

RELATOS DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DEL PROFESORADO DE Y PARA LA JUSTICIA SOCIAL

ACCOUNTS OF THE TEACHERS' IDENTITY CONSTRUCTION PROCESS FROM AND FOR A SOCIAL JUSTICE APPROACH

Marisa Guzmán Munita
Académica Universidad Andrés Bello
Doctora en Ciencias Pedagógicas
Santiago, Chile
maris.guzman@uandresbello.edu
ORCID: [0000-0003-0951-2777](https://orcid.org/0000-0003-0951-2777)

Carolina Villagra Bravo
Académica Universidad Católica Silva Henríquez
Doctora en Formación del Profesorado
Santiago, Chile
cvillagrab@ucsh.cl
ORCID: [0000-0002-5428-2555](https://orcid.org/0000-0002-5428-2555)

Angélica Riquelme-Arredondo
Académica Universidad Católica Silva Henríquez
Doctora en Ciencias Sociales
Santiago, Chile
ariquelme@ucsh.cl
ORCID: [0000-0003-2007-5600](https://orcid.org/0000-0003-2007-5600)

Simona Mayo González
Coordinadora Universidad de Los Lagos
Magíster en Educación
Osorno, Chile
jhoan.mayo@ulagos.cl
ORCID: [0000-0002-1775-6141](https://orcid.org/0000-0002-1775-6141)

Ricardo Sánchez Lara
Académico Universidad Central
Doctor en Educación
Santiago, Chile
ricardo.sanchez@ucentral.cl
ORCID: [0000-0003-3223-6555](https://orcid.org/0000-0003-3223-6555)



Resumen: El estudio de los relatos acerca de la conformación de la identidad docente durante los procesos formativos busca promover una visión crítica que contribuya a la justicia educativa y a la reflexión en torno a la interacción con las comunidades de práctica involucradas. En este marco, la investigación buscó analizar el proceso de construcción identitaria de maestros en formación inicial docente por medio del estudio de las prácticas de legitimación, reconocimiento y participación, y el enfoque de justicia social para la acción. Participaron 12 docentes practicantes que se encontraban en su último año de formación en una universidad de Santiago de Chile. Los resultados evidencian que el profesorado en formación cuenta con nociones de justicia social para la acción relacionadas con la transformación de los espacios socioeducativos. Sin embargo, se constata que existen limitaciones contextuales referidas a su participación y autonomía, lo cual repercute en la agencia docente y en la visión del ser profesor. En conclusión, cobra relevancia la revisión de las condiciones y sentidos de la formación práctica en los programas de Pedagogía, pues ambos se vinculan con el proceso de construcción identitaria del profesorado de y para la justicia social.

Palabras Clave: identidad docente, justicia social, legitimación, profesores practicantes.

Resumo: O estudo dos relatos sobre a conformação da identidade docente durante os processos formativos busca promover uma visão crítica que contribua para a justiça educacional e a reflexão sobre a interação com comunidades de prática. Neste contexto, o estudo procurou analisar o processo de construção identitária dos professores em formação inicial através do estudo das práticas de legitimação, reconhecimento e participação, e a abordagem da justiça social para a ação que são identificadas nos relatos do seu processo formativo. Participaram doze professores praticantes que estavam em seu último ano de formação inicial em uma universidade em Santiago do Chile. Os resultados mostram que os professores em formação possuem noções de justiça social para atuação, relacionada à transformação dos espaços socioeducativos; porém, verifica-se que existem limitações contextuais relacionadas à sua participação e autonomia, o que afeta a agência docente e a visão de ser professor. Em conclusão, a revisão das condições e significados da formação prática nos cursos de pedagogia é relevante, uma vez que estão vinculados ao processo de construção da identidade dos professores de, e para, a justiça social.

Palavras-chave: identidade docente, justiça social, legitimación, profesores em exercício.

Abstract: The study of accounts regarding the forging of teachers' identities during teacher's training seeks to promote a critical perspective that contributes to educational justice and reflection on the interaction with the communities involved in the teachers' training process. In this context, the study sought to analyze the teachers' identity construction process in initial teacher's training through the study of the practices of legitimation, recognition and participation, and the social justice for action approach identified in the autobiographical accounts and experiences of their formative process. Twelve trainee teachers in their last year of initial training at a university in Santiago, Chile, participated. The results show that trainee teachers have notions of social justice

for action related to the transformation of socio-educational environments; however, we found that there are contextual limitations related to their participation and autonomy, which have an impact on their teaching agency and their perception of being a teacher. In conclusion, the review of the conditions and meanings of practical training in teachers' training programs becomes relevant because they are linked to the identity construction process of teachers from and for social justice.

Keywords: legitimation, practicing teachers, social justice, teacher identity.

INTRODUCCIÓN

Diferentes programas de formación pedagógica han hecho énfasis en la calidad de las experiencias de práctica docente vinculadas con la permanencia en las comunidades educativas, puesto que fortalecen las competencias profesionales y mejoran la motivación y la percepción de autoeficacia (Brinkmann, 2019; Masoumpah et al., 2019). En un metaanálisis, Dunst et al. (2020) demostraron que la supervisión y la retroalimentación relativas al desempeño, el aprendizaje basado en la experiencia y las oportunidades de aprendizaje colaborativo se destacan como prácticas asociadas a los resultados óptimos del profesorado en formación. Lo anterior es coherente con la idea de que la experiencia práctica, bajo ciertas condiciones, es una instancia crucial para que el futuro profesorado viva situaciones de aula concretas que les permitan desarrollar su identidad profesional.

Existen varias investigaciones relativas a esta área, en las que se describe o explica la experiencia del profesorado en formación durante su práctica profesional (Beauchamp, 2015). Asimismo, este tipo de estudios ha dado cuenta de “reglas emocionales” ocultas e integradas en la práctica docente que pueden influir en la construcción de la identidad, que está permeada por altos niveles de ansiedad al iniciar estos procesos en las comunidades escolares (Lucero y Roncancio-Castellanos, 2019; Teng, 2017). Por su parte, Eksi y Güngör (2018) exploraron aspectos de las prácticas que el futuro profesorado narra como experiencias significativas, poniendo énfasis en las ventajas y desventajas que presenta el programa de estudios para su futuro desempeño, donde destacan la frustración provocada por la diferencia entre el contexto real de enseñanza y las sesiones de los cursos del programa.

