de resguardar su salud mental y para poder dedicar tiempo a otras dimensiones de su vida. Apuntan así que existirían períodos álgidos en materia de demandas laborales (p. ej., fin de semestre) o situaciones de las y los estudiantes (p. ej., problemas familiares) de las que les resultaría imposible desconectarse.

Lo que pasa es que vulnera, y no te da espacios a ti tampoco. Porque tú no te desconectas nunca. (P(F), Lenguaje)

Proyecciones de salida del rol

Respecto de la jubilación, es posible señalar que, en general, tienden a expresar sentimientos de resignación ante la precariedad percibida del escenario de retiro laboral, pues apuntan que la jubilación no será suficiente para mantener la calidad de vida que alguna vez pensaron poder conseguir, planteándose la alternativa de eventualmente continuar trabajando más allá de la edad legal de jubilación para poder subsistir.

Siento que no voy a llegar, pero me causa temor un poco la idea.
(P(M), Lenguaje)

Ah, eso no lo pienso. Lo evito lo más posible y digo, bueno, espero que se arregle de aquí. No falta tanto, pero bueno. Ni miro la AFP. Lo que hago es meterlo bajo la alfombra y negar que existe. (M(M), Química)

Diferencias

Valoración del rol

Se observaron distinciones relevantes entre docentes que laboran en distintos tipos de establecimientos en lo que refiere a la percepción de la valoración del rol. Las y los docentes municipales tienden a naturalizar algunos de los aspectos negativos que perciben de la labor docente, tales como la ausencia de apoyo, la precarización de su quehacer, los bajos sueldos, el excesivo volumen de horas de trabajo, la alta carga cognitiva que produce y lo difuso del rol sobre sus otras áreas vitales.

Tiene que ver con el menosprecio que hace este sistema de nuestro trabajo, que nos precariza, los profesores somos personas que estamos muy precarizadas desde el sueldo que ganamos hasta las horas de trabajo que tenemos. (M(M), Historia)

Por su parte, si bien comparten con los docentes de los colegios municipales el juicio respecto de las precarias condiciones de remuneración y trabajo, las y los docentes de los colegios subvencionados y particulares pagados tienden más bien a enfatizar la percepción de una baja valoración social del rol, el poco respeto y entendimiento de su labor.

Creo que el trabajo docente socialmente ya no tiene la misma validación social que tenía hace algunos años. (S(M), Matemática)

La poca valoración social que tiene el ser docente, se tiende a decir que es profe no más, el “pobrezor”, que pagan mal, que los estudiantes, uno tiene que lidiar con estudiantes y con la familia y están todos muy violentos, pero todo eso yo creo que pasa por la falta de valoración y respeto que tiene el docente, yo creo que ahí eso desencadena todo lo demás. (P(F), Lenguaje)

Las profesoras y profesores que han trabajado en el ámbito público y particular destacan que, en los estratos socioeconómicos bajos, tiende a predominar una percepción más ligada a los roles parentales y de sacrificio docente, mientras que, en los estratos socioeconómicos altos, se les trataría con altanería, mirándolos en menos.

Yo tuve la oportunidad de trabajar en un colegio donde iba gente de altos recursos, estuve trabajando como dos años ahí, y siempre sentí que mis estudiantes me veían como su nana, como su empleado, con un dejo de desdén por encima del hombro, desprecio, altanería, la clase dominante será, esa parte de la sociedad a nosotros nos ve como un empleado más, un objeto.

Acá en el colegio donde estoy yo, algunos de nuestros estudiantes nos ven como sus hermanos, sus papás, como su familia, nos traen regalos, nos quieren mucho, es un trato diferente. (M(M), Historia)

En la clase social alta te reclaman cuando haces bien tu trabajo. (S(M), Matemáticas)

Suele ocurrir que cuando están en un colegio que es privado y particular pagado, muchas veces es un “yo estoy pagando”. Estoy pagando por esto, estoy pagando para recibir un servicio. O sea, prácticamente somos como sus empleados. Porque ahí es como que la gente no valora eso y quiere ponerte como el pie encima. (P(F), Historia)

No obstante, este mayor énfasis en la percepción de baja valoración social, algunas profesoras y profesores de colegios particulares pagados tienden a considerar que no serían objeto de un menosprecio sistemático, sino que ello ocurriría de modo puntual y en virtud del contexto transaccional en el que se desempeñan.