Aunque la formación práctica es objeto de investigación en una amplia variedad de temáticas, algunos conceptos socioeducativos relevantes, como la justicia social, la participación legítima y las dimensiones de reconocimiento del profesorado en formación, tienen escasa presencia (Murillo, 2017). Al respecto, Silva-Peña (2017) realiza una revisión del concepto de justicia social como redistribución, reconocimiento y participación, y considera un nuevo abordaje desde la perspectiva de la formación docente: la justicia social para la acción. Esta propuesta conceptual aúna las tres anteriores y posibilita el análisis de la transformación activa a nivel social en los procesos docentes.

Desde un enfoque de y para la justicia social, la voz del profesorado en formación es importante para comprender sus experiencias. Además del aprendizaje que se construye con el magisterio colaborador, el futuro profesorado ingresa a una comunidad escolar que constituye una cultura con artefactos y discursos propios. Por ejemplo, Cuenca (2011) ha investigado cómo el magisterio colaborador otorga legitimidad en el proceso de práctica, y concluye que lo hacen mediante herramientas, rituales y experiencias controladas de aprendizaje. La autora señala que las actividades legitimadas por el magisterio colaborador pueden ser opuestas a las promovidas por el programa de formación, lo cual dificulta la selección y preparación del futuro profesorado de aula que asume el rol de guía. En esta línea parece importante considerar cuestiones como la justicia estructural que enuncia Young, (2011) producto de la perpetuación de la desigualdad en los sistemas y posteriormente, el constructo de justicia educativa que emerge en el centro de profundas crisis sociales, como una conceptualización crítica de la educación neoliberal (Aguilar, 2015), es decir es una noción teórica que reconoce el problema estructural educativo y las condiciones políticas y económicas que lo sustentan. En Chile, a partir de la crisis educativa evidenciada en los años 2001, 2006 y 2011 por el movimiento estudiantil secundario y universitario, el concepto de justicia educativa ha tomado fuerza en los debates. Este concepto de justicia social educativa según Peña-Sandoval y Montecinos (2016) se cimienta en el principio de justicia, el de agencia y el de relevancia en tanto Carlisle et al., (2006) posicionan el mismo concepto como un equilibrio consciente de contenidos y procesos que tienen como objeto la equidad en grupos diversos social y culturalmente, fortalecer el pensamiento crítico y la acción social. Aguilar (2015) afirma que esta noción está presente en un fructífero campo de disputa teórico donde dialoga con los conceptos de igualdad, equidad, justicia social en educación, educación para la justicia social, entre otros. En este proyecto se toma la noción de justicia educativa por la capacidad de apertura crítica que el concepto entrega al debate y a la investigación apuntando a generar alternativas que desde las nociones de igualdad y equidad quizás no son suficientes para las demandas socioeducativas.

Teniendo en consideración el panorama anterior, esta investigación analiza el proceso de construcción identitaria del futuro profesorado de los programas de Educación Parvularia, Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Castellano, por medio del estudio de las prácticas de legitimación, reconocimiento y participación, y el enfoque de justicia social para la acción que se identifican en los relatos autobiográficos y experienciales de su proceso formativo. El objetivo del estudio consistió en explorar el proceso de construcción identitaria del futuro profesorado durante su último año de formación inicial docente en el marco de la justicia social para la acción. Para ello, se plantean las siguientes preguntas de investigación que orientaron el desarrollo del estudio:

- ¿Cuáles son las prácticas de legitimación, reconocimiento y participación que marcan la trayectoria de la identidad del docente en formación, en relación con una legitimidad participativa?

- ¿De qué modo los mecanismos/prácticas de legitimación, reconocimiento y participación experimentados por el profesorado en formación configuran la identidad profesional?

Con estos cuestionamientos, esperamos develar la configuración identitaria del profesorado en su etapa final de formación.

Desarrollo de la identidad profesional docente

Gran parte de la investigación en torno a la identidad profesional docente adopta la perspectiva sociocultural del modelo teórico de las comunidades de práctica, de acuerdo con la cual el aprendizaje es un proceso de participación social (Cobb et al., 2018; Goktepe y Kunt, 2020; Polizzi et al., 2021; Vallente, 2020). Según este enfoque, las personas necesitan una comunidad para desarrollar su práctica, ya que a través de la interacción con otros aprenden los mecanismos de esa agrupación para poner en marcha o, eventualmente, transformar aquellas disposiciones que impiden la legitimación de la reproducción consensuada (Farnsworth et al., 2016; Wenger, 2001).

Algunos autores distinguen entre una identidad en la práctica y otra en el discurso (Varghese et al., 2019), mientras que otros proponen que la identidad se construye principalmente a través del discurso (Singh y Richards, 2006). En el campo educativo, prevalece la idea de la identidad docente como una construcción dinámica y continua, tanto social como individual, influenciada por aspectos internos y del contexto (Hanna et al., 2020; Lawrence y Nagashima, 2019; Olave, 2020; Teng, 2017). Por lo tanto, la forma en que un docente interactúa con una comunidad de práctica se considera como el modo en que se forma su identidad, mediante la demostración de sus conocimientos, habilidades, creencias y prácticas en procesos que se contraponen a sus identidades sociales (Vallente, 2020).

Los supuestos del modelo de comunidades de práctica se han usado para estudiar los niveles de participación y la identidad docente del futuro profesorado durante su experiencia de práctica profesional (Henry, 2016; Hsiao, 2018; Russell, 2020; Teng, 2017). A su vez, los niveles de participación están asociados a las posibilidades que tiene el profesorado practicante de usar discursos, tecnologías, artefactos y saberes, dependiendo de si son legitimados (por otros), o bien, invisibilizados o marginados de la participación (Astuti, 2016; Hsiao, 2018). En el primer caso, estos futuros profesores pueden acceder a más recursos y desplazarse desde posiciones periféricas hacia posiciones centrales en la comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991).

Algunos estudios han revelado un amplio espectro de factores contextuales que inciden en el desarrollo de la identidad docente, lo cual puede interpretarse como una consecuencia de la constante reconfiguración del sentido de sí mismos que experimenta el profesorado practicante, permeados por teorías personales acerca de la enseñanza y del aprender a enseñar en contextos de práctica, las dinámicas del poder institucional y social, y las características de sus propias personalidades (Arvaja y Sarja, 2020; Warner

y Hallman, 2017), que se imponen incluso en sus experiencias de práctica pedagógica (Hsiao, 2018; Kavrayici, 2020).

Entre las múltiples tensiones que enfrentan el futuro profesorado en el desarrollo de su identidad profesional durante la formación práctica, destaca el contraste entre el rol de atender y el de ser sujeto de atención (Goktepe y Kunt, 2020; Lutovac y Flores, 2021), que también se puede manifestar como frustración ante sus expectativas, lo que dificulta la implementación de estrategias eficaces para la gestión del aula. Estas tensiones revelan los límites de la participación legítima del profesorado en formación dentro de la comunidad escolar.

Al respecto, el futuro profesorado desempeña un rol agencial que se expresa parcialmente en los procesos de construcción de la identidad docente. En primera instancia, el elogio o reconocimiento explícito de los colegas como miembros de la comunidad fomenta un sentido de seguridad y afiliación. Cada profesor en formación coincide en que se sitúa a sí mismo como aprendiz, aspirando a tener una voz propia para apoyar a los discentes (Wright et al., 2018). Para lo anterior, cuentan con herramientas agenciales (Cobb et al., 2018) que les permiten interactuar y establecer relaciones profesionales. Eventualmente, los docentes en formación adquieren la capacidad de elegir no participar y solo observar ciertas actividades de la comunidad, con lo que pueden desempeñar un rol activo para definir qué significa ser profesor; es decir, la no participación es también una forma de negociar la propia identidad profesional (Yazan, 2018).

METODOLOGÍA

El estudio adoptó un enfoque biográfico-narrativo (Bolívar y Segovia, 2019; Suárez y Rivas, 2017) que profundiza en las experiencias de futuros maestros durante el proceso de práctica profesional. El carácter autobiográfico posibilitó el análisis de los mecanismos de legitimación, reconocimiento y participación que experimentan los sujetos en circunstancias individuales y específicas durante el proceso de construcción de la identidad profesional. Los aportes de este enfoque permitieron observar el denominado “relato en acción” (Porta y Aguirre, 2019).

Es necesario considerar que la constitución del proceso educativo se generó de manera no convencional, dado que la crisis sanitaria provocada por el Covid-19 instaló el desafío de realizar clases de manera remota. Con esta coyuntura, fue necesario atender realidades distintas, lo que afectó la calidad de las interacciones entre el futuro profesorado y los estudiantes e influyó en la generación de los recursos, los materiales y el diseño de las didácticas. Otros elementos relevantes que añadieron tensión al escenario fueron situaciones como la conectividad y la calidad de las viviendas en términos de espacios adecuados para el aprendizaje. En Chile, por ejemplo, la cobertura de hogares conectados a Internet es del 57% (Murillo y Duk, 2020).

El estudio contempló el desarrollo de entrevista (Cresswell, 2011), como técnica biográfica en torno a saberes y experiencias, junto con informes autobiográficos de portafolios (Arbesú y Gutiérrez, 2014). Participaron 12 docentes practicantes que se encontraban en su último año de formación inicial en una universidad católica y privada ubicada en Santiago de Chile. La composición del grupo fue heterogénea en términos de género: tres varones y nueve mujeres. Estos profesionales en formación realizaron sus prácticas profesionales en diversos centros escolares de la capital, en distintos niveles, disciplinas y sectores de ejercicio de la docencia.

Tabla 1.

Participantes y niveles del proceso de práctica

<i>N</i>	Ciclo formativo	Niveles de realización de práctica	Edades de los estudiantes
4	Educación secundaria	Primer año medio Segundo año medio Cuarto año medio	de 14 a 18 años
4	Educación primaria	Primer grado Segundo grado Cuarto grado	de 6 a 10 años
4	Educación parvularia	Kínder Prekínder	de 2 años a 5 años

Fuente: Elaboración propia.

Recopilación de datos

El conjunto de datos está compuesto por 12 entrevistas iniciales, dos grupos focales y 12 entrevistas de cierre del proceso de práctica profesional, además del contenido del portafolio elaborado por cada estudiante, en el que se incluyen experiencias sistematizadas del diseño, implementación y evaluación en aula, de donde se obtuvieron “episodios críticos” (Noguera et al., 2010).

Cabe señalar que los episodios críticos representan puntos de inflexión en la práctica, ya que aluden a eventos representativos en los que el futuro profesorado debe tomar decisiones, resolver desafíos, aplicar material didáctico y analizar resultados de desempeño, entre otras acciones propias del trabajo pedagógico que realizan en los centros escolares. Los episodios críticos, por tanto, son el núcleo del portafolio, que es el documento principal con el que se evalúa la práctica profesional en todas las carreras pedagógicas de la universidad.