Relación entre atributos personales y atributos del rol

Con respecto a la relación entre atributos personales y atributos del rol, las personas entrevistadas expusieron una gran gama de atributos relevantes en su ejercicio. Entre las principales diferencias, se encontró que las y los docentes de liceos municipales expresaron cualidades con foco en el desarrollo de sus estudiantes y su experiencia, independientemente de sus capacidades y recursos. A ello se suma que las y los docentes de colegios particulares subvencionados explicitan cualidades más asociadas a los requerimientos de adaptación a las distintas situaciones, frente a las exigencias que plantean sus estudiantes. Mientras que las y los docentes de establecimientos particulares pagados mencionan cualidades vinculadas a la realización de un buen trabajo en aspectos más técnicos de su labor con las y los estudiantes, y desde un rol empoderado.

Y es que tú tienes que lograr o hacer el máximo esfuerzo para que todos los estudiantes aprendan. No solamente los más inteligentes. Y que esa es una responsabilidad tuya. (M(F), Historia)

Uno tiene que ser súper abierto a escuchar como en todo momento. Uno tiene que, ay tengo una palabra, que es como que uno tiene que estar súper predispuesto al cambio (...) Creo que hay que ser como resiliente. (S(M), Lenguaje)

Yo creo que la capacidad como organizativa, de algo que se ha potenciado con ser profe. Como que logro proyectar cosas, y por lo tanto puedo articular actividades, planificaciones, eso se ha potenciado no sólo con la docencia, sino con estar en el estudio todo el rato (...). Esto que llaman dominio de grupo, también es algo que se ha ido potenciando con el tiempo. (P(F), Lenguaje)

Por otro lado, fue posible observar que la totalidad de las y los docentes provenientes de instituciones municipales perciben brechas entre sus atributos personales y lo que se espera de ellas y ellos en su labor, brechas que las y los docentes provenientes de liceos subvencionados y particulares señalan haber ido cerrando como producto de la experiencia.

Hay hartito de esas cosas como, por ejemplo, cómo reaccionar en situaciones, que tiene que ver con esto que decían antes, que era con esto de las habilidades como relacionales, las mías son pocas, mi trabajo requiere hartas. (M(M), Química)

Yo soy media desordenada, entonces he ido con el tiempo generando estrategias para que no se me pierda nada, pero me he ido adaptando. (S(F), Lenguaje)

Ahora lo llevo bien, antes no. No sé si tiene que ver, porque ahora llevo más tiempo y evidentemente con el tiempo uno va madurando. (P(F), Lenguaje)

Sentimientos de pertenencia con pares

En la dimensión de pertenencia grupal, se encontraron diferencias con respecto a las actividades recreativas entre docentes. Mientras las y los docentes de establecimientos municipales señalan el paseo de fin de año como lo único destacable en términos institucionales, las y los docentes de colegios particulares subvencionados muestran una mayor presencia de instancias informales en relación con las actividades organizadas institucionalmente. En cuanto a las y los docentes de colegios particulares pagados, se hace mención a la presencia de ambas modalidades de socialización, enfatizando un rol más activo de las instituciones.

Siempre a fin de año tenemos un paseo en el que vamos todos los profesores y yo siento que esa instancia igual, a pesar de ser única, de ser como solo una, ayuda a que nos conozcamos en otro ámbito. (M(M), Química)

Sí, claro. Siempre en la informalidad, siempre fuera del liceo. Tenemos un grupo reducido con el que al menos una vez a la semana nos juntamos. (S(M), Lenguaje)

Fuera del trabajo, sí, se dan instancias en algunas partes más que otras, pero igual están en el fondo y uno puede buscar los espacios también con los compañeros de trabajo, aunque institucionalmente también se dan. (P(M), Química)

Valoración institucional

Respecto de la percepción de las y los docentes sobre la valoración desde las instituciones hacia su labor profesional, lo descrito tanto por las y los docentes de establecimientos municipales como por quienes trabajan en particulares pagados es que se percibe una visión positiva por parte de

la misma institución sobre su labor, percibiéndose como valorada, lo que se expresaría a través de la libertad con la que cuentan en la realización de sus clases. En contraste, en los establecimientos particulares subvencionados, las y los docentes manifiestan una valoración que estaría sujeta a resultados, siendo considerados como “recurso humano más que ser humano” y con poca libertad para la planificación y realización de sus clases, presentándose constantes mediaciones y filtros por parte de la administración de los establecimientos para estos efectos.

Sí, creo que, por mis estudiantes, por parte del equipo directivo también y con los profesores con los que trabajo también (...) al menos con los pocos docentes con los que trabajo y con parte del equipo directivo con el que me vínculo directamente he recibido una buena retroalimentación respecto a mi quehacer. (M(F), Lenguaje)

Depende, la verdad es que en los últimos años yo me siento casi como una (...) obrero de la educación (...) en realidad no tuvimos mucha mayor injerencia en cómo planificar o en cómo hacer las clases (...) entonces no podemos tomar las decisiones. (S(F), Historia)

Yo creo que sí hay una valoración de mi trabajo desde el colegio, creo que sí. Como desde los administrativos, los jefes, los docentes, los colegas, creo que sí hay una valoración. (P(F), Lenguaje)

Expectativas de desarrollo o de abandono del rol

Por último, en cuanto a sus expectativas de desarrollo en el rol o de abandono del rol, es posible destacar que las y los docentes de instituciones municipales tienden a no visualizar la posibilidad de abandonar el aula, la que describen como un ambiente del que son parte, no siendo una opción salir de este.

Las y los docentes de colegios particulares subvencionados, por su parte, si bien manifestaron una mayor apertura a la posibilidad de salir del aula, en paralelo plantean reticencias, relevando lo demandante del ejercicio de un rol directivo, descrito como potencialmente generador de angustia y estrés.

Finalmente, las y los docentes del ámbito particular pagado mencionan la relevancia de salir y diversificar los ambientes laborales en los que se desenvuelven, señalando tener intereses en áreas educativas más allá de la sala de clases, y eventualmente aspiran a dedicarse a otra actividad no necesariamente vinculada con la docencia.

Mira, no lo he pensado, no se me ha pasado por la cabeza, pero como te dije al comienzo, siento que no sirvo para nada más que para esto. (M(M), Historia)

No me gusta ni dirigir ni organizar grandes cosas. Soy súper bueno ayudando, soy súper bueno aportando ideas, pero cuando soy yo quien tiene que coordinar, no es un papel que me quede muy cómodo. (S(M), Matemáticas)

No quiero estar toda la vida haciendo una sola cosa, también tiene que ver con mi curiosidad, con mi afán de estudiar, con que de repente quizás quiero estudiar otra cosa, o irme para otro lado. Sí, sí he pensado. (P(F), Lenguaje)

Discusión

El análisis de los contenidos de las entrevistas, como ya se ha comentado, muestra la presencia de elementos identitarios comunes entre las y los docentes, cualquiera sea el tipo de establecimiento en el que laboren, lo que da cuenta de la presencia de un núcleo identitario básico que define el rol docente. Las razones para optar por la docencia, las trayectorias seguidas para llegar a ocupar el rol docente, así como los eventuales conflictos entre vida laboral y vida personal, presentan contenidos análogos en los relatos del profesorado perteneciente a los distintos tipos de establecimientos.

Tal como lo ha planteado Vaillant (2008), los aspectos comunes de la identidad docente expresada en la narrativa de las y los docentes entrevistados se ven configurados a partir de procesos biográficos y relacionales. Estos exponen experiencias y motivaciones comunes respecto de cómo llegaron a ejercer esta profesión, tales como el acercamiento a la docencia desde la influencia de figuras referenciales, tales como sus docentes y familiares que se dedicaban a la docencia, así como por efecto de vivencias de enseñanza no escolar y de características personales que les incentivaron a elegir esta profesión.