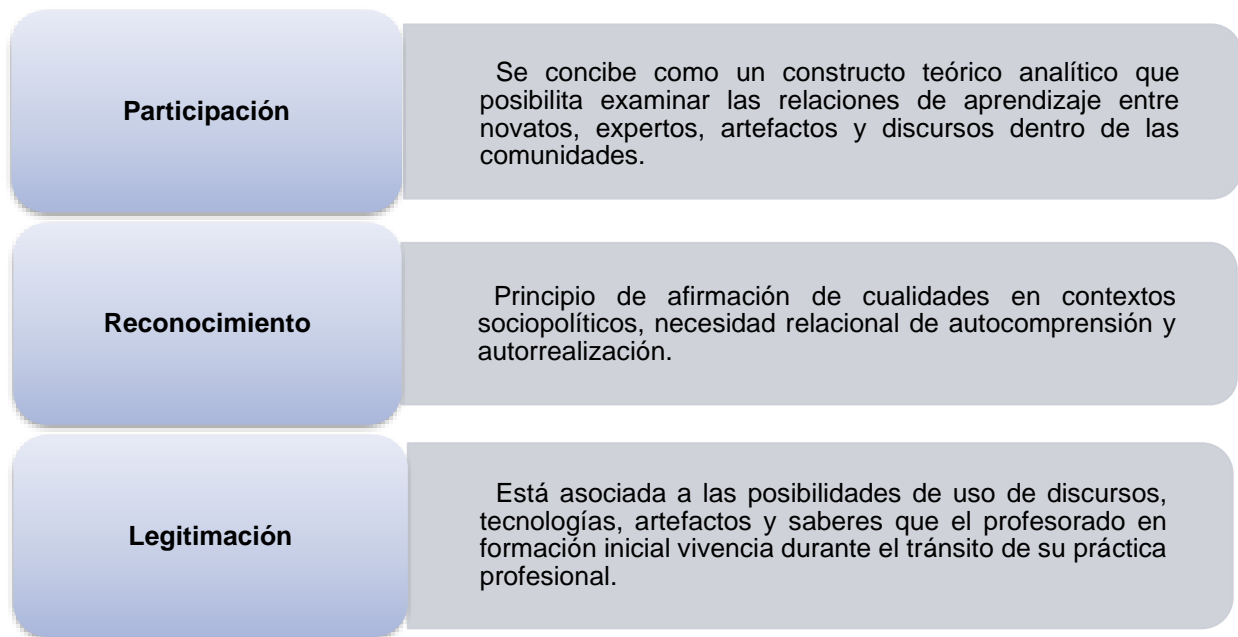
Análisis de datos

El procedimiento de análisis se guió con la propuesta autobiográfica (Bolívar y Segovia, 2019), la cual releva los relatos y las dinámicas de pensamiento de los participantes respecto de determinadas vivencias. El enfoque permitió el análisis de los mecanismos de legitimación, reconocimiento y participación que experimenta el

profesorado en formación en circunstancias individuales y específicas, durante el proceso formativo de construcción de la identidad profesional. Debido a estos mecanismos, el profesorado en formación desarrolla una autopercepción de sus formas de ser y hacer en la interacción con los centros educativos. De esta manera, el discurso individual acerca de cada una de sus experiencias devela la configuración de las categorías en estudio.

A partir del corpus de estas narrativas, emergieron tres dimensiones de análisis: trayectoria de participación, trayectoria de reconocimiento y trayectoria de legitimación de la identidad docente. Para el trabajo de análisis de las dimensiones, se empleó el programa Dedoose (versión 2017).

Figura 1.
Dimensiones de análisis.



Fuente: Elaboración propia.

Consideraciones éticas

El estudio se basó en un marco ético de investigación y de compromiso social. Por este motivo se consideró una sesión de diálogo virtual con quienes decidieron participar para resolver dudas y comunicar los objetivos, metodología y resultados esperados. Se entregaron Cartas de Consentimiento Informado a las jefas y jefes de carrera y a los y las participantes de los diferentes programas de formación. Además, se utilizaron seudónimos para resguardar el anonimato.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

De acuerdo con las dimensiones de trayectorias de participación, reconocimiento y legitimación, fue posible observar nueve categorías de contenido: dos en participación; cuatro en reconocimiento; y tres en legitimación.

Dimensión Trayectoria de participación

Relación con el docente colaborador

Los niveles de participación en las comunidades educativas guardan una estrecha relación con la legitimación del rol docente ante los pares, por lo que es de interés apreciar esta vivencia desde la relación con el magisterio colaborador. Algunos de los entrevistados expresaron lo siguiente:

Mi profesor de especialidad siempre me dice que yo soy la profesora (...) entonces, sin tener el título, eso ha generado que yo me sienta así, que me sienta profesora (...) siempre me ha dicho que yo soy la profesora; eso te va marcando (Ayelen, comunicación personal, 2021).

Sin embargo, si bien en este fragmento se advierte la influencia positiva del reconocimiento profesional y la confianza que se le da al profesor en formación, no siempre es así:

Propuse varias herramientas, pero no me las aceptaron. Por ejemplo, recomendé una plataforma para que los estudiantes tuvieran actividades, *Wordwall*, pero no me dejaron; no recibí retroalimentación, no me dijeron nada (Sayen, comunicación personal, 2021).

Aquí se observa que, cuando no se consideran las sugerencias del profesorado en formación, estos no se legitiman frente a la comunidad y se establece la noción de que la práctica es una actividad administrativa y no un proceso dinámico y profundo del quehacer docente, lo que frustra y desencanta. Sin embargo, cuando hay un reconocimiento por parte del magisterio colaborador, se potencia la confianza del futuro profesorado para resolver situaciones de enseñanza y crear:

No esperaba que, no sé, la educadora colaboradora nos dejara hacer el informe para el hogar a nosotras. Ella después obviamente hizo un proceso de revisión, pero nosotros lo realizamos y fue como también, súper, a ver cómo lo hacemos. Tuvimos que innovar (Millaray, comunicación personal, 2021).

Relación con la comunidad de práctica

La participación del futuro profesorado en la comunidad de práctica se concibe como parte de las actividades propias con los equipos de pares profesionales y del

contacto con los padres, madres y apoderados. En esta dimensión, abundan relatos acerca de las dificultades para acceder a este espacio:

A las reuniones de departamento no nos han permitido entrar. Eso es para un grupo más cerrado. Entonces, el único contacto que tenemos es con nuestra profesora guía y con nuestros estudiantes de cada curso (Ayelen, comunicación personal, 2021).

Pese a esto, se debe insistir en que la identidad profesional se forja y desarrolla en espacios donde la voz de los profesores en formación es escuchada, y donde pueden demostrar sus conocimientos, habilidades y creencias, aportando al mejoramiento del proceso docente pedagógico, como se ve en este relato:

Yo llegué un jueves. El viernes había reunión y me dieron inmediatamente la bienvenida. Conversamos, me dieron la palabra. Incluso, en ciertas ocasiones me pidieron comentarios muy breves. O sea, casi me siento como si fuese un profesor más (Liwén, comunicación personal, 2021).

Desde esta primera dimensión, el examen de las relaciones de aprendizaje entre novatos y expertos lleva a colegir que cuando el magisterio colaborador valida y reconoce al profesorado en formación frente al estudiantado y ante otros pares, este se motiva y potencia, no así cuando la relación se reduce a hacerlo cumplir encargos sin asumirlo como un par. Del mismo modo, si la comunidad educativa no abre genuinos espacios de participación para el profesorado en formación, se afectan las posibilidades de desarrollo de la identidad docente.