Transversalmente, perciben que su rol está marcado por una alta carga laboral, malos sueldos y múltiples responsabilidades. Esto se alinea con lo planteado por Castilla-Gutiérrez et al. (2021) y Miño (2016), quienes exponen la precariedad de la labor docente debido a las altas exigencias laborales y al escaso tiempo para la vida personal. Las personas entrevistadas también consideran que su labor es menoscabada en la práctica, conllevando una pérdida de respeto y apoyo social por no poder responder a las exigencias del sistema, y que toda la responsabilidad respecto de las y los estudiantes recaería en ellas y ellos. El conjunto de docentes entrevistados manifiesta la existencia de un desborde del trabajo sobre la vida personal, en línea con lo expuesto por Castilla-Gutiérrez et al. (2021) y Miño (2016), quienes caracterizan a la docencia como una profesión constantemente expuesta a agentes estresores y a una alta carga de trabajo, impactando directamente en la vida personal. Esto se condice con lo reportado por Vaillant (2008), Ávalos y Sotomayor (2012) y Castilla-Gutiérrez et al. (2021). Las profesoras y profesores apuntan que la sociedad tendría una imagen del docente con características de sacrificio y parentales, con las que no se identificarían.

En contraste, es posible identificar diferencias relevantes en los contenidos expresados por los distintos grupos entrevistados. Por ejemplo, las y los docentes de colegios municipales hacen hincapié en el escaso apoyo que reciben del sistema educacional, así como en la precarización del trabajo, producto de los bajos sueldos y la alta carga laboral. Estas expresiones se encuentran en línea con lo planteado por Carrasco et al. (2019), quienes señalan igualmente que los colegios municipales serían los más perjudicados ante el modelo de rendición de cuentas instalado en el país, en la medida en que contarían con importantes dificultades para adaptarse a las exigencias que este impondría. Por su parte, las y los docentes provenientes de escuelas subvencionadas y particulares pagadas, coincidiendo en la visión respecto de una alta carga laboral y de bajos sueldos, hacen énfasis en el poco respeto y la baja valoración social que recibirían, así como en un escaso entendimiento de su labor. Del mismo modo, la valoración que perciben desde la institución en la que se desempeñan resulta distintamente evaluada por parte del profesorado de los distintos tipos de colegios. Las y los docentes de establecimientos subvencionados tienden a percibir la valoración institucional como dependiente de su rendimiento, lo que difiere de lo percibido por quienes trabajan en colegios municipales y particulares

pagados, quienes exponen una percepción de valoración más favorable de su labor por parte de sus respectivas instituciones.

Respecto de las experiencias y vivencias que las y los docentes relatan en torno a la relación que sostienen con otros significativos, se identifican particularmente diferencias en los contenidos y formas de relación con estudiantes y apoderados. Las diferencias más relevantes refieren principalmente al eje que identifican como central en su quehacer con sus estudiantes. Las y los docentes del sector municipal mencionan la centralidad que tienen para ellas y ellos sus estudiantes, entendiendo como exigencia el logro de su desarrollo y la superación de sus carencias de origen, asumiendo la presencia de brechas socioculturales y socioeconómicas en las familias de las y los estudiantes que suelen atender. Mientras que, para las y los docentes del sector particular subvencionado, el foco tiende a situarse en los recursos adaptativos y la resiliencia que deben desarrollar para enfrentar las exigencias de la docencia en las condiciones demandantes que les toca vivenciar en su desempeño, con escaso margen para decidir y sujetos a condiciones contractuales que suelen ser precarias. Finalmente, las y los docentes del sector particular pagado tienden a privilegiar los aspectos técnicos de su trabajo, entendiendo que, sobre la base de la implementación de determinadas formas de estructurar la docencia, es posible lograr dominio y control del aula y de los resultados académicos. En cuanto a la relación con apoderados, si bien de una manera general el profesorado tiende a percibir agradecimiento por parte de las familias de sus estudiantes, en los colegios municipales la relación es percibida como más cercana y amable, mientras que en los colegios de estratos sociales más altos tiende a percibirse una relación de naturaleza transaccional, en la que las y los docentes jugarían un rol de prestadores de servicios.

Tales diferencias en las dinámicas laborales, que varían según el tipo de establecimiento y se caracterizan por distintas condiciones socioeconómicas, académicas y/o profesionales (Cardozo, 2017), influirían en la determinación de los elementos en torno a los cuales se configurarían formas identitarias particulares por parte de las y los docentes, definiendo variantes del núcleo identitario basal que comparten, independientemente del tipo de colegio en que se desempeñen. Esto evidencia que sería en los contextos laborales donde la identidad social cobraría relevancia (Moreno et al., 2018), promoviendo no solo distintas formas y contenidos identitarios, sino

también dando pie al desarrollo de distintos proyectos de desarrollo profesional y vital (Ávalos y Sotomayor, 2012; Lagos, 2024).

Así, la identidad laboral de las y los docentes se vería influida por la percepción que construirían como agentes trabajadores respecto de la ejecución de funciones y del ejercicio de roles en su contexto laboral que, en el caso del sistema educacional chileno, generarían contextos de exigencias, posibilidades y sentidos del rol distintivos entre docentes. Estas distinciones incidirían en la definición de bordes identitarios particulares y diferenciales en torno a un núcleo identitario compartido.

Conclusión

La identidad docente logra, en trazos gruesos, trascender la diversificación y fragmentación con que opera el modelo educativo chileno. No obstante, los distintos contextos, exigencias y oportunidades que cada tipo de institución entrega y demanda a sus comunidades educadoras promoverían, a su vez, el desarrollo de distintos modos de entender y elaborar sentidos e identidades de rol. Tales formas de identidad docente irían, a su vez, derivando y confirmandose en prácticas que no apuntarían necesariamente a los mismos propósitos o, al menos, presentarían distintas jerarquías de prioridades en el ejercicio del rol de educador.

En la presente investigación se pudo visualizar que la identidad de las y los docentes se encuentra cruzada por exigencias sociales y laborales que tensionan y configuran su identidad. El sistema escolar en Chile define distintos escenarios al interior de los cuales se articulan segregadamente las comunidades escolares en función de sus características socioculturales y socioeconómicas. Estos distintos escenarios darían lugar a demandas de distinto orden y naturaleza, interpelando de variadas y distintivas maneras las fuentes de construcción y validación identitaria de las y los docentes.

En el sector municipal y particular subvencionado, en comparación con el particular pagado, los bordes del rol docente se encontrarían mayormente tensionados por expectativas sociales que tienden a situarlos, en algunos casos, fuera del ámbito pedagógico, en un territorio más cercano a la crianza, al soporte y a la contención de las y los estudiantes. En los establecimientos particulares pagados, las tensiones identitarias se encontrarían, por su parte, mediadas por el carácter transaccional que potencialmente tiende a marcar

la relación con la institución en que laboran, así como con apoderados y estudiantes. En compensación, en este último tipo de establecimientos, la identidad docente contaría con mayores posibilidades de proyectarse en desarrollos de carrera y en sus facetas técnicas.

Así, es posible pensar que el tipo de institución en que se desempeñan las y los docentes configuraría no solo diferencias, sino también desigualdades de base que promoverían el desarrollo de distintos sentidos articuladores de las prácticas desplegadas por ellas y ellos. Estas se cristalizarían en particulares versiones de la identidad de rol docente. Tal diversidad en las formas de entender los fines de la labor educativa y en las prácticas a las que darían lugar pondría en tensión el modelo de rendición de cuentas en su pretensión de estandarizar los procesos y resultados educativos, sin considerar los contextos al interior de los cuales estos procesos ocurren.

Los hallazgos de esta investigación contribuyen a visibilizar que las condiciones estructurales del sistema escolar chileno no solo generan diferencias en las condiciones laborales del profesorado, sino que inciden activamente en la configuración de sus identidades de rol. Este aporte resulta relevante para el desarrollo de investigaciones futuras que profundicen en estos fenómenos con muestras más amplias y diversas, y para la formulación de políticas educativas que reconozcan la heterogeneidad de los contextos institucionales como un factor central en el desarrollo profesional docente.

Limitaciones

La muestra es acotada, considerando exclusivamente a docentes radicados en la Región Metropolitana. Por el carácter exploratorio de la investigación, no se consideraron en su diseño factores sociodemográficos, tales como diferencias etarias o de género, lo que delimitó las posibilidades de análisis de eventuales matices en la identidad de rol docente potencialmente asociados a estos factores.