Dimensión Trayectoria de reconocimiento

Reflexión respecto del estatus social de la docencia

En cuanto al estatus social, el profesorado en formación inicial considera que es una profesión escasamente valorada por la sociedad chilena y esto se evidenció con contundencia durante el primer año de la pandemia (2020), situación que a muchos les provocó incertidumbre y algunas dudas acerca de si debían ser o no parte del gremio docente:

Lo que pasó el año pasado con todos los profesores en Chile, en cómo son tratados, también en cómo son mirados y no son valorados en su trabajo. Creo que eso fue como un choque emocional bastante fuerte. Entonces, me pregunté en algún momento si yo quiero estar ahí, si quiero ser parte de un grupo que ha sido tan desmerecido (Ayelen, comunicación personal, 2021).

Desde una perspectiva histórica, esta desvalorización del docente estaría vinculada con una idea convencional de escuela, que no se relaciona con el trabajo en comunidad que legitima la participación auténtica de cada agente educativo:

Igual estaba presente, en el ambiente, la sensación de desvalorización a los docentes en pandemia. Esto es cultural prácticamente. Con la historia, y estudiando al respecto, me di cuenta de que el colegio se creó como si fuese una guardería, y muchas veces esa idea sigue presente (Koyam, comunicación personal, 2021).

Al reflexionar en torno al estatus docente, señalan que durante la práctica vivieron situaciones emocionalmente complejas:

Vi ese menoscabo a la labor docente y no solo por parte del Ministerio [de Educación], sino también por parte de la institución, como la toma de decisiones sin consultarle a los docentes, siendo que son los que están ahí haciendo clases y no se les pregunta nada, solo se toman las decisiones a partir del tiempo que los profesores no tienen. Se pasa a llevar el conocimiento que tienen los docentes. Vi también que los apoderados (...) culpan más a los docentes que al colegio (Ayelen, comunicación personal, 2021).

Reflexión de la relación con el magisterio colaborador

Este cuestionamiento y análisis de las situaciones vividas durante la práctica también permite apreciar el discurso desde el que se levanta la identidad profesional. Las narrativas autobiográficas revelan que esta identidad está compuesta por aspectos internos asociados con el *self* del futuro profesorado (su sí mismo o su consciencia de ser docente) y externos asociados al contexto escolar real en el seno de las particularidades de la comunidad educativa en la que se inserta y sobre la cual elabora una opinión:

Estuve en conflicto con el colegio, porque mi visión y la visión de este para desarrollar las clases son distintas. Tuve que adaptarme al método de la profesora y me sirvió para definirme respecto a mi rol y al aprendizaje de los estudiantes (Mailen, comunicación personal, 2021).

Por su parte, contar con espacios de participación fue altamente valorado:

Siempre tomó en cuenta mis sugerencias y yo las que ella me hacía a mí. Yo le proponía ideas, lo planificábamos y no teníamos problemas con eso. Me sentía a gusto, pero no podía hacer todo, porque el colegio tenía otras líneas de aprendizaje y por eso no pude experimentar más allá. Me ayudó mucho en el tiempo que estuve con ella (Sayen, comunicación personal, 2021).

Reflexión respecto del rol docente en el contexto de práctica

Al analizar si el profesorado en formación inicial expresa una posición ética y epistémica respecto de su rol y tarea docente, surgen las siguientes reflexiones:

Participar en equiparar un poco más la balanza. Ser ya docente es como un acto ya más político también; el ayudar a que exista una educación de calidad para todos los rincones (Rayen, comunicación personal, 2021).

Con todo, al entender también la educación como manifestación de un fenómeno personal, las visiones no siempre constituyen una reflexión profunda del contexto:

Uno es como el actor que está personificando un rol, en este caso, de lo que los alumnos se van nutriendo. Entonces, sí creo que esto es lo que uno también debe buscar en la práctica y en la primera experiencia con el aula que uno va construyendo: este personaje y esa caracterización, por así decirlo, de cómo se va a enfrentar (Liwen, comunicación personal, 2021).

Por otra parte, los contextos de diversidad social y cultural han promovido una visión crítica de la educación. En este sentido, los valores sociales señalados por el profesorado representan reflexiones sociales críticas, que son consustanciales para el educador en el diseño de su práctica:

Más allá del respeto, se evalúa la posibilidad de generar instancias en las que los estudiantes comprendan desde el ámbito comunicativo el por qué su pensamiento resulta discriminatorio y ofensivo hacia una comunidad que es parte de una diversidad. Enseñar respeto y tolerancia en la escuela se enmarca en los valores transversales que como docentes debemos enseñar a los estudiantes para una vida y convivencia sana con los otros (Lewfu, comunicación personal, 2021).

Autoafirmación del rol docente

Respecto de este tópico, existe una percepción positiva acerca de cómo se sienten antes y después del proceso de formación práctica. Parece ser que, como producto de la experiencia, reafirman o configuran una identidad:

Me siento como líder en algunas áreas, no en todas, porque no soy la mejor, pero me siento líder y siento que mi perfil como educadora va a ser siempre priorizar más allá de los contenidos, priorizar el desarrollo integral de los párvulos, porque es algo que siento que la universidad inculca mucho (Alen, comunicación personal, 2021).

Una dimensión que se destaca en el futuro profesorado es la socioemocional, sobre todo en el contexto de la pandemia:

Creo que mis habilidades socioemocionales son mi fuerte en este caso. Siento que es en donde me puedo destacar y este semestre lo vi mucho más reforzado. Me pude acercar a los estudiantes, a pesar de que yo tenía pensado llegar mucho más duro (...) las primeras clases fui mucho más serio. Me fui dando cuenta de que podía soltarme hasta cierto punto y jamás me han hecho sentir que solo soy un estudiante (Liwen, comunicación personal, 2021).

Asimismo, la reflexión refuerza la autoestima cuando todavía no se tienen claras las fortalezas:

Aprendí gracias a todas las reflexiones constantes de este proceso y pude autovalorarme como futura docente. Creo que a veces cuesta reconocer sus propias capacidades y/o fortalezas y esto permitió hacer como una autorreflexión y decir, ya, yo sirvo para esto o soy buena en esto (Alen, comunicación personal, 2021).