Referencias bibliográficas

- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, 51(1), 57-86.
<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.51-Iss.1-Art.74>
- Biscarra, C., Giaconi, C. y Assaél, J. (2015). El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas*, 14(3), 80-92.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-600>
- Cáceres, N., Campillay, J., Cvitanic, C. y Bargsted, M. (2015). Los factores de riesgo psicosocial del trabajo afectan la salud mental de los profesores según el tipo de financiamiento del establecimiento. *Salud & Sociedad*, 6(1), 50-75. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439742477004>
- Cardozo, A. (2017). La presencia de estrés en el profesorado según sexo y contexto laboral. *Revista de Investigación Psicológica*, (18), 43-57.
http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n18/n18_a05.pdf
- Carrasco, A., Luzón, A. y López, V. (2019). Educational identity and policies of accountability: The case of Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 121-139. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>
- Castilla-Gutiérrez, S., Colihuil-Catrileo, R., Lagos-Hernández, R. y Bruneau-Chávez, J. (2021). Carga laboral y efectos en la calidad de vida de docentes universitarios y de enseñanza media. *Chakiñán, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (15), 166-179.
<https://doi.org/10.37135/chk.002.15.11>
- Escamilla Ricalday, M. (2023). Hacia una conceptualización de la identidad docente. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 7, e1868. <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1868>
- Fuentes Reza, R., Arzola Franco, D. M. y González Ortiz, A. M. (2020). La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e727.
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.727
- Gáinza, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 219-263). LOM Ediciones. <https://imaginariosyrepresentaciones.com/wp-content/uploads/2015/08/canales-ceron-manuel-metodologias-de-la-investigacion-social.pdf>

- Guerra Araya, P. S. (2018, octubre). *Régimen legal de la educación escolar particular pagada: El caso chileno* (Asesoría Técnica Parlamentaria N.º 117125). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio%2F10221%2F26062%2F1%2FBCN_Regimen_Educacion_Escolar_Particular_Pagada_Chile_Final.pdf
- Lagos Pando, M. A. (2024). Identidad docente y profesional en la investigación educativa: Estudio bibliométrico y temático. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 12(1), 51-60. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v12i1.751>
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios. (2024). *Análisis descriptivo de la base de cargos docentes 2024* (Apuntes, 61). <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/21122>
- Miño, A. V. (2016). Calidad de vida laboral en docentes chilenos. *Summa Psicológica UST*, 13(2), 45-55. <https://doi.org/10.18774/448x.2016.13.256>
- Mizala, A. y Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: The stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 132-144. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.09.004>
- Moreno-Hurtado, M. A., Torres-Arévalo, N., Martínez-Patiño, K. V., Martínez-Beltrán, K. G. y Vesga-Rodríguez, J. J. (2018). Identidad laboral: Análisis del concepto en el contexto actual del mundo del trabajo. *Salud y Administración*, 5(14), 59-67. <https://revista.unsis.edu.mx/saludyadmon/article/view/24>
- Neut-Aguayo, P., Rivera-Vargas, P. y Miño-Puigcercós, R. (2025). Neoliberalism and school inequality in the Chilean education system: An analysis from the voices of lower-class, middle-class, and upper-class students. *International Studies in Sociology of Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/09620214.2025.2558938>
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378-393. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.001>
- Olivares Araya, F. (2016). *¿Es más efectiva la educación con fines de lucro que la educación pública en Chile?: Resolviendo los problemas*

metodológicos de la evidencia previa sobre la efectividad escolar en Chile [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile.

<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/142719>

Orozco-Gómez, W. (2023). Consideraciones teóricas sobre la identidad profesional docente: Concepto, estructura, factores determinantes y otras implicaciones. *Encuentros*, 21(1), 10-29.

<https://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/es/article/view/2963>

Red Docente Feminista y Comisión de Educación de la Cámara de Diputadas y Diputados de Chile. (2021). *Impacto en la vida personal y laboral de profesoras y profesores en Chile, a un año de crisis sanitaria*.

Red Docente Feminista. <https://media.elmostrador.cl/2021/08/Encuesta-Docente-REDOFEM-1er.-Informe-Agosto-2021.pdf>

Vaillant, D. (2008). La identidad docente: Importancia del profesorado.

Revista Investigaciones en Educación, 8(1), 15-39.

<https://rie.ufro.cl/index.php/educacion/article/view/942>

Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice.

Review of Educational Research, 72(4), 577-625.

<https://doi.org/10.3102/00346543072004577>