En suma, la trayectoria de reconocimiento constituye una dimensión que lleva al futuro profesorado a reflexionar tanto del estatus social de la docencia y de su relación con el magisterio colaborador, como de su rol docente en el contexto de práctica, todo lo cual configura sus grados de autoafirmación. En este sentido, la desvalorización social histórica de la docencia es mencionada por los participantes como una amenaza latente, al igual que la falta de espacios de real participación en la comunidad educativa desde donde aportar propuestas e ideas, generándose conflictos internos e inseguridad cuando no pueden hacerlo.

Del mismo modo, los actuales contextos de diversidad social y cultural de las escuelas, demandan liderar prácticas innovadoras con responsabilidad social, que desde una visión crítica de la educación, aporte a una formación integral del estudiantado que trascienda de los contenidos; lo que parece favorecerse cuando el futuro profesorado exhibe habilidades socioemocionales.

Dimensión Trayectoria de legitimación

Uso de tecnologías

Esta dimensión alude al uso potencial o efectivo de dispositivos o herramientas pedagógicas propias del ejercicio docente, que se utilizan con diversos fines. Debido a la pandemia, los profesores en formación se centraron en el uso de tecnologías de la información (TICs) más que en otros dispositivos propios del quehacer docente. Así, encontramos que el profesorado no siempre manejaba dichas tecnologías; esto fue potenciado por los futuros profesores en el contexto virtual de enseñanza, y se demostró proactividad e innovación:

Lo principal que usábamos como materiales didácticos eran los PPT, Google Forms. En eso aporté. La profesora no manejaba TIC, así que le enseñé a usar Forms, hacer formularios y a realizar evaluaciones y tener las calificaciones con su puntaje instantáneo. Juegos interactivos también utilicé y presentaciones interactivas que facilitaran el aprendizaje (Mailen, comunicación personal, 2021).

Uso de discursos

El futuro profesorado justifica su quehacer desde su formación, y es bajo esa modalidad que enfrenta algunas tareas y labores:

Presentamos nuestro proyecto, explicamos nuestras razones, lo fundamentamos y no era solamente de palabras, sino que, con evidencia, con la respuesta de los niños, con tablas de tabulación, con porcentajes, comparándolo con lo teórico, entonces fue todo tan organizado que la educadora estaba de acuerdo en todo lo que proponíamos (Millaray, comunicación personal, 2021).

Lo anterior se mantiene incluso en momentos de frustración durante la labor pedagógica:

Luego de mi decepción, durante los días siguientes insistí que desde lo que nos han enseñado en la universidad, lo beneficioso que sería para los estudiantes comprender la rúbrica con los criterios con los cuales serán evaluados, a lo que la profesora dice: “Bueno, vale [hazlo] antes de tomar la prueba” (Koyam, comunicación personal, 2021).

Agencia del rol docente

Ejercer la agencia docente es fundamental para el desarrollo de la identidad profesional, ya que la experiencia de práctica configura la visión del rol y otorga posibilidades para comprenderlo y no solo desarrollar competencias:

Debí liderar clases de una hora de manera online. También el planificar, ser creativa, innovadora y las planificaciones... no sé, ser activa con los niños e independiente de esta difícil situación en donde nos encontramos tras una pantalla, tratar constantemente de llamar la atención, conocer juegos, actividades lúdicas y liderar todos estos procesos, también de reuniones con apoderados (Millaray, comunicación personal, 2021).

En los relatos, se observa que no todo el profesorado en formación tiene oportunidades para diseñar y planificar actividades de aprendizaje, enseñanza, evaluación del proceso pedagógico y reflexión de la propia práctica:

Eran pocas las instancias para tomar decisiones, más allá de realizar clases. Se cuestionaban situaciones, como el por qué hice esto y no [lo] otro. A pesar de las revisiones previas, tenía que estar siempre haciendo tareas en relación con lo que me decían. Una vez planifiqué una clase de Historia y a la profesora no le gustó, y cambió todo; no es dialogado. Si hubiese habido instancias para conversar, hubiese mejorado el proceso y no hubo este tipo de instancias (Mailen, comunicación personal, 2021).

Con todo, no se observan casos donde el profesorado en formación evada la posibilidad de hacer o decidir. Al contrario, hay una intención de aportar:

Yo me hice cargo cuando comencé (...) me empecé a hacer cargo de las evaluaciones, empecé a hacer las evaluaciones. He puesto las notas en el libro. Es como que ya soy su profesora (Ayelen, comunicación personal, 2021).

Finalmente, en la dimensión de trayectoria de legitimación asociada a las posibilidades de uso de tecnologías, aunque las nuevas generaciones de docentes tienen mucho que aportar al magisterio colaborador, acerca de su conocimiento en recursos y lenguajes virtuales para facilitar el diseño y gestión del proceso pedagógico, se observa cierta resistencia a abrir los espacios para que estos puedan liderar ese proceso. No así para confiarles elaboraciones puntuales de artefactos innovadores y lúdicos, donde se reconoce su consonancia con los intereses del estudiantado de las aulas escolares. En la agencia del rol docente, las vivencias y experiencias de la práctica interpelan el discurso pedagógico, contribuyendo al desarrollo de la conciencia crítica del entorno y del rol, fortaleciendo con ello la identidad profesional.

CONCLUSIÓN

El análisis de la formación práctica desde y para un enfoque de justicia social nos remite a la dimensión de participación. En general, se observa motivación para aportar, pero escaso margen de autonomía, lo cual limita las herramientas agenciales que puede desplegar el profesorado en formación (Cobb et al., 2018). Estas circunstancias influyen en la construcción de la propia identidad, y estarían reafirmando la idea de práctica como un espacio de ejecución de determinadas tareas docentes. No obstante, la práctica involucra reflexión consciente del quehacer desde marcos interpretativos que guían y orientan la participación en el proceso con los estudiantes, las familias y la comunidad educativa (Cochran-Smith, 2020).

Por otro lado, la construcción de la identidad profesional se entiende como el resultado de la interacción entre las experiencias prácticas vividas y el entorno institucional y sociocultural en el que se desenvuelven los futuros maestros (Bolívar y Segovia, 2019). Lamentablemente, esta noción de ser parte del magisterio se vincula con una visión reduccionista y funcional contraria al desarrollo del proceso crítico-reflexivo propio de la agencia docente. En este sentido, no sería suficiente que el estudiantado de pedagogía experimente procesos de formación práctica en centros educativos sin considerar los niveles de participación que tendrá en dichos contextos escolares (Astuti, 2016; Hsiao, 2018) y cómo su experiencia personal se ve permeada e influye en la construcción de su identidad profesional (Arvaja y Sarja, 2020; Warner y Hallaman, 2017). Por lo tanto, emerge el desafío de revisar permanentemente las concepciones que se encuentran tras los sentidos de la formación práctica en los programas de Pedagogía, en los cuales aún se vislumbra un enfoque dicotómico de la teoría y la práctica.

Respecto de la legitimación, es posible reconocer en el profesorado en formación que, por una parte, esta es construida por las referencias percibidas del otro en función de su ser profesional; y por otro, la concepción que el futuro profesorado tenga del rol docente. Por ende, las limitaciones contextuales de participación dificultan la construcción de la identidad profesional, lo que afecta el sentido de seguridad y afiliación del futuro docente (Wright et al., 2018). Vinculada a estos planteamientos, los relatos del profesorado en formación develan explícitamente la idea de construcción de confianza cuando se le abren espacios de participación en el escenario profesional. Estos hallazgos se relacionan con los resultados que dan cuenta del impacto en la autoeficacia del profesorado en formación cuando estos se involucran en actividades prácticas referidas a planificar e implementar estrategias de enseñanza (Brinkmann, 2019).

Por otro lado, el reconocimiento como elemento consolidador de cualidades se expresa en el relato de distintas formas: en primer lugar, como el reconocimiento del otro; en segundo término, como el reconocimiento a nivel social del trabajo del profesorado; y en tercera instancia, como el autorreconocimiento de habilidades y potencialidades. De esta manera, el reconocimiento no es una categoría acabada, sino que se construye desde distintas aristas según la relevancia que el futuro profesorado le entrega a cada una de estas. Asimismo, la participación en las comunidades de práctica es definitiva. En el material recopilado fue posible observar que no todo el profesorado en formación accede a los mismos niveles de participación en el centro educativo y, por lo tanto, siguiendo a Fraser (2005) al reconocimiento, percibiéndose diferencias entre docentes en formación inicial y agentes que componen dicho espacio de participación. A pesar de estas diferencias, el profesorado en formación coincide en el valor que tiene la práctica para su formación y para su despliegue en el espacio socioeducativo.

Respecto de la noción de justicia social para la acción, se observa que el profesorado en formación tiene una alta motivación para transformar los espacios socioeducativos. Tanto en las entrevistas previas a la práctica como en las posteriores, se potencia esta percepción de la relevancia de su labor y rol. En este punto, se evidencia el autorreconocimiento del futuro profesorado, en la medida en que son quienes valoran en primera y última instancia su trabajo e incidencia en las escuelas. A través del proceso de práctica profesional, el profesorado establece que la docencia es una herramienta de transformación social, y así lo declaran, apreciando que ser docente también es un acto político que debe procurar calidad educativa para cada estudiante. Detrás de esta percepción, se encuentra el contexto social e histórico en el que se desenvuelve el profesorado en formación inicial, y que podría estar relacionado con la injusticia y la desigualdad social que se vive en el país en diferentes ámbitos, lo que se refleja aún más en la educación. Por ello, a partir de los discursos de los futuros profesores surge una sensibilidad de base valórica en cuanto a la participación y responsabilidad de su quehacer pedagógico.

Finalmente, es importante mencionar que los hallazgos presentados corresponden a un estudio de caso, por lo tanto, sus resultados no se pueden generalizar. No obstante, ofrecen una mirada a la formación inicial docente desde la perspectiva de justicia social, asumiendo la importancia que esta dimensión tiene en la construcción de la identidad

profesional. Siguiendo esta idea, se considera pertinente continuar explorando en la importancia y los efectos de las comunidades de práctica como escenarios de formación y desarrollo profesional y como espacios potenciales de transformación socioeducativa. Bajo este contexto, se considera relevante profundizar en el tipo de relaciones que establece el profesorado en formación con los agentes educativos del centro escolar y en los apoyos que se brindan desde las universidades para acompañar el proceso de construcción identitaria desde y para la justicia social.

AGRADECIMIENTOS

Las(os) investigadoras(es) agradecen el financiamiento de Fondos Concursables de Investigación Interdisciplinar, de la Dirección de Investigación y Postgrado (DIPOS), de la Universidad Católica Silva Henríquez, UCSH, así como también a profesores(as) en formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, J. (2015). Hacia una Historia conceptual de la justicia educativa en Iberoamérica. *Sinéctica*, 46, 1-14.
- Astuti, P. (2016). Practitioner of cooperative learning as part of novice teachers' professional identity. *TEFLIN Journal*, 27(2), 132-152. <http://dx.doi.org/10.15639/10.15639/teflinjournal.v27i2/132-152>
- Arbesú, M. I. y Gutiérrez, E. (2014). El portafolios formativo. Un recurso para la reflexión y autoevaluación en la docencia. *Perfiles Educativos*, 36(143), 104-123. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n143/v36n143a7.pdf>
- Arvaja, M. y Sarja, A. (2020). Dialogic tensions in pre-service subject teachers' identity negotiations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 318-330. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705895>
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: Issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123-141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Brinkmann, J. L. (2019). Making a difference: Increasing Elementary pre-service teachers' self-efficacy in Mathematics. *Educational Planning*, 26(1), 7-21. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1212529.pdf>
- Bolívar, B. A. y Segovia, S. D. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Octaedro.

- Carlisle, L. R., Jackson, B. W. y George, A. (2006). Principles of social justice education: the social justice education in schools project. *Equity & Excellence in Education*, 39, 55–64. <https://doi.org/10.1080/10665680500478809>
- Cobb, D., Harlow, A., y Clark, L. (2018). Examining the teacher identity-agency relationship through legitimate peripheral participation: A longitudinal investigation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(5), 495-510. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1480010>
- Cochran-Smith, M. (2020). Teacher education for justice and equity: 40 years of advocacy, *Action in Teacher Education*, 42(1), 49-59. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1702120>
- Cresswell, J.W. y Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed method research*. 2nd Ed., SAGE.
- Cuenca, A. (2011). The role of legitimacy in student teaching: Learning to “feel” like a teacher. *Teacher Education Quarterly*, 39(2), 18-26. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ926863.pdf>
- Dunst, C. J., Hamby, D. W., Howse, R. B., Wilkie, H., y Annas, K. (2019). Meta synthesis of preservice professional preparation and teacher education research studies. *Education Sciences*, 9(1), 1-36. <https://doi.org/10.3390/educsci9010050>
- Eksi, G. Y. y Güngör, M. N. (2018). Exploring the use of narratives to understand preservice teachers’ practicum experiences from a sociocultural perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(4), 159-174. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1177402.pdf>
- Farnsworth, V., Kleanthous, I., y Wenger, E. (2016). Communities of practice as a social theory of learning: A conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*, 64(2), 39-160. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1133799>
- Fraser, N. (2005). Redefiniendo el concepto de justicia en un mundo globalizado. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 39, 69-87. <https://doi.org/10.30827/acfs.v39i0.1028>
- Goktepe, F. y Kunt, N. (2020). “I’ll do it in my own class”: Novice language teacher identity construction in Turkey. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(3), 472-487. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1815648>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., y Zijlstra, B. J. H. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100822>

- Henry, A. (2016). Conceptualizing teacher identity as a complex dynamic system: The Inner dynamics of transformations during a practicum. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 291-305. <https://doi.org/10.1177/0022487116655382>
- Hsiao, C. (2018). Legitimate peripheral participation and teacher identity formation among preservice teachers in TESOL practicums. *Journal of Curriculum and Teaching*, 7(1), 64-80. <https://doi.org/10.5430/jct.v7n1p64>
- Kavrayici, C. (2020). Evaluation of the factors affecting teacher identity development of pre-service teachers: A mixed method study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(89), 93-110. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1269783.pdf>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lawrence, L. y Nagashima, Y. (2019). The Intersectionality of gender, sexuality, race, and native-speakerness: Investigating ELT Teacher Identity through Duoethnography. *Journal of Language, Identity y Education*, 19(1), 42-55. <https://doi.org/10.1080/15348458.2019.1672173>
- Lucero, E. y Roncancio-Castellanos, K. (2019). The pedagogical practicum journey towards becoming an English language teacher. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(1), 173-185. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.71300>
- Lutovac, S. y Flores, M.A. (2021). "Those who fail should not be teachers": Pre-service teachers' understandings of failure and teacher identity development. *Journal of Education for Teaching*, 47(3), 379-394. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1891833>
- Masoumpnah, Z., Tahririan, M. H., Afzali, K., y Alibabae, A. (2019). An evaluation of practicum courses at Farhangian University. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 7(2), 101-119. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1220758.pdf>
- Murillo, F. (2017). *La perspectiva de justicia social en la formación inicial docente: tensiones y posibilidades desde un análisis crítico del discurso*. Editorial Académica Española.
- Murillo F. J y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2020, 14(1), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Noguera, M. I., Silva, A., Gómez, I., Urrutia, E., Galdames, C. G., Torres, S., Crovetto, J., y Galaz, A. (2010). *El uso del portafolio en la formación práctica* (MECESUP reporte de prácticas 2009-2010). Universidad Católica Silva Henríquez.
- 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>

- Peña-Sandoval, C. y Montecinos, C. (2016). Formación Inicial de Docentes desde una Perspectiva de Justicia Social: Una Aproximación Teórica Internacional de Educación para la Justicia Social. *RIEJS*, 5(2), 71-86. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.004>
- Polizzi, S. J., Zhu, Y., Reid, J. W., Ofem, B., Salisbury, S., Beeth, M., Roehrig, G., Mohr-Schroeder, M., Sheppard, K., y Rushton, G. (2021). Science and mathematics teacher communities of practice: Social influences on discipline-based identity and self-efficacy beliefs. *International Journal of STEM Education*, 8(30), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00275-2>
- Porta, L. y Aguirre, J. (2019). Aportes del enfoque biográfico-narrativo a la comprensión de la docencia y la profesión académica en la universidad. *FACES*, 53, 71-89. <http://nulan.mdp.edu.ar/3255/1/FACES-53-porta-aguirre.pdf>
- Russell, K. (2020). 'I don't think my sexuality would come into teaching at all': Exploring the borderland discourse of Australian LGBTQ+ pre-service teachers. *Gender and Education*, 33(5), 562-577. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1798360>
- Silva-Peña, I. (2017). Formación docente para la justicia social en un Chile desigual. En I. Silva-Peña, J. Diniz-Pereira, y K. Zeichner (Eds.), *Justicia social, la dimensión olvidada de la formación docente* (pp. 121-144). Mutante Editores.
- Sing, G. y Richards, J. (2006). Teaching and learning in the language teacher education course room: A critical sociocultural perspective. *RELC Journal*, 37(2), 149-175. <https://doi.org/10.1177/0033688206067426>
- Suárez, D. H. y Rivas, F. I. (2017). Presentación del Dossier de la Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. *Revista del IICE*, 41, 5-14. <https://doi.org/10.34096/riice.n41.5154>
- Teng, M. F. (2017). Emotional development and construction of teacher identity: Narrative interactions about the pre-service teachers' practicum experiences. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(11), 117-134. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1161164.pdf>
- Vallente, J. (2020). Framing pre-service English language teachers' identity formation within the theory of alignment as mode of belonging in community of practice. *Teaching and Teacher Education*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103177>
- Varghese, M., Daniels, J., y Park, C. (2019). Structuring Disruption within university-based teacher education programs: Possibilities and challenges of race-based caucuses. *Teachers College Record*, 121(4). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1204038>
- Warner, C. K. y Hallman, H. L. (2017). A communities of practice approach to field experiences in teacher education. *Brock Education: A Journal of Educational*

Research and Practice, 26(2), 16-33.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1160701.pdf>

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Wright, V., Loughlin, T. y Hall, V. (2018). Exploring transitions in notions of identity as perceived by beginning post-compulsory teachers. *Research in Post-Compulsory Education*, 23(1), 4-22. <https://doi.org/10.1080/13596748.2018.1420621>

Yazan, B. (2018). Being and becoming an ESOL teacher through coursework and internship: Three teacher candidates' identity negotiation. *Critical Inquiry in Language Studies*, 15(3), 205-227. <https://doi.org/10.1080/15427587.2017.1408014>

Young, I. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Morata